

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO**



TIAGO FERREIRA CERVO

Visíveis ou invisíveis: crianças na Educação infantil ?

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Orientador: Aristeo Gonçalves Leite Filho

**Rio de Janeiro
Setembro de 2018**

CCE
COORDENAÇÃO
CENTRAL DE
EXTENSÃO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TIAGO FERREIRA CERVO

Visíveis ou invisíveis: crianças na Educação infantil ?

Monografia apresentada no departamento de Educação da PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), como registro parcial à obtenção de título de Especialista em Educação, pela conclusão do Curso de Educação Infantil: Perspectiva de Trabalho em Creches e Pré-escolas.
Professor

Orientador: Aristeo Gonçalves Leite Filho

Coordenação Central de Extensão

**Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Rio de Janeiro
Setembro de 2018

CCE
COORDENAÇÃO
CENTRAL DE
EXTENSÃO

Agradecimentos

A todos os professores do Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escola, por toda a contribuição para os meus estudos;

Aos meus pais Ana e César pelo suporte e pelas condições indispensáveis de acolhimento que me forneceram durante toda a vida.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar observações feitas da rotina de uma escola de educação infantil e estudar as interações entre adultos e crianças dentro da instituição, para entender como estas se reconhecem dentro deste ambiente fortemente regulado por relações de poder e apresentar, brevemente, alternativas possíveis de uma educação mais democrática e participativa. Como método para coleta de dados foi escolhida a observação participante da rotina das crianças e adultos e posterior análise. Entende-se que uma educação baseada no respeito e na liberdade produzem efeitos positivos no desenvolvimento infantil e no aprendizado.

Palavras chave : educação infantil, invisibilidade, relações de poder

Sumário

1 - Introdução	5
2 - A escola como instituição social	8
2.1- A construção da escola	8
2.2 - Educação Infantil.....	13
3 - A importância da visibilidade das crianças.....	15
4 - Pesquisa de campo	17
5 - Educação libertária, uma alternativa pedagógica	23
6 - Considerações Finais	26
7 - Referências Bibliográficas.....	29

1 - Introdução

O ambiente escolar e relações de poder são temas que acompanham a minha formação acadêmica desde a graduação como psicólogo, em especial por acreditar que a escola seja um local em que por costume se apresentam situações de invisibilização e submissão. Por esse motivo, escolhi o tema da invisibilização das crianças na educação infantil, principalmente por supor que as crianças nessa idade enfrentam com ainda mais intensidade as características de um ambiente projetado para controlar e docilizar corpos.

A instituição escolar, nos moldes que ainda temos hoje, foi, e ainda é, marcada ao longo da história pelo controle e pela disciplina como suas características fundamentais, sendo atribuída a ela a função de formar indivíduos para aumentar a força de trabalho necessária para a produção e também para a posição de mando. De modo a tornar-se um mecanismo mais eficiente, ela se apropria de diferentes artificios, como a padronização do conteúdo e das atividades realizadas, a divisão do espaço da sala de aula em fileiras e a uniformização dos estudantes.

Da mesma forma que as outras instituições, a instituição escolar passou a perseguir o objetivo disciplinador, para isso, começou a adotar a racionalidade disciplinar: o controle do tempo, a ordenação dos corpos, a organização do espaço, os exames, as punições, as recompensas, as hierarquizações e principalmente a extração de um saber por meio da vigilância de todos os institucionalizados. (VALÉRIO R.G, p.4, 2014)

É possível perceber, assim, que a história da instituição escolar está, intrinsecamente, ligada à ideia da disciplina e é impossível ignorar que a escola existe, também, enquanto espaço de encontro social. Isto significa, em termos práticos, que existe um contato direto entre diversas camadas populacionais e categorias de poder. Ou seja, a expectativa é a de que múltiplos sujeitos estejam ali, presentes, o que inevitavelmente acarreta a administração pela heterogeneidade e da diversidade social e cultural. Se, contudo, as escolas são (ou procuram ser, ou são ordenadas a ser) as mesmas, sob um discurso falso de homogeneidade -- e não

de equidade --, quaisquer atitudes desviantes apenas aumentam a demanda por medidas de controle.

Este trabalho monográfico tem como objetivo estudar as interações entre adultos e crianças na Educação Infantil, para entender como estas se reconhecem dentro deste ambiente fortemente regulado por relações de poder. Acredito que ouvindo as crianças trarei mais clareza para a compreensão de como estas conexões se dão na prática e como influenciam na construção do que elas entendem como infância.

A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem em seu redor. Os docentes e estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. Por outro lado, as forças sociais não pressionam, nem promovem a mudança educativa da instituição escolar porque são outros os propósitos e as preocupações prioritárias na vida econômica da sociedade neoliberal.(GÓMEZ, 2001, p. 12).

Além disso, penso ainda em analisar como se dá a participação das crianças na construção do que se entende como saber, bem como investigar a forma como são divididos os espaços físicos e o local de poder que estas ocupam dentro dentro das salas.

Como ponto de partida é interessante entender as crianças como sujeitos com potencialidade e necessidades particulares. Corsaro (2011) traz a concepção de que as crianças não apenas assimilam a cultura em que vivem, mas contribuem diretamente para a sua construção e modificação. Fala em uma Reprodução Interpretativa da cultura, sendo assim as crianças se apropriariam de informações do meio em que vivem e orientariam assim suas ações e interesses através desta interação.

Reconhecendo a impossibilidade de esgotar as perguntas, e sem a pretensão de fornecer respostas que se fechem, busco, neste trabalho monográfico, através de um estudo exploratório e investigativo, analisar a práticas pedagógicas encontrada

na escola E.P.G¹ e a partir disso discorrer, mesmo que preliminarmente, a respeito da linha pedagógica adotada e as alternativas pedagógicas que se propõem a promover uma maior visibilidade das crianças, suas necessidades e seus interesses.

¹ Escola particular localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, denominada neste texto como EPG.

2. A escola como instituição social

Neste tópico, considero importante realizar um breve apanhado histórico sobre a evolução da escola como instituição no mundo ocidental começando pelo fim da Idade Média até os dias atuais, tentando em especial focar aspectos da construção de uma linha pedagógica que foi marcando a instituição de ensino Brasil. Além disso procuro trazer o que atualmente é encontrado na Educação Infantil disponível no Brasil, visto que esta etapa da Educação Básica foi o locus do trabalho de campo no qual realizei a coleta dos dados com as crianças.

2.1. A construção da escola

A história da educação na sociedade ocidental tem os primeiros indícios datados há quatro mil anos. A passagem do conhecimento, no entanto, acontecia de modo mais particular, diferente do que é conhecido atualmente, sendo restrita ao ambiente da família, ou a tutores por ela financiados. Este modelo perdurou até o início da baixa Idade Média, quando surge a primeira universidade no ocidente².

Assim, é só no século XII, com a expansão do ensino religioso, que se estabelece, afinal, a primeira escola no ocidente. Deste ponto na história até a consolidação de um espaço público de aprendizagem passam-se seis séculos: em meados de 1700 são estruturadas, enfim, as escolas, que se expandiriam, em alguns países, para sistemas de ensino ao longo das décadas de 1800.

Os séculos XVII e XVIII não foram exclusivamente marcados, contudo, pelo estabelecimento de um ensino universal, público e laico. Ao largo deste evento, e intrinsecamente ligado a ele, está a destituição dos regimes absolutistas no Ocidente pela elite financeira da época, que se estabelece enquanto hegemônica, a burguesia. Esta, ao se estabilizar enquanto dominante, precisou construir um discurso que a justificasse com eficácia como classe superior à proletária, e que abarcasse métodos com os quais pudesse se perpetuar numa posição de poder:

² Universidade de Bolonha, fundada no ano de 1088, na cidade de mesmo nome, localizada na Itália.

Um dos temores que assombrava a Europa em meados do século XVIII era o medo dos espaços escuros, ou seja, de tudo aquilo que impedia o poder de ver as coisas, as pessoas, as verdades. Destruir tudo aquilo que era ligado à escuridão: o arbitrário político, as superstições religiosas, as ilusões da ignorância e as epidemias era o desejo dos iluministas. Isso significava na prática, repensar a organização espacial dos hospitais, dos cemitérios, das prisões, dos conventos, das escolas militares, de todos os lugares que até então não reinavam a visibilidade. O novo poder que estava se instaurando, na maior parte da sociedade europeia, não tolerava espaços onde este não fosse exercido com eficácia. É nesse contexto que o antigo poder de soberania deu lugar ao poder disciplinar e suas instituições. (VALERIO, p. 2, 2009)

O discurso construído, portanto, foi o da disciplina e a sua concretização se deu, e se dá, através das instituições. Segundo Guirado (1997), uma instituição pode ser definida da seguinte forma:

(...) vamos definir as instituições como relações ou práticas sociais que tendem a se repetir e que, enquanto se repetem, legitimam-se. Existem, sempre, em nome de um “algo” abstrato, o que chamamos de seu objeto. Por exemplo, a medicina pode ser considerada, segundo nossa definição, uma instituição e seu objeto, pode-se dizer, é a saúde. As instituições fazem-se, sempre também, pela ação de seus agentes e de sua clientela. De tal forma que não há vida social fora das instituições e sequer há instituição fora do fazer de seus atores. (GUIRADO, p.34, 1997)

No espaço público institucional, por exemplo, têm-se as escolas, os orfanatos e as prisões. Elas foram estabelecidas num modelo próximo ao atualmente conhecido no momento em que a população passou a migrar em direção às cidades. Tais processos migratórios foram intensificados pela necessidade de mão-de-obra imposta pela expansão progressiva dos meios de produção ao longo da Revolução Industrial e a mecanização das fábricas.

As instituições, na prática, eram implementadas sob a justificativa de tornar o trabalhador mais eficiente. Ao mesmo tempo, subrepticamente, procuravam minar sua força política e organização, confinando-o e moldando-o para o

cumprimento do necessário ao acúmulo para a maior produção, pelo menor custo e o conseqüente aumento de riquezas da burguesia:

Desse modo, a educação Técnica prepararia o homem para o trabalho possibilitando a cada indivíduo fazer o melhor possível para executar sua função e a educação Geral formaria o homem social, o cidadão capitalista, dando-lhe "... as qualidades físicas, intelectuais, morais, para cumprir o papel que lhe assinala, no estado, a forma política da sociedade na qual é membro. (CREUSET apud VALERIO, p. 493, 2009)

Essas medidas passaram a integrar o currículo de instituições formativas, que, por sua vez, foram estabelecidas como a norma para o desenvolvimento individual. Seu objetivo era, portanto, especificamente o de consolidar o poder da burguesia, naturalizando os conceitos ditados pela mesma como os ideais a serem alcançados.

(...) a Escola surge para fortalecer e garantir o poder de uma classe social que é dominante numa determinada formação social, ou seja, ela nem sempre existiu, é criada para servir a determinados objetivos. Não é, portanto, resultante de um processo imprescindível para o desenvolvimento da humanidade, da civilização e da cultura. Ela é datada historicamente. Cai, com isso, o mito de que a Escola sempre existiu, atendendo a uma "necessidade natural. (COIMBRA, 1989)

Porém, estas instituições encontravam dificuldades para aperfeiçoar suas ferramentas de assujeitamento, que diminuiriam as resistências dos sujeitos frente ao poder disciplinador.

A escola, assim, passa a ser atravessada por procedimentos do controle. No processo de aprendizado, passa a ser exigido que tanto alunos quanto professores desenvolvam e adaptem diferentes práticas escolares constantemente. Estes movimentos, em conjunto, acabaram por diminuir as diferenças entre os modelos institucionais e empresariais, o que reforça o pano de fundo capitalista destas colocações.

É importante pontuar, contudo, que não foi pela força que esse discurso se instalou. Paralelamente à criação das instituições, estabeleceu-se no imaginário popular que elas são uma forma de ordenação social positiva. Isso quer dizer que,

em face à desigualdade e quase absoluta rigidez do sistema monarquista, as propostas burguesas se propunham a democratizar o acesso ao ensino e, assim, flexibilizar as possibilidades de ascensão social, sendo apresentadas como uma solução para a rigidez social do antigo sistema. É a ideia, sedimentada no discurso da elite financeira, de que a todos é possível a riqueza.

No Brasil, esta proposta demoraria muitos anos até ser colocada como um projeto nacional que atualmente ainda está em curso. Um grande responsável pela disseminação do conceito da escola encontra-se no projeto de universalização da fé católica, que se definiu através dos jesuítas e que se aplicava às colônia portuguesa. O trabalho dos jesuítas era seguir o conceito que dava suporte a todo o ideário de exploração que fora imposto às populações indígenas no Brasil.

No na história da educação no Brasil, uma das principais reformas tem sua origem no período da ditadura militar, quando os indivíduos no poder, implantaram no país através da Lei N° 5540/68, a metodologia Tecnicista na educação. Segundo Santos (1994), o objetivo dessa implementação na educação era desarticular os núcleos de articulação intelectual no meio estudantil e desarticular as universidades que eram grandes opositoras ao regime. O autor diz que a lei tinha como objetivo o aperfeiçoamento técnico-institucional dos agentes educacionais brasileiros, através de treinamento de pessoal docente, controle de conteúdos de ensino e a distribuição de livros técnicos/ didáticos que seguiam instruções programadas.

Atualmente o estado brasileiro vem tentando construir e implementar um novo modelo de educação escolar e para isso vem percorrendo um amplo processo de reforma. Para esta reforma, as escolas utilizam o projeto pedagógico como instrumento estratégico.

Quando utilizado como instrumento de reforma, o projeto educacional, como determino a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96, deve desencadear mudanças na instituição tornando possível o desenvolvimento da autonomia desta, promovendo engajamento contínuo e autorregulável da comunidade escolar que se beneficia do serviço

[...]

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

(BRASIL,1996)

[...]

Podemos entender então que esta legislação tem o objetivo de responsabilizar a escola, no sentido de tornar ela protagonista do seu futuro através da construção do projeto pedagógico e de sua aplicação. Este tipo de gestão autocrática enfrenta dificuldades, como falta de comprometimento dos professores, projetos similares que não levam em consideração as particularidades de cada instituição, além de pequena participação da comunidade escolar nas decisões e a quase inexistência da participação dos alunos nos processos decisórios da escola. Frente a estas dificuldades, pode-se ver a necessidade de propor ações que estimulem a participação mais atividade da comunidade escolar em uma reconstrução de um projeto político pedagógico mais adaptado às múltiplas realidades encontradas no país.

2.2 - Educação infantil

Esta pesquisa no entanto teve seu público situado na educação infantil que enfrenta uma realidade particular. Kuhlmann (1999) nos fala que o percurso das iniciativas voltadas para as crianças pequenas tem sua origem no assistencialismo, com fortes aspectos herdados da iniciativa médica com ênfase no cuidado das crianças como proteção e prevenção.

Essa origem estabelece um paradigma de atendimento centrado numa visão de quem supre, sejam as suas necessidades de cuidado seja a formação da racionalidade e de hábitos que lhes serão úteis mais tarde, na pré-escola ou na escola. Enquanto provedora, essa visão também dá à creche um lugar de substituta da família, ao se responsabilizar por completar esse “ser em falta”. A criança é colocada no lugar de alguém que será formado a partir das ações dos adultos sobre ela, numa perspectiva de controle. (GUIMARÃES e NELI, 2009)

Segundo Kuhlmann (1999) , no Brasil, os jardins de infância tem sua origem, no Brasil, no setor privado com o objetivo de atender às crianças da elite do país. Foi fundado em 1875 no Rio de Janeiro, o jardim de infância no Colégio Menezes de Vieira. Somente no ano de 1896, em São Paulo, foi criado pelo setor público o jardim de infância Caetano de Campos com o objetivo de atender às crianças da burguesia.

O atendimento à infância brasileira existia anteriormente conhecida como a “Casa dos Expostos” ou “Roda”, que era uma instituição destinada ao acolhimento de crianças abandonadas. Abramovay e Kramer (1991), em seus estudos dizem que as ações voltadas para as crianças pequenas tinham forte influência higienista e com uma das funções de acolher os filhos ilegítimos resultados da união de escravos e senhores ou a incapacidade das famílias de cuidar das crianças. Segundo as mesmas “[...] pré-escola não prepararia para a escolaridade posterior, mas ajudaria a superar problemas de cunho econômico-social” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 33). Somente então com o fim do século XIX o Estado passou a assumir uma posição direta no acolhimento da infância como agente fiscalizador e regulador dos serviços prestados direcionados às crianças pequenas.

[...] voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta

melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionarem às crianças brasileiras condições mais dignas de vida. (Kramer, 1988, p.199)

Todas essas são características que descrevem as escolas do país em sua maioria, ocorrendo diferenças entre instituições privadas e públicas, no entanto o sistema de regras se mantém entre ambas, baseando-se nos mesmo paradigmas técnicos. Frente a essa realidade, quase hegemônica, no grupo de escolas privadas podemos encontrar um grupo que foge ao padrão. São instituições que tem sua preocupação com o interesse da criança em detrimento da disciplina compulsória. O quantitativo desse tipo de educação no Brasil no entanto ainda se encontra ínfimo e predominantemente nas redes privadas e de alto custo.

3. A importância da visibilidade das crianças

Para entender o objetivo desta pesquisa sobre a invisibilidade que a criança possui no ambiente da Educação Infantil, devemos entender o conceito de ser visível e o como ele se apresenta para o público infantil.

Nos últimos anos, se intensificou a produção de estudos sobre as crianças e a sua participação na sociedade e a Sociologia da Infância³ têm servido para consolidar o papel da criança como um ator social, com direitos e desejos. Esta nova percepção da infância abre portas para considerar as crianças, além do conjunto de práticas desenvolvidas junto delas e modificar o conceito do lugar das crianças em uma posição passiva das políticas e decisões tomadas dentro do mundo adulto.

A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como actores sociais e sujeitos de direitos, assume a participação infantil como uma questão fulcral nas suas reflexões sendo considerada um aspecto fundamental para a resignificação de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e acção são aspectos imprescindíveis (...) a participação infantil (...) tornou-se um assunto incontornável em muitos dos discursos científicos efectuados acerca da infância. (FERNANDES, 2005, p. 113)

Existem inúmeras diferenças entre as gerações adulta e infantil e estas tendem a se intensificar quando não há espaço para a compreensão e o diálogo. Abramowicz afirma que uma relação com a infância pautada sobre o diálogo abriria a possibilidade para sem a prevalência de um poder sobre o outro, um caminho para entender o outro e uma oportunidade para que a criatividade e a espontaneidade tenham um maior espaço para a própria criança, incentivando assim que estas tomem confiança e passem a ser protagonistas da realidade.

A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos que falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo de que chamamos socialização... mas a criança, ao falar, faz uma inversão

³ A Sociologia da Infância, pode ser entendida como um campo de estudo da criança e da infância, abrange o conceito de cultura de pares e protagonismo infantil, para atribuir à criança o protagonismo como criadora de cultura. A Sociologia da Infância aparece em oposição a ideia de passividade das crianças e de que sua socialização é unicamente orientada por adultos e instituições sociais.

hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas... não são consideradas (ABRAMOWICZ, 2001, p. 24)

Na escola existe a possibilidade de um encontro mediado entre as culturas infantis e o currículo formal, decidido como necessário pelo mundo adulto. O público infantil deve ser o protagonista no processo da aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Sendo assim, é importante que se abram espaços para que estes grupos de crianças possam trocar experiências, se organizar e interagir, para que possam existir momentos de construção e exploração de suas próprias culturas.

Dessa forma, para que espaços sejam abertos e os interesses colocados a disposição para serem saciados, é necessário que se dê voz às crianças. Isso implica que a criança tenha participação no processo de decidir sobre os assuntos que diretamente lhe dizem respeito.

A participação permite identificar as suas próprias competências e direitos, contribuindo para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e observadores que intervêm no seu meio e modos de vida. A participação da criança é, assim, um investimento em si próprio e um elemento essencial para a criação de contextos e práticas mais democráticos. (CUNHA, FERNANDES, 2012, p. 3)

A escola, apesar de possuir objetivos a serem seguidos a nível nacional, não deve de forma alguma ignorar as culturas que as crianças inevitavelmente carregam para aquele ambiente. Qualquer indivíduo possui brincadeiras, hábitos, características étnicas e relacionadas à classe social e todos esses elementos fazem parte de um sujeito que possui conhecimento e cultura que em nenhum aspecto estão em nível inferior ao que o currículo formal exige como mínimo.

Sendo assim, é importante que a educação esteja mais atenta à forma como a infância está produzindo cultura, pois é onde se manifestam as individualidades, particularidades e interesses de cada criança e que podem conseqüentemente servirem como pontos facilitadores para que se possa aproximar o conteúdo exigido formalmente.

4 . Pesquisa de campo

Faço aqui o relato da pesquisa feita na escola EPG, que apesar de não possuir como na prática pedagógica a aplicação da teoria libertária, é um bom exemplo de um ambiente em que as crianças são visibilizadas e tem suas particularidades respeitadas. A escola escolhida para essa investigação será chamada de Escola EPG, como pseudônimo, para preservar a identidade do estabelecimento. Quaisquer nomes de participantes do campo citados são pseudônimos também. Foram realizadas visitas à escola em dezembro de 2017. Escolhi o método de pesquisa qualitativa por julgar necessário conhecer e observar de forma próxima os processos de interação, atividades e os comportamentos em sala, também estar presente na rotina diária e tentar assim identificar elementos que me permitiram analisar os processos sociais em execução e além disso interagir com as crianças da escola.

A escolha da escola EPG como ambiente para a pesquisa se deu pela necessidade que julgo importante para o esse estudo de me colocar em contato com uma administração pedagógica que considero eficiente e que se diferencia do que é comumente encontrado em outras instituições de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro. Entende-se administração pedagógica como o mecanismo da instituição que garante a gestão democrática da escola, através de regras que levam em consideração as peculiaridades da instituição, favorecendo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar. A minha observação se deu com interações com a turma e participação das atividades propostas pela professora numa turma de crianças de 3 anos.

A escola EPG é uma escola particular de Educação Infantil que atende crianças de famílias da classe média e alta, na cidade do rio de Janeiro. Nas salas, que são espaçosas e bem organizadas, pude perceber 2 adultos por turma em grupos que variam de 7 a 8 crianças.

Tentei me preocupar em avaliar a arquitetura da instituição e pude perceber que aquela era possivelmente uma casa que foi adaptada para o funcionamento de uma escola. Não é um terreno grande, mas bem dividido em uma construção de 2

andares dentro dos quais são executadas a maioria das tarefas, visto que possui pouco espaço externo. As salas são bem iluminadas por grandes janelas, que ficam fechadas por conta da refrigeração. Também é interessante ressaltar que as salas possuem bastante espaço se levarmos em consideração a pequena quantidade de crianças por turma.

A escola segue em sua pedagogia concepções inspiradas no modelo de Reggio Emilia⁴, que é uma experiência de sucesso com sua origem em uma cidade italiana de mesmo nome. Neste modelo o enfoque se baseia na tarefa do professor em reconhecer o potencial de cada criança e atender suas necessidades individualmente. A sala em si era muito espaçosa e organizada, todos os móveis do tamanho apropriado à necessidade das crianças, inclusive os itens do banheiro. Alguns dos armários possuíam portas bastante altas e ficava claro o objetivo de tornar inacessíveis aqueles objetos lá depositados.

A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bemestar. (Edwards e Gardini, 2002, p. 118)

Fui muito bem recebido pela coordenadora pedagógica e logo fui encaminhado até o andar das salas onde então pude presenciar o momento da chegada das crianças. As atividades não haviam iniciado por completo e as crianças conforme iam chegando entregavam as mochilas e se dirigiam às outras já presentes para brincar de forma livre pela sala enquanto os outros não chegavam.

A professora, que já sabia do que se tratava a minha presença, apresentou-me às crianças. Pude então conversar com o pequeno grupo e tentar explicar por que estava ali. Expliquei que estava estudando e queria a ajuda deles para entender dúvidas que eu tinha sobre como as crianças eram vistas na escola, o que eles faziam durante o dia e ia passar algum tempo com eles. Pude perceber que ficaram curiosos com a minha presença, mas pouco falavam, acredito que por que

⁴ Projeto idealizado pelo pedagogo Loris Malaguzzi, implantado nas escolas de Educação Infantil e que foi realizado na Itália logo após o término da segunda guerra, na cidade de Reggio Emilia, a proposta tinha a intenção de mostrar uma abordagem pedagógica voltada para a criança como protagonista na construção do seu conhecimento.

não me conheciam, mas este foi um momento importante para justificar a minha presença.

É importante ressaltar que ao entrar na escola como campo de observação e estudo, entro com as minhas visões, percepções e vivências de outras escolas de Educação Infantil que tive a oportunidade de acompanhar a rotina durante a minha experiência profissional.

Após a chegada de todas as crianças, a professora iniciou uma atividade de relatar novidades individualmente e cada uma das crianças falava sobre as suas novidades. Percebo que a professora várias vezes precisa intervir para que a criança falando possa terminar o seu relato sem que as outras interrompam, preservando assim o espaço de fala de cada um. Dentre as novidades havia a de E. que havia passado semanas na Disney e só hoje voltava à escola para contar como havia sido a viagem e foi interessante perceber as outras crianças participando do relato da viagem.

Com o fim dos relatos individuais, se passa então à seleção de um ajudante do dia, que seria uma criança responsável por ajudar a professora com as atividades que fariam dali em frente. A professora então começa junto da turma um coro de “Uni Duni Tê” para definir qual criança seria então a ajudante do dia. A escolhida acaba por ser V. que se dirige a uma caixa com fichas em cartão laranja com o nome e as fotos de todas as crianças. Os cartões são colocados no chão e se inicia uma brincadeira na qual as crianças deveriam reconhecer seu nome escrito, ou pela foto e colocar os mesmos em um mural localizado na parede.

Em seguida, as crianças são deslocadas para o refeitório prontas para fazer o lanche da manhã. Todos se sentam às mesas e V., a criança ajudante do dia, auxilia a professora na tarefa de distribuir frutas e torradas a todas as crianças. Consigo me sentar em uma das cadeiras junto à uma mesa e conversar com E., N. e A. enquanto comem e pergunto se estão satisfeitos, N. diz não gostar muito das torradas e por isso estava comendo somente a fruta. A professora ou a auxiliar em momento nenhum pressionaram as crianças a comer, o que estas diziam não gostar, cada uma delas decidindo a quantidade baseada na oferta vinda da cozinha. Pude perceber como o respeito e o estímulo a conhecer os seus gostos e a quantidade do

que queriam comer tornaram o lanche em um momento muito mais tranquilo do que estou acostumado a presenciar em outras escolas.

Após o lanche, as crianças vão para uma área aberta para brincarem livremente. A professora se retira para realizar a preparação de um evento que ocorreria nos dias seguintes e ficamos eu, as crianças e a auxiliar. Essa área estava coberta no dia da observação por conta da chuva, mas é uma área com telhado móvel que em outros climas possivelmente fica aberto. Além de uma caixa de areia e brinquedos de diferentes tipos, como triciclos e bases feitas de pneus, também estava disposto um disputado pula pula.

Enquanto as crianças se dividem em pequenos grupos me aproximo para conversar com um pequeno grupo que estão brincando na areia e pergunto sobre o evento em que estavam envolvidos inspirado na artista Tarsila do Amaral. A. então explica que a professora pediu que todos trouxessem um calçado deles para que fossem mostrados na sala. Pergunto então porque sapatos e A. diz que Tarcila desenha muitos pés.

Pergunto então o que eles acham de ter os sapatos colocados para que todos vissem, N. então me mostra o próprio sapato e diz que “todo mundo vê sapato”. “Mas ali não é qualquer sapato, é o seu sapato, não é diferente?” questiono. N. responde então que sim “o meu é diferente, porque tem tamanho diferente” e mostra colocando lado a lado com o pé de A. que estava próximo.

Pergunto então se eles sabem o que é ser visível, “é quando você consegue ver” responde A. e continua “se você tirar o seu óculos você não consegue ver a gente” e pergunta até aonde eu consigo enxerga-la sem o óculos. Tiro então o óculos e ela vai se afastando até chegar à parede oposta do pátio, perguntando se consigo vê-la. Digo que ainda consigo, mas que o óculos me ajudava a poder ver melhor, A. então me devolve meu óculos e diz : “melhor você ficar com ele então pra poder ver direito”. Após isso as crianças dispersam em diferentes brincadeiras pelo pátio.

Posso perceber com esse evento como a sutileza do que significa para A. que eu possa enxergar, não qualquer objeto, mas ela. Estas são crianças que estavam sendo apresentados ao conceito de autoconhecimento desde o momento que chegam na sala e isso se manifesta no reconhecimento do que é ser visível.

As crianças continuam brincando na caixa de areia e com os diversos brinquedos do pátio. Quando chegamos próximo às 10h a professora chama todos para se sentar e retirar a areia dos calçados antes de retornar à sala. Após limpar os sapatos, todos retornamos ao segundo andar para a sala.

No segundo andar a professora explica que teriam uma mudança, pois outra professora daria aula de inglês no lugar da habitual, explicou que ela estava doente e não pôde ir à escola. Alguns minutos depois a professora de inglês entra na sala e todos se sentam em roda para a atividade de inglês proposta. Ela parece mais agitada do que os outros funcionários da escola e suponho que vá de sala em sala dando aula nas turmas.

Durante a aula de inglês as crianças, em roda, são convocadas a nomear em inglês cartões com animais e alimentos. Além disso, a professora traz um aparelho de som portátil e começa a reproduzir uma música em inglês, instruindo as crianças a dançar e cantar em conjunto. Ao que me pareceu a atividade de inglês é bastante linear e contrasta com toda a rotina observável das crianças durante o dia.

Após a aula, a professora de inglês se retira e nos dirigimos para a mesa da sala. É uma mesa de tamanho proporcional às crianças e com cadeiras suficientes para todos. A professora então tira potes de massa de modelar e diferentes brinquedos e dá a cada criança um pedaço de massinha. As crianças então começam a manipular as mesmas usando os brinquedos para simular utensílios de cozinha, a professora no entanto, apesar de estar sentada à mesa junto de nós, somente interage com a atividade já iniciada por eles, sem interromper o que eles estavam executando.

Um ponto que pude perceber com grande interesse nesse ponto da observação foi a forma como a professora interage com as crianças no sentido de estar envolvida com as atividades que estão realizando, ao mesmo tempo não impondo que fosse feita de tal forma específica. Existe uma ideia prevalecente no meio escolar que mede a eficiência de um professor através de seu poder de controle dos alunos, nessa turma em particular pude perceber a eficiência de uma rotina que envolve os interesses das crianças, sem a necessidade das ferramentas de controle que já conhecemos.

Por volta de 11h30 algumas das crianças se dividem, um grupo segue para outra sala, por se tratarem dos alunos que frequentam o turno integral e a outra parte, que ficam somente o turno da manhã, é levada até o pátio enquanto esperam os pais chegarem. Nesse momento então me despeço das crianças e termino a minha observação pelo dia.

A educação na escola EPG possui uma característica de acolhimento das crianças nas atividades que contrasta em muito com a realidade que se encontra em outras instituições, mesmo as de educação infantil, que tem por costume serem pautadas por uma rotina mais flexível. Apesar de poder identificar uma divisão regulada por horários para as atividades, consigo entender possuem um caráter de organização espacial da utilização pelas turmas.

Ao analisar vejo no entanto que a realidade das crianças que frequentam a escola é a de uma classe social completamente distanciada do que se encontra pela cidade. Mesmo escolas particulares destinadas à classe média do Rio de Janeiro não possuem a mesma estrutura para alocar turmas reduzidas em espaços destinados especialmente a crianças. Esse é um aspecto que deve ser levado em especial consideração para que não cometamos o equívoco de assumir que este é um modelo educacional acessível a grande maioria das crianças da cidade do Rio de Janeiro.

5 - Educação libertária, uma alternativa pedagógica

Acredito na importância de estudar e entender outras realidades de gestão pedagógica, que não buscam se amparar no controle e na invisibilidade e que entendem as crianças como indivíduos em constante interação com a produção de conhecimento. Alternativas estas que existem e produzem resultados práticos que merecem ser visitados e analisados.

Frente ao modelo de escola moderna que funciona como um aparato de controle, podemos entender o porque a educação não existe como um processo contínuo que é construído nas relações que os indivíduos estabelecem entre si e com o meio. Vemos como o indivíduo é, no entanto, colocado em um espaço solitário frente ao conhecimento. Essa educação é feita para se acreditar que somente existe em espaços pré determinados e racionalizados, com fins previamente estabelecidos e engessados, de forma que ao aluno cabe estar ali e receber todo este conhecimento.

[...]o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. (Maturana, pg. 29, 2002)

A concepção pedagógica libertária costuma trazer grande estranhamento, pois fomos educados em uma cultura onde as relações de poder dentro do espaço escolar são unilaterais, sendo assim é difícil entender um espaço em que alunos e educadores possuem a mesma posição de autoridade.

A pedagogia Libertária segue alguns conceitos do Anarquismo que preza em sua essência a horizontalidade das relações e a ausência de hierarquias e isso é seguido no ambiente educacional. Esta é uma questão fundamental para se entender a Pedagogia Libertária, que considera a criança como um indivíduo dotado de conhecimento de seus interesses e necessidades e é capaz de valorizá-las e assim orientar suas ações segundo as mesmas. Esse é um conhecimento que não cabe ao

professor e apenas o estudante tem a autoridade para possuí-lo. Sendo assim podemos entender como neste panorama pedagógico a criança não é considerada uma “tábula rasa”, ela interfere diretamente na realidade a sua volta e é através desse reconhecimento que se permite o desenvolvimento da sua autonomia.

Neill (1978) acredita que as crianças são protagonistas ativos da produção do conhecimento e da modificação da realidade que encontra-se em sua volta. Entende que para se estimular um ser autônomo deve-se incentivar a livre busca dos seus interesses pessoais e sem ao mesmo tempo desconsiderar as individualidades do restante do grupo que esta se encontra, seja no caso a escola ou as diversas outras esferas coletivas nas quais vivem socialmente.

Um dos exemplos práticos de uma pedagogia que tem como foco o incentivo à liberdade e busca por visibilizar seus alunos é o da bem sucedida instituição de Summerhill⁵, situada na Inglaterra e que é gerida com base na pedagogia libertária, onde as crianças e adolescentes são conscientes dos seus interesses e tem o foco na liberdade como principal norteador da educação. Em seu livro, Neill diferencia os conceitos de liberdade e licença, pois segundo ele, todos são livres, o que não significa liberdade sem limites, ou seja cada indivíduo tem liberdade para decidir sobre si, contanto que não interfira no espaço do outro.

As crianças levaram um tempo para aprender o fato de que ter liberdade não significa fazer o que se entende. Compreenderam que numa escola autogovernada tinham de obedecer leis feitas pela comunidade (NEILL, 1978, p.61)

Um dos pontos de destaque de Summerhill para outras escolas é a forma como a concepção pedagógica é elaborada. Comumente escolas são organizadas e pensadas por adultos para crianças, com base nas suposições do que aqueles entendem que sejam conhecimentos necessários às crianças. Em Summerhill todos possuem direitos iguais e possuem um espaço para expressar as suas necessidades, por meio de assembleias frequentadas por todos os integrantes da escola, alunos,

⁵ Summerhill é uma escola que se localiza em Leiston na Inglaterra. Foi fundada em 1921 pelo educador Alexander Sutherland Neill, é uma das pioneiras dentro do movimento das chamadas "escolas democráticas". Tornou-se ícone das pedagogias alternativas ao concretizar um sistema educativo em que o importante é a criança ter liberdade para escolher e decidir o que aprender e quando aprender.

professores e outros funcionários, nas quais todas as regras são decididas para a construção de um código mutável e adaptado às necessidades do coletivo.

Resolvermos fazer uma escola na qual daríamos às crianças a liberdade de serem elas próprias. Para fazer isso tivemos de renunciar inteiramente à disciplina, à direção, à sugestão, ao treinamento moral e à instrução religiosa. Chamaram-nos de corajosos, mas isso não exige coragem. Tudo quanto queria era o que tínhamos, crianças completa na criança como um ser bom, e não mau. (NEILL, 1978, p. 4)

6 - Considerações Finais

A educação formal e oficial tem lugar em uma instituição criada sobre as fundações da necessidade da instrução dos mais novos para o exercício no mundo

civilizado. Entendemos e aceitamos o comportamento civilizado como sendo o aprendizado e correta utilização de línguas e conceitos das ciências, que são os principais elementos presentes nas salas de aula das escolas. O que observamos são características que vão além e descrevem ambientes com o propósito do condicionamento dos indivíduos para tornarem-se elementos produtivos do sistema produtivo capitalista.

Sendo assim, amparado pelo discurso da disciplina, a didática encontrada predominantemente no sistema escolar brasileiro, tanto público quanto privado, serve para aquietar e invisibilizar e os incentiva a utilizar sua energia para realização das atividades escolares, que são fundamentadas por uma técnica construída e marcada pelo positivismo.

Frente a esta realidade, que trata a educação como uma mercadoria, a educação infantil ocupa o posto de primeira etapa da educação básica. No entanto, tem características distintas, como por exemplo o fato de ser um direito a todas as crianças de 0 a 6 anos, mas segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil difere por não ser obrigatória até os 3 anos de idade. Além disso, a Educação Infantil ocupa um espaço aceito como voltado para a ludicidade⁶ e para uma prática sensível de aprendizado, o que acaba por funcionar como uma realidade deslocada da encontrada nos outros segmentos do percurso educacional, e que deve ser aproveitada pelos professores para colocar em prática alternativas que têm mais dificuldade em serem inseridas nas crianças maiores.

Quando são numeradas as atividades e características de uma boa escola de forma geral, fica evidente que o objetivo principal não é a busca por conhecimento a serviço do bem estar comum. As características, no entanto, descrevem um ambiente que tem como meta, proporcionar aos alunos a conquista de posições na sociedade e o avanço no campo do bem-estar individual, sem o devido cuidado com a psicologia dos alunos e o respeito às suas individualidades, em muitos casos

⁶ As práticas pedagógicas que compoem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão de individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (Art. 9º. Resolução CNE/CEB n°5/2009)

inclusive estas individualidades sendo numeradas como motivo para o então fracasso.

Outro aspecto a ser registrado são os princípios postulados pelas diretrizes curriculares nacionais, que devem ser respeitados como éticos, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, também políticos, os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e por fim os estéticos, da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Quando analisamos outras alternativas, podemos perceber os elementos que norteiam a pedagogia convencional das escolas, elementos direcionados quase predominantemente pelo autoritarismo, heteronomia e homogeneidade. Podemos então ver as alternativas existentes para proporcionar visibilidade e reconhecimento das crianças, como a teoria de Reggio Emilia utilizadas na escola PDG ou as da pedagogia libertária que se amparam na liberdade dos alunos. O projeto desenvolvido em sala teria como objetivo tornar as crianças livres e autoconscientes dos seus interesses, habilitando-os assim para construção de conhecimento não condicionado às necessidades sociais pragmáticas demandadas pelo capitalismo, mas sim tornando-os criativos e cientes da sua individualidade e do seu papel na sociedade.

...enquanto seres humanos elas são intrinsecamente seres sociais que, sujeitas à socialização da cultura adulta a reproduzem, não obstante serem igualmente capazes de a reinterpretar consoante os seus interesses, desejos, entendimentos, lógicas, crenças e valores individuais e/ou colectivos e, através disso, de a reconfigurar em sistemas organizados geradores de culturas e ordens sociais infantis e, mais ainda, de convocar e gerir estrategicamente ambas as culturas de modos tão variados quantos os interlocutores e as conjunturas que enfrentam. Sendo actores sociais auto e hetero-construídos no plano cognitivo e cultural, (re)produzem sentidos na/sobre a vida social cuja proliferação e manutenção com e ao lado de interações intra e intergeracionais em contextos concretos influenciam as suas circunstâncias sociais de existência, são por elas influenciados e podem ainda instituir outras que alteram o próprio espaço social da infância. (FERREIRA, 2010, p.156,157)

Sendo assim, compreender as crianças como sujeitos de conhecimento torna possível legitimar suas interações e maneiras de comunicação e entender o papel que estas representam nas comunidades que participam. É necessário que queiramos ouvir o que as crianças têm a dizer, pois estas possuem vozes para representar suas ideias, experiências e sentimento de forma única.

A construção do ambiente da escola como uma instituição democrática necessita que se faça um deslocamento do adultocentrismo que rege as relações e reconhecer que as crianças são capazes de exercer a cidadania e participar ativamente dos mecanismos que a sustentam. O mundo adulto tende a não considerar as crianças portadoras de competências, consideradas pelos mais velhos, necessárias para o exercício da cidadania e associam aspectos vinculados à infância como responsáveis por ocuparem este espaço de inaptidão, como a imaturidade e vulnerabilidade. Um dos grandes desafios é superar esta concepção equivocada e dar vez voz às crianças, para que seja possível conhecer seus pontos de vista e seus desejos, contribuindo assim para a construção de um espaço público voltado para a comunidade escolar.

Por fim, gostaria de defender novamente a importância da aplicação de uma experiência democrática e os benefícios que esta pode proporcionar aos atores sociais. Entendo que a democracia é construída por nós enquanto a praticamos e a escola é um espaço em que ativamente se deveria poder ser ouvido, opinar e participar. É importante o desenvolvimento de práticas que desenvolvem a comunicação em todos os aspectos do cotidiano, mas em especial partindo da posição da criança, para que possamos estimular práticas estabelecidas através da escuta e da conversa.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Mirian; KRAMER, Sônia. **O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola.** Cadernos Cedes, São Paulo, n. 9, p. 27-38, 1991.

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: Autores Associados, 2011.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Brasília, 1968.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011

COIMBRA, Cecília Maria B.. **As funções da instituição escolar: análise e reflexões.** *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 9, n. 3, p. 14-16. 1989 .

CUNHA, Andréa Carla; FERNANDES, Natália. **Estudos da Criança. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em Sociologia da Infância.** I Simpósio Luso-Brasileiro. p. 36-48. 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-131

FERNANDES, N. (2005). **Infância e Direitos: a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes.** Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho

FOUCAULT M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979

GÓMEZ, A. I. Pérez. **Cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001

GUIRADO, M. **Sexualidade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

GUIMARÃES, Daniela e NELI Sílvia, Falcão Barbosa. **A visibilidade e a invisibilidade das crianças nas relações com adultos na creche**. 2009.

KRAMER, Sônia. Infância, **Estado e sociedade no Brasil**. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 5, 1988. Brasília, DF: Anais. Brasília, DF: MEC, 1988. p. 199- 206.

KUHLMANN Jr. M. Educação Infantil e currículo. IN: GOULART FARIA & PALHARES M.S.(orgs) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo, Editores Associados, 1999

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

NEILL, A.S. **Liberdade na escola**. São Paulo. IBRASA. 1978

VALERIO, R. G. **Dispositivo escolar: disciplina e controle**. Revista Pesquisa em Foco em Educação e Filosofia, v. 7, p. 103-113, 2014.