

3 Infância e Educação Infantil: Concepções e Visões

Não se pode construir com entusiasmo o novo se não se sabe amá-lo com entusiasmo.

(VYGOTSKY)

De acordo com Candau (2000), o discurso oficial apresenta a educação como a grande responsável pela modernização das sociedades em que vivemos e, com certeza, isso é indiscutível, pois o caminho para conseguir transformar o cenário atual é, sem dúvida, o desenvolvimento de políticas voltadas para o setor educacional em todos os sentidos.

Por outro lado, vive-se um período bastante contraditório, pois, em nosso país, podem-se constatar altos índices de analfabetismo, repetência, evasão, falta de recursos materiais e humanos, sucateamento dos prédios escolares e, ainda, a falta de valorização dos profissionais da educação conforme denunciam estudos de Abramowicz e Moll (1997), Arroyo (1992), Costa (1993), Moysés e Collares (1996), Patto (1990), dentre outros.

Nesse sentido, cabe destacar a imensa responsabilidade que a escola pública assumiu para poder cumprir o seu papel, já que nessa instituição está concentrada a maioria dos problemas oriundos da falta de estrutura da família, da fome, da miséria, do uso de drogas, da violência, dentre outros, como destacam os estudos acima, e por se tratar de uma organização humana que tem como objetivo formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes das suas ações.

Isso pelo fato de que, para Vygotsky, a criança não é um indivíduo comparável a uma "folha de papel em branco"; ela é, sim, uma folha de papel que já está coberta de letras e de história que remetem à sua concepção.

Todavia, a partir do momento em que estabelece um contato pleno com o mundo que a cerca, "[...] esta folha começa a ser freneticamente recoberta com as letras" (VYGOTSKY, 1996d, p.156), ou seja, engana-se quem pensa ainda que a criança é um sujeito puro que só começa a ter acesso às informações sistematizadas pela história e pela cultura, a partir do momento em que entra na

escola. Ao entrar na escola, ela já traz consigo uma vasta gama de conhecimentos, informações, atitudes, hábitos e habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

É nesse contexto que apresento a Educação Infantil no município de Vitória, no que tange basicamente ao modo como esse nível de ensino está implementado; ao acompanhamento realizado pela equipe de assessoramento da Secretaria de Educação; à formação de professores, dentre outros assuntos correlatos. Além desse panorama, este capítulo traz, num outro tópico, algumas reflexões teóricas sobre o modo como a infância e a Educação Infantil têm sido vistas teoricamente com o passar dos anos/séculos.

3.1. A Educação Infantil em Vitória

Início aqui uma reflexão acerca da infância e Educação Infantil no município de Vitória. Essa reflexão centra-se no fato de que pouco se conhece, nesta cidade, desse nível de educação por meio de pesquisas tanto de âmbito regional quanto nacional.

3.1.1. Legislação e Educação Infantil

Atualmente, nosso país possui uma legislação moderna e vibrante no que concerne à Educação Infantil. Pode-se afirmar que nunca houve uma legislação tão enfática e consistente no que se refere aos direitos da criança.

A Educação Infantil está prevista não só na Constituição Brasileira de 1988 – que dedica um capítulo à educação e salienta que aos municípios caberá, prioritariamente, a atuação no Ensino Fundamental e Pré-Escolar (BRASIL, 1988). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996), em seu capítulo II, seção II, dedica-se à Educação Infantil e, assim como o Plano Nacional de Educação Lei n.º 10.172 (BRASIL, 2001), em seu capítulo II, enfatiza que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação

Básica e “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996, p. 21).

Com o advento da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, outras medidas de cunho nacional foram desenvolvidas visando a regulamentar a Educação Infantil como nível de ensino da Educação Básica e não mais como área educacional relegada a segundo plano. Diante disso, tem-se a divulgação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) que tem como objetivo sistematizar e direcionar o trabalho com a criança de zero a seis anos. Em concomitância com o Referencial, em 1998, o Parecer CEB n.º 022 aprova a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

A integração da educação Infantil no âmbito da educação básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, dever do estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas (BRASIL, 1998b, p. 1).

Em 1999, a CEB, pela Resolução nº 01, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com esse documento, essas diretrizes

[...] constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999, p.1).

Porém, muito do que está prescrito nos documentos legais ainda precisa ser sistematizado e implementado em âmbito nacional. Isso fica evidenciado em estudos, como os de Kramer (2001d), Campos (2002), Oliveira (2002), dentre outros, que mostram aspectos referentes ao fato de que, durante muito tempo, a Educação Infantil foi vista como uma instância educacional em que as crianças ficavam “depositadas” enquanto os pais trabalhavam ou realizavam outras tarefas (KRAMER, 2003a). O paradigma atual é outro. A Educação Infantil tem sido vista como uma conquista legal, pela qual se reconhece o direito à educação da criança de zero a seis anos. Direito inalienável de busca pela cidadania.

A Educação Infantil passou a ser obrigação do Estado a partir da Constituinte de 1988, o que significou uma importante conquista no reconhecimento dos direitos das crianças. [...] [hoje], temos uma concepção de criança como produtora de cultura, cidadã de direitos (KRAMER, 2001d, p. 7).

No contexto destacado, pesquisas (MONARCHA, 2001; KULMANN JR., 2001) têm evidenciado e denunciado que à Educação Infantil ainda é dado um papel educacional considerado irrelevante e substituível por paliativos assistencialistas sem caráter educativo, como se, para a criança pequena, fosse melhor ficar em casa, aos cuidados da mãe. Além disso, esses e outros pesquisadores (MACHADO, 2002; RIZZINI, 1997; BAZÍLIO, 2003) têm enfatizado que a Educação Infantil precisa possuir um caráter educativo que vença barreiras históricas de discriminação e preconceito em relação à infância, escolas infantis e aos professores dessas escolas.

Quando se pensa em políticas municipais de Educação Infantil, como preconizam as legislações destacadas, cabe ressaltar que poucos estudos têm sido feitos com o objetivo de revelar a realidade existente para, a partir daí, incidir sobre a realidade cotidiana. Dentre esses estudos, destaco os de Debortoli (2004) e Corsino (2003) que, em realidades diferentes – o primeiro em Belo Horizonte e a segunda no Rio de Janeiro – mas com o fio condutor da Educação Infantil, observam que, em resumo, tem-se a necessidade de uma política séria no âmbito municipal que, como salienta a LDBEN nº 9.394/96, seja responsável por esse nível de educação.

No âmbito do município de Vitória, poucos têm sido os estudos científicos que têm como objeto de pesquisa a realidade da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória. Num levantamento das dissertações de mestrado defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no período de 1999 a 2004, evidenciei que apenas três estudos (RANGEL, 2003; MACHADO, 2003; FERREIRA, 2003), de um total de 118, tiveram como foco analítico instituições de Educação Infantil pertencentes ao Sistema de Ensino de Vitória.

Diante desse fato, ao ter em mente o desenvolvimento de uma pesquisa que analisasse a infância, a Educação Infantil e a inclusão no município de Vitória, objetivei contribuir para o desenvolvimento e análise das políticas públicas municipais voltadas para essa modalidade da Educação Básica, levando em consideração a diversidade dos sujeitos que freqüentam a Educação Infantil.

No município de Vitória, a Educação Infantil é parte do Sistema Municipal de Ensino e pertence à Secretaria Municipal de Educação (SEME). Está estruturada como primeira etapa da Educação Básica, como nível de educação, como preconizam a LDBEN nº 9.394/96 e, posteriormente, os dispositivos da Lei nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação.

A Educação Infantil em Vitória é tida como nível de educação a partir da Lei nº 4.747/1998 que instituiu o Sistema Municipal de Educação. Nessa lei, a Educação Infantil é descrita como primeira etapa da Educação Básica e, em seu art. 15, deixa claro que essa etapa tem por finalidade o desenvolvimento da criança até seis anos de idade, envolvendo, de forma global, os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, de modo a contemplar a ação desempenhada pela família e pela comunidade escolar.

A referida lei salienta, em seus arts. 16, 17 e 18, as finalidades, os conteúdos e o tipo de avaliação prevista da/para a Educação Infantil, respectivamente, e podem ser assim visualizados:

Art. 16. A educação infantil na rede oficial municipal será oferecida nos Centros de Educação Infantil, compreendendo dois grupos:

I – o primeiro grupo infantil com atendimento a crianças de até quatro anos incompletos de idade;

II – o segundo grupo infantil com atendimento a crianças de quatro anos completos a seis anos de idade, até seu ingresso no ensino fundamental.

Art. 17. Os conteúdos curriculares que deverão ser socializados na educação infantil deverão ser organizados com base no desenvolvimento da criança, na diversidade do seu contexto cultural, assegurando a base teórico-pedagógica de integração curricular com o ensino fundamental.

Art. 18. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno, sem objetivo de promoção e/ou classificação, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (VITÓRIA, 1998).

Pode-se observar nesses artigos que há uma ligação direta com a LDB nº 9.394/96, porém não há uma especificidade ou aprofundamento em maiores detalhes acerca da Educação Infantil. Observando-se o art. 16, esse não deixa claro que grupos são esses e que finalidades eles têm. Não deixa claro, por exemplo, se está falando do atendimento em creche e pré-escola ou de uma mera divisão etária que poderia ser fixada como parâmetro teórico-pedagógico.

No que se refere ao art. 17, percebe-se também uma imprecisão quanto aos conteúdos curriculares destinados à Educação Infantil. Nas observações e entrevistas realizadas, percebi que o direcionamento dado pela equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação era de que os CMEIs utilizassem como base curricular o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), observando as especificidades e

particularidades tanto da comunidade quanto do município, tendo como norte o desenvolvimento da criança na diversidade do seu contexto.

Percebi também que nenhuma referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) foi feita pela equipe de assessoramento de Educação Infantil e nem pelo corpo técnico-administrativo e pedagógico do Centro de Educação onde este estudo foi desenvolvido.

Nós temos uma proposta curricular, ela é de 1992 e está passando por uma reformulação, então o apontamento que a gente dá é que cada CMEI utilize o Referencial Curricular Nacional para montar a sua proposta no seu Projeto e no seu Plano de Ação (MARCELA – Divisão de Educação Infantil).

Observa-se, nessa fala, que os CMEIs possuem certa autonomia na construção de suas propostas curriculares em seu projeto político-pedagógico e/ou plano de ação. Além disso, segundo a entrevistada, os centros de educação que ainda não têm seu projeto político-pedagógico pronto estão sendo auxiliados pela equipe de apoio para que seja implementado ou elaborado para ser posto em prática. Entretanto, durante o tempo em que passei em campo observando, não registrei nenhum momento de assessoramento específico da equipe ao projeto político-pedagógico.

3.1.2. Estrutura de atendimento/ matrículas

No que tange à estrutura de atendimento dos Centros de Educação Infantil, constatee nas entrevistas que esses eram constituídos de turmas que variavam de acordo com a necessidade de cada região ou comunidade.

Basicamente esses centros são constituídos das seguintes turmas: berçário I e II, maternal, jardim I e II e pré-escola. Nessas turmas, a idade varia de seis meses – berçário I – a seis anos – pré-escola. E, a partir dos sete anos, todas as crianças são promovidas automaticamente para a primeira série do ensino fundamental (MARCELA – Divisão de Educação Infantil).

Quanto ao número de matrículas nos 42 CMEIs que compunham a Educação Infantil no município de Vitória, nos últimos dois anos – 2003 e 2004 – pude perceber que, em 2003, esse total correspondia a 17.600 crianças,

passando para 17.506 em 2004.¹ Em números específicos por turma, esses dados podem ser assim visualizados (Tabela 4):

Tabela 4 - Número de alunos/turmas/ano matriculados

Ano/turma	Berçário I, II	Maternal	Jardim I	Jardim II	Pré-escola
2003	3441	3291	3508	3724	3636
2004	3463	3105	3534	3604	3800

FONTE: SEME/NPS

Observa-se na tabela acima que houve uma diminuição no número de matrículas em algumas turmas de 2003 para 2004. De acordo com informações da equipe de Planejamento Setorial da Secretaria de Educação (SEME/NPS), um estudo realizado pela equipe revelou que essa diminuição se deu por: mudança dos pais; opção por ficar com a criança em casa aos cuidados de um irmão mais velho, vizinho ou outra pessoa; ou por matrícula em creches privadas de horário integral.

Um outro aspecto comentado pela responsável pela Educação Infantil do município foi o de que essa diminuição deu-se em função da universalização do atendimento proposto à demanda existente de 32.278 crianças de zero a seis anos residentes em Vitória (SEME/NPS).

Nesse sentido, comparando os dados dos últimos cinco anos, pode observar o seguinte:

Tabela 5: Progressão de matrícula na Educação Infantil

Ano	Nº de matrícula total
2000	14.171
2001	16.125
2002	17.087
2003	17.600
2004	17.506

FONTE: SEME/NPS

Esses dados, em consonância com resultados de estudos de demanda realizados internamente pela equipe de Planejamento Setorial, no ano de 2002, revelaram que havia necessidade de criar e reestruturar Centros de Educação Infantil em áreas carentes de atendimento. O documento relata que, de acordo com a realidade verificada, das 32.278 crianças de zero a seis anos residentes

¹ Dados obtidos com a equipe de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

no município de Vitória, 16.125 freqüentavam unidades municipais, 3.837 as particulares, significando que 19.962 crianças eram atendidas, no entanto, esse documento (VITÓRIA, 2002) revela um déficit significativo de 12.316 matrículas.

Em relação à universalização do atendimento, de modo a atender necessidades de determinadas zonas escolares, a equipe de Planejamento Setorial informou que novos estudos de demanda estão sendo realizados para se verificar o superávit existente e que há uma previsão para que até 2010 haja atendimento global à população infantil da Capital.

3.1.3. Funcionamento dos CMEIs

O horário de funcionamento dos Centros de Educação Infantil do município de Vitória varia de acordo com as características da comunidade na qual está inserido. As informações da chefe da Divisão de Educação Infantil revelaram:

O horário visa atender as peculiaridades dos pais em relação ao trabalho deles, mesmo nossa proposta não tendo caráter assistencialista (MARCELA – Divisão de Educação Infantil).

Tabela 6: Horário de funcionamento dos CMEIs

Horário de funcionamento	Nº CMEIs - 2003	Nº CMEIs - 2004
7 às 12 e de 13 às 18 h	11	16
7 às 12 e de 12 às 17 h	01	01
7 às 12 e de 12h30min às 17h30min	29	25

FONTE: SEME/EI

Observa-se que, no horário em que não há um intervalo entre um e outro turno, somente um centro de educação funciona. Segundo as informações colhidas, isso se dá pelo fato de que a maioria dos professores trabalha em outro horário e não teria como chegar às 12 horas. Além disso, segundo informações da responsável pela Educação Infantil, nesse horário, busca-se sanar problemas próprios de cada comunidade, uma vez que existem unidades de educação em bairros residenciais próximos e afastados dos centros empresariais e de

concentração de trabalho. Ainda cabe salientar que esse horário é próprio da Educação Infantil, já que, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, as escolas de Ensino Fundamental não possuem salas de Educação Infantil.

Um outro fator que precisa ser destacado é referente ao período integral. De acordo com a chefe de Educação Infantil, não existem turmas com esse horário, porém há crianças que ficam no Centro em horário integral por algum problema ou com a família ou por sofrer risco de morte² e por isso estavam sob a responsabilidade do Conselho Tutelar e/ou de outra entidade afim. Entretanto, salientou que essa era uma reivindicação dos pais, mas, pelo fato de a Secretaria de Educação implementar a Educação Infantil um caráter educacional e não assistencial somente em casos extremos essas exceções eram aceitas.

Eu acho que hoje, na rede, os pais mesmo têm mais consciência disso, não todos, de que hoje o centro é de educação e não de assistência. Nós trabalhamos no sentido de alcançar nosso grande objetivo que é o educar, educar com cuidado. Nós não podemos perder o eixo de que nós estamos educando um cidadão, comprometido, responsável (MARCELA – Divisão de Educação Infantil).

3.1.4. Acompanhamento da ação pedagógica

Pesquisas (LIBÂNEO, 1998; ROSA, 1995; GÓES, 1997) têm enfatizado que o trabalho pedagógico cotidiano deve ser acompanhado e revisto a cada momento para que se aprimore a práxis dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois, de acordo com Góes (1997, p. 21), “[...] dependendo da linha de ação pedagógica, os efeitos podem ou não corresponder aos conhecimentos pretendidos, podem gerar êxitos ou fracassos escolares”. Além disso, o acompanhamento da ação pedagógica pode estar associado ao sucesso da educação num contexto geral, ou seja, como salienta Vygotsky (1956, apud DAVYDOV; ZINCHENKO, 2001, p. 161),

² No CMEI analisado nenhuma criança era atendida em horário integral.

Se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais.

No município de Vitória, o acompanhamento da ação pedagógica cotidiana dos centros de Educação Infantil, de acordo com as observações e entrevistas realizadas, dava-se em duas instâncias: pelo corpo técnico-pedagógico da instituição e pela equipe de assessoramento da Divisão de Educação Infantil.

No âmbito da Divisão de Educação Infantil, a responsável por esse setor relatou que a Secretaria de Educação possui uma divisão responsável pelo serviço de acompanhamento e avaliação da Educação infantil. Em 2004, essa equipe era composta pela chefe da divisão, uma chefe de acompanhamento e por vinte e dois técnicos de apoio pedagógico e de assessoramento escolar.

A essa equipe cabia a responsabilidade, conforme relato da entrevistada, dentre outras atividades de cunho teórico-prático e burocrático, de

Zelar pelo bom funcionamento das unidades escolares através da proposição de uma política de acompanhamento que perpassa questões como formação continuada dos profissionais; reuniões pedagógicas com diretores, professores e pedagogos; sistematização de matrículas e vagas; abertura de novas turmas (MARCELA – Divisão de Educação Infantil).

A entrevistada salientou, ainda, que cabia a essa equipe acompanhar a criação e execução dos planos de ação anuais e o projeto político-pedagógico de cada CMEI. Questionada sobre se o número de profissionais era compatível com essas ações e com o número de CMEIs, Marcela informou:

A equipe tem dado conta do serviço porque é uma equipe coesa, está junta há um período de tempo relativamente grande, atua de acordo com a especificidade, formação e experiência de cada assessor e procura sempre estar junto aos pedagogos, professores e diretores dos CMEIs.

De acordo com a entrevistada responsável pela Educação Infantil, a demanda de visitas da equipe de assessoramento estava vinculada à necessidade expressa pelo próprio CMEI, conforme suas necessidades.

Este ano estamos ousando mais. Estamos tendo esse grande sucesso, todos os professores passarão por todas as oportunidades. Nós trabalhamos em fevereiro com diagnóstico, para que todos os CMEIs tenham um plano de trabalho anual contendo toda a ação pedagógica, administrativa e financeira. Aí, depois, nós fizemos o inverso, nos sentamos com o corpo técnico-administrativo e perguntamos: o que vocês querem da nossa assessoria? E aí eles listaram pra gente uma série de ações que a gente está tentando implantar e acompanhar (MARCELA – Divisão de Educação Infantil).

Essa demanda listada, segundo os relatos de Marcela, envolvia, dentre outras necessidades, o atendimento aos pedagogos e professores novatos no sistema e/ou na Educação Infantil; acompanhamento dos estagiários; análise e avaliação de projetos desenvolvidos por professores de projeto e formação continuada do corpo docente e técnico-pedagógico. Ainda conforme a entrevistada, a dinâmica de visitação pôde ser assim visualizada:

É marcado um dia de visita ao CMEI e nesse dia senta-se com o pedagogo e diretor para, a partir da demanda listada por aquela realidade, observar, somar e tentar resolver problemas que possam surgir (MARCELA – Divisão de Educação Infantil).

Durante o processo de observação no CMEI que serviu de base para a pesquisa prática, presenciei somente um dia em que uma assessora esteve presente para tentar resolver problemas relativos ao cotidiano escolar, o que pode sugerir duas coisas: ou o CMEI observado não tinha problemas que necessitassem de um acompanhamento da Secretaria de Educação, ou resolvia seus problemas internamente com seus profissionais, já que, como observado nas falas citadas, essa visita estava vinculada ao montante listado pelos profissionais do CMEI.

Além desses profissionais, que atuam de forma institucionalizada no assessoramento aos CMEIs, o Sistema de Ensino de Vitória, no âmbito de seus Centros de Educação Infantil, mantém diretor eleito pela comunidade escolar – pais, professores e funcionários – que tem um mandato de três anos, podendo se reeleger; pedagogos responsáveis pelo acompanhamento técnico-pedagógico do trabalho desenvolvido e outras funções descritas na Portaria nº 071, de 1996, que apresenta as funções do pedagogo no sistema de ensino de Vitória (VITÓRIA, 1996).

O número de pedagogos por turno de funcionamento está vinculado ao número de alunos matriculados, ou seja, dependendo do quantitativo de crianças, a unidade poderá ter um ou dois pedagogos. Entretanto, existem centros que, por terem um número muito pequeno de crianças matriculadas e,

conseqüentemente, salas de aulas e professores, só possuem um profissional pedagogo que dá atendimento pedagógico aos dois turnos em dias alternados. Esse profissional tem que ser graduado em Pedagogia com habilitação em Administração, Supervisão, Orientação, Inspeção ou uma dessas especificidades em nível de especialização; tem carga horária de trinta horas semanais e seu número, por instituição está, como dito, atrelado ao nº de crianças e turmas por turno.

Quando a gente tem de dez turmas para cima, aí a gente tem dois pedagogos por turno (MARCELA – Divisão de Educação Infantil).³

Para o trabalho cotidiano, os CMEIs possuem um corpo docente formado na área educacional, tanto em nível médio quanto em nível superior. De acordo com as informações colhidas, não há a exigência da habilitação em Educação Infantil, somente a de que o curso, quando for médio, seja de Magistério e, no caso de superior, seja Licenciatura Plena em Pedagogia. Caso o professor tenha outra licenciatura, a exigência recai sobre o curso de Magistério de ensino médio.

Outro aspecto que precisa ser destacado é o fato de a Educação Infantil no município de Vitória não ter professor de Educação Física em seu rol de profissionais. De acordo com a fala da responsável pelo setor, esse profissional foi tirado desse nível de ensino, pois não estava correspondendo à necessidade e ao tipo de trabalho que se pretendia realizar.

Em seu depoimento, Marcela salientou que se tem repensado, com a Universidade Federal e faculdades particulares, o papel e a importância do professor de Educação Física para a Educação Infantil. A entrevistada informou que existe um projeto em andamento para que esse profissional volte a fazer parte do quadro docente:

Eu não questiono a importância do profissional de Educação Física; eu questiono de que maneira eles entram e para que eles entram. Então, para este ano [2004], nós estamos com a proposta no gabinete do secretário, onde nós estamos pensando em colocar o profissional. Acrescentar os profissionais que hoje já existem em quatro CMEIs, em caráter experimental, e gradativamente isso seria estendido a todos. Então seria mais um profissional não para cobrir planejamento, mas para dar conta do movimento (MARCELA – Divisão de Educação Infantil).

³ Todas as falas foram apresentadas de forma recuada para sua maior visibilidade.

Também faziam parte do corpo de trabalho pedagógico cotidiano nos CMEIs, segundo a entrevistada, o professor de projeto e o estagiário. Sobre esses profissionais, a responsável pela Educação Infantil informou:

O professor de projeto é isso, é um profissional que fica num ambiente fora da sala de aula desenvolvendo projetos que são de interesse do coletivo da escola. Ele tem que ser uma pessoa aberta, criativa, que goste de estudar, que goste de buscar. É um profissional que tem que estar à disposição tem que desenvolver projetos de Artes, Literatura, ser um professor dinamizador (MARCELA – Divisão de Educação Infantil).

Em seus relatos, a entrevistada salientou que esse professor de projeto foi instituído na escola há cerca de seis anos, é escolhido pelo corpo técnico-pedagógico do próprio CMEI em seu quadro docente ou, quando não se tem essa escolha, a própria Secretaria de Educação pode encaminhar.

Quanto aos estagiários, Marcela informou que são contratados para um período de dois anos, têm que cursar Pedagogia e têm como função auxiliar o professor regente no cotidiano escolar. As observações do cotidiano revelaram que, além de auxiliar os professores, eles também cobriam faltas e/ou atrasos de professores, auxiliavam na hora do pátio, realizavam serviços de secretaria escolar, auxiliavam a diretora e a pedagoga em suas funções, dentre outras atividades.

3.1.5. Formação continuada e valorização profissional

O Sistema Municipal de Ensino de Vitória, de acordo com as entrevistas e as observações realizadas, tem se preocupado com uma busca constante pelo aprimoramento profissional do professor e demais funcionários tanto no que se refere à formação continuada em serviço quanto em relação à participação em cursos de Mestrado ou Doutorado com liberação remunerada desse profissional, conforme o Decreto n.º 11.314 (VITÓRIA, 2002), que dispõe sobre autorização para realização de cursos.

Esse incentivo está atrelado ao plano de cargos e salários que valoriza a mudança de nível dos profissionais com aumento do percentual de seus vencimentos, como está detalhado na Lei 4.264 (VITÓRIA, 1995), que instituiu o

plano de carreira e vencimentos do servidor do magistério público municipal de Vitória.

No que se refere ao plano de carreira, essa mudança de nível pode ocorrer de três maneiras: pela conclusão de cursos de graduação e/ou pós-graduação; pela participação em congressos, seminários, palestras e atividades afins – ao final de três anos, calcula-se a pontuação obtida de acordo com os títulos e a carga horária de cada um, perfazendo-se cinco pontos, tem-se um acréscimo de 5% nos vencimentos; e por antiguidade – a cada dois anos dedicados ao magistério também se tem o mesmo percentual de acréscimo.

Durante os seis meses que passei no centro de Educação Infantil que serviu de base para a pesquisa de campo, observei que, além dos horários de estudo quinzenais realizados dentro da própria instituição e vistos como formação em serviço, com dia marcado no calendário letivo, os professores tinham encontros mensais de duas horas para reuniões e estudos coletivos e trocas de experiência.

Além disso, somente um evento envolvendo especificamente a Educação Infantil foi realizado no primeiro semestre de 2004, como pude evidenciar nas observações. Esse evento contava com uma palestra pela manhã que seria repetida à tarde, com o tema “As diferentes aprendizagens no trabalho com crianças de 0 a 3 anos”, dedicada aos profissionais que atuavam nessas turmas; e outra intitulada “Linguagem na educação infantil: oralidade e escrita” para professores das turmas de jardim I, II e pré-escola.

Pesquisas (PERRENOUD, 2002; NÓVOA, 2002; KRAMER, 2001c; TARDIF, 2000, 2002; LÜDKE, 2001; SCHÖN, 2000) têm mostrado que a ênfase na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é uma das prerrogativas para que haja mudanças significativas no cotidiano da práxis pedagógica.

A formação contínua pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 2002, p. 56).

3.1.6. Estrutura física das instituições de Educação Infantil

No que tange à esfera física e estrutural das instituições de Educação Infantil, cabe ressaltar que os espaços físico-estruturais constituem-se em prédios escolares de alvenaria, geralmente ambientados em andar térreo, com quadra coberta e/ou pátio externo e interno, com salas de aula equipadas com mesas e cadeiras apropriadas ao tamanho das crianças; jogos e brinquedos em quantidade suficiente, quase em sua totalidade industrializados; livros paradidáticos e de literatura infantil, revistas e materiais de apoio (papéis, cola, tesouras, lápis de cor e de cera, canetas hidrocor, dentre outros) em quantidade suficiente para o atendimento pedagógico a todas as crianças, independente da série em curso; almofadas; colchonetes; além de materiais permanentes, como aparelhos de televisão, videocassete, rádio gravadores e toca CDs, máquinas fotográficas, filmadoras.

Os CMEIs possuem salas de informática equipadas com computadores próprios para o trabalho com as crianças de zero a seis anos de idade, além de salas de leitura. De acordo com as informações obtidas com a responsável pela Educação Infantil no município, evidenciei que nem todos os CMEIs possuem salas de leitura, porém em alguns centros existem cantos de leitura nas salas e em outros há a biblioteca móvel.

A análise do cotidiano revelou que a rede física-estrutural dos centros municipais de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória possui uma arquitetura de excelência voltada para um trabalho satisfatório, ou seja, há espaço, as salas são arejadas, os espaços de uso comum são de fácil acesso para todas as crianças.⁴

⁴ Mais detalhes e fotografias poderão ser obtidos no capítulo 4.

3.1.7. Descentralização de recursos e gestão democrática

O Sistema de Ensino de Vitória vem implementando uma política descentralizadora dos recursos destinados à Educação Infantil e Fundamental no sentido de transferir diretamente às escolas, por meio de contas correntes em bancos, os recursos destinados à sua manutenção, ou seja, a escola fica responsável por gerenciar o pagamento de água, energia, telefone, merenda, material pedagógico, material permanente, pequenas reformas etc. Esse montante de recursos está estritamente relacionado com número de alunos matriculados, já que existe um percentual para cada criança matriculada, e é composto por recursos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da arrecadação da Prefeitura Municipal de Vitória. O montante tende a variar de uma unidade para outra, assim como o modo como é empregado. Ou seja, algumas unidades possuem determinados aparelhos eletrônicos, por exemplo, e outras possuem outros de acordo com seus interesses e necessidades.

Esse projeto descentralizador, conforme informações da diretora do CMEI observado, teve seu ápice nos anos de 1998 em diante com a implementação das Leis 3.776/96, 4.435/97, 4.747/98 (VITÓRIA, 1996, 1997, 1998) que possibilitaram a desvinculação total dos recursos financeiros e transferência de toda a responsabilidade sobre merenda, compra de material pedagógico e permanente, manutenção física e sanitária do prédio escolar a cargo do diretor e dos conselhos escolares e de caixa escolar, fazendo com que as Escolas e Centros de Educação Infantil pudessem se deter sobre suas necessidades particulares, ou seja, aquelas próprias de sua região, como a merenda, a compra deste ou daquele material, independente dos outros e por critérios próprios de necessidade.

Atualmente, de 2002 em diante, a política está sendo revista e muitos materiais pedagógicos, de limpeza e gêneros alimentícios têm sido comprados pela própria Secretaria de Educação e distribuídos às unidades escolares. Isso tem trazido conseqüências positivas e negativas ao processo de gestão participativa, conforme se pode evidenciar na fala da diretora. Segundo a diretora do CMEI, positivas no sentido de se conseguir menor preço diante da quantidade adquirida; negativa por saturar as Escolas e os Centros com materiais que, às vezes, não são necessários naquele momento e que vêm fazer

com que outros mais necessários deixem de ser adquiridos. Além disso, de acordo com a entrevistada, a grande consequência negativa é a quebra da autonomia administrativa escolar tanto da direção quanto dos órgãos colegiados eleitos pela comunidade escolar, como os Conselhos Escolares e os Conselhos de Caixa Escolar.

Ainda de acordo com a diretora entrevistada e a responsável pela Educação Infantil, constatou-se que, com o intuito de manter a autonomia conquistada, tanto os centros de Educação Infantil quanto as escolas de Ensino Fundamental têm tentado construir, atualizar, discutir e cumprir Planos de Ação anuais que venham esboçar as características de cada unidade, bem como suas reais necessidades físico-materiais e estruturais. Diferente do projeto político-pedagógico, esse plano tem o objetivo de garantir recursos financeiros para o bom funcionamento da unidade.

Para tanto, conforme as entrevistadas, o Sistema Municipal de Ensino de Vitória realiza eleição de diretores para as Escolas e os CMEIs. Esses diretores são eleitos para um mandato de três anos, podendo ser reeleitos. Além do cuidado com o aspecto pedagógico, esses diretores são responsáveis pela organização administrativa dos recursos recebidos. Também foi informado que se tem enfatizado aos diretores que assumam uma postura democrática na condução do seu trabalho, quebrando o caráter autocrático que o cargo possuía.

Essa gestão democrática, segundo a diretora entrevistada, visa a acatar as prerrogativas de uma escola voltada para a heterogeneidade das relações e aberta à participação da comunidade local e institucional.

Nesse sentido, cabe salientar que pesquisas (ARAÚJO, 2002; LÜCK et al., 2002; PARO, 2003, dentre outros) têm discutido e evidenciado que

[...] o objetivo central da educação deve ser a construção de personalidades morais autônomas, críticas, que almejam o exercício competente da cidadania. Para tanto, ela deve embasar-se nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política (ARAÚJO, 2002, p. 41).

Além disso, o trabalho voltado para a descentralização e democratização das relações, de acordo com as informações obtidas, vem ressaltar e afirmar aquilo que nas pesquisas é incidido, ou seja,

O papel das escolas, nesse sentido, é preparar os estudantes para a convivência democrática da sociedade [...], propiciando práticas pedagógicas que respeitem os princípios e valores da democracia e promovendo a participação ativa de toda a comunidade escolar em decisões relativas ao trabalho, aos conteúdos e à convivência coletiva (ARAÚJO, 2002, p. 43).

Em relação à descentralização financeira, segundo informações obtidas com os entrevistados, pude considerar que,

Depois que a gente teve o dinheiro para gastar de acordo com as nossas necessidades, a coisa melhorou muito, porque a gente gasta conforme aquilo que a gente precisa (DIRETORA do CMEI).

Mesmo algumas pesquisas (CAMPOS, 2002; GUIMARÃES, 2002), mostrando que “[...] existe hoje um julgamento mais ou menos disseminado sobre as conseqüências negativas do Fundef para a Educação Infantil” (CAMPOS, 2002, p. 31) e que “[...] não é possível discutir o financiamento da educação infantil sem se levar em conta as condições financeiras dos municípios, uma vez que a rede municipal *respem queu* [responde por], em 2000, por 90% das matrículas públicas nesse nível de ensino” (GUIMARÃES, 2002, p. 52), nas entrevistas e observações realizadas, evidenciei que a qualidade da Educação Infantil no município de Vitória melhorou substancialmente a partir do advento do Fundef e dos programas de descentralização dos recursos públicos, com o dinheiro direto nas escolas.

Essas qualidades reunidas, de acordo com documentos da Educação Infantil e do Núcleo de Planejamento Setorial, renderam à Educação Infantil do município de Vitória alguns prêmios:

◆ **2001**

- Prêmio UNICEF, melhor capital do Brasil para crianças até seis anos;
- Prêmio MEC de qualidade da Educação Infantil;
- Prêmio Gestão Escolar – CMEI Elza Lemos Andreatta.

◆ **2002**

- Prêmio Tião Sá – Pesquisa e Educação Ambiental – CMEI Luiz Carlos Grecco;
- Prêmio Qualidade da Educação Infantil (estadual) – CMEI Luiz Carlos Grecco.

◆ **2003**

- Prêmio Qualidade da Educação Infantil (estadual) – CMEI Zélia Viana de Aguiar;
- Prêmio Tião Sá – CMEI Zilmar Alves de Melo;
- Capital Líder Nacional em Educação Infantil – Dados Censo Educacional – IBGE;

- Prêmio Professor Nota 10 – Fundação Victor Cevita – CMEI Zélia Viana de Aguiar – Finalista do Concurso.

Os prêmios, como se pode observar, não se restringem somente a Centros de Educação Infantil isoladamente, mas também se reportam à Educação Infantil como um todo. Sobre esse aspecto, ressalto que, de acordo com a responsável pela Educação Infantil do município, esses prêmios foram dados pelo fato de que

Hoje nós temos um padrão de construção adequado a essa faixa etária de zero a seis anos, padrão de excelência mesmo, desde o prédio até o material ofertado. E isso acontece por quê? Porque há investimento nessa área, por isso o trabalho acontece e é reconhecido nacionalmente (MARCELA – Divisão de Educação Infantil).

Em suma, falar em Educação Infantil é falar num novo modo de se pensar a educação num contexto geral, ou seja, é falar numa nova proposta de trabalho para cidadãos de direitos, que precisam de uma educação de qualidade, já que possuem papel essencial na sociedade, pois “[...] a educação infantil não se restringe aos aspectos sanitário ou assistencial, mas não se resume, tampouco, à mera antecipação da escolaridade nem à transmissão seqüencial de informações” (KRAMER, 1998b, p. 7).

3.2. Infância: Estudos, Proposições e Concepções

O estudo de Philippe Ariés (1981) sobre a história social da criança e da família foi um marco no sentido de se resgatar, historicamente, a construção social do conceito e da concepção de criança, por se tratar de uma obra clássica para o entendimento acerca da criança, dos sentidos da infância e da vida da criança tanto no seio familiar como escolar. Entretanto, cabe salientar que, segundo esse pesquisador, a visão de infância passou por várias fases, desde a criança ser considerada miniatura de gente grande até ser humano totalmente inocente.

Ariés estudou o modo como a criança era representada nas pinturas, esculturas e na arte sacra para, assim, tentar entender como os povos antigos viam, percebiam e foram construindo a noção de criança da contemporaneidade.

Esse autor destaca, em seus estudos, algumas noções de como a criança era vista e salienta que primeiro a criança foi representada como anjo, ou com características daquilo que se acreditava ser um anjo, isso por volta do século XIII. Do século XIII até o século XIV, segundo o autor, a criança passaria a possuir outro modelo: o do menino Jesus, ou “Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria” (ARIÉS, 1981, p. 53). Com o passar dos séculos, Ariés afirma que a criança foi ocupando um lugar de destaque na sociedade. No século XVII, ela passa, então, a ser representada com mais vigor, ou seja, cada família queria possuir retratos de seus filhos. À criança foi dado um papel de destaque e importância que até então não era tido.

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. [...]. A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÉS, 1981, p. 65).

Estudos de Heywood (2004, p. 22), por outro lado, sugerem que

[...] todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o conceito de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que eles diferem é em suas concepções de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças.

Diante desses fatos, pode-se afirmar que aquilo que hoje ainda acreditamos ser a criança teve suas raízes no momento em que à criança foi dado papel não mais secundário no seio familiar e social, mas ela passou a ser vista como um ser que possuía uma função, um papel que, como salientam Sarmiento e Pinto (1997, p. 17), “[...] varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional de infância dominante de cada época”.

Ou, nas palavras de Heywood (2004, p. 23), os estudos revelam que “[...] o que faltava era qualquer *sentiment de l'enfance*, qualquer consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (grifos do autor).

Historicamente, de acordo com Heywood (2004) e Ariés (1981), o pensamento acerca da criança tem sido construído de forma complexa e, muitas vezes, conflituosa. Ora se tem a idéia, ainda presente, de criança como um ser puro, ingênuo, que será alguém num futuro próximo; ora ela é abordada no discurso atual como um ser que é produtor, possuidor e reproduzidor de história, cultura e conhecimento; ora é vista como folha em branco que precisa ser preenchida com tudo aquilo que a humanidade foi construindo durante os tempos. Às vezes se crê que, depois de tantos séculos, desde seu surgimento como categoria social, a infância já ocupa o papel que verdadeiramente lhe cabe, ou seja, o de que “[...] as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que vivem” (KRAMER, 2003a, p. 91). O que se tem visto em relação à construção social do pensamento acerca da criança? Como ela tem feito parte da história, da cultura e da sociedade?

Atualmente, muitos autores (CORSINO, 2003; KRAMER, 1982, 2001a, 2001b, 1998a, 2003a; OLIVEIRA, 2002; DEL PRIORE, 1992; FREITAS, 2001; KUHLMANN JR., 1998; DEBORTOLI, 2004), dentre outros do contexto nacional, têm se debruçado sobre estudos científicos de cunho qualitativo e quantitativo que envolvem a vida social, psicológica, afetiva, escolar, cultural, etc., das crianças e os espaços aos quais está inserida. Esses, dentre outros autores, buscam entender concepções acerca da criança e da infância que foram sendo construídas por meio de discursos de professores, políticas públicas, historiografia, dentre outros aspectos. Além disso, outros estudos, como os de Drago e Micarello (2005), Fraga (2004) e Siller (1999), mostram como essas concepções estão presentes nas falas dos profissionais responsáveis pela Educação Infantil, nas falas de crianças e adultos e no modo de subjetivação da criança na Educação Infantil.

Além desses estudos, cabe destacar que hoje o Brasil possui um documento intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que, em conjunto com a literatura contemporânea acerca da construção social das concepções de infância, traz também uma visão com certa orientação política que marcou a elaboração, publicação e execução desse documento norteador das práticas educacionais voltadas para a criança.

Nesse caminho, pode-se destacar que, segundo Kramer (2001b), comumente a criança é entendida como o oposto do adulto, ou seja, aquele ser que não possui maturidade nem idade suficiente para uma adequada integração social. Esse ainda é um pensamento que faz parte do imaginário social, principalmente quando a criança é identificada como o futuro da nação, ou como

alguém que será outra pessoa, quando, na verdade, o que tenho evidenciado é que “[...] a infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores” (MOSS, 2002, p. 242).

No Brasil de acordo com estudos de Rizzini (1997), Kuhlmann Jr. (1998), Del Priore (1992), a idéia histórica que se foi construindo e constituindo sobre a criança passou por várias fases a partir da chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil. Nas palavras de Rizzini (1997, p. 49), “[...] a história da criança aparece em estudos de diversos outros temas relacionados, tais como a história da assistência aos pobres, da saúde pública, nos estudos sobre famílias, só para citar alguns”. Isso demonstrando que o estudo da infância sempre esteve atrelado a outros estudos em que a infância aparecia como coadjuvante e nunca como sujeito central da análise e da pesquisa.

De acordo com a autora, a idéia que se tinha acerca da criança e da educação que lhe seria dada caminhos distintos que dependiam da classe social à qual a criança pertencia, ou seja,

[...] a criança simbolizava a esperança – o futuro da nação. [...]. Por outro lado, a criança representava uma ameaça nunca antes descrita com tanta clareza. [...]. Salientava-se que a criança deveria ser educada visando o futuro da nação, no entanto, tais palavras, transformadas em ação, revelavam que, em se tratando da infância pobre, educar tinha por meta moldá-la para a submissão (RIZZINI, 1997, p. 28-35).

Além disso, a autora salienta que a preocupação em moldar a criança pobre para a submissão e as outras pertencentes à elite, às classes definidas como detentoras do poder de dominação refletia o significado social que se tinha da infância como parte de um projeto maior que se “[...] circunscrevia na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação” (RIZZINI, 1997, p. 132). Dessa forma, percebe-se que, ao serem submissas e educadas, as crianças das classes menos favorecidas poderiam ser mais bem trabalhadas no sentido de não questionarem, não almejarem os cargos e os postos mais altos e, principalmente, não acabarem como muitos de seus pais, ou seja, considerados viciosos e deletérios.

Isso dá uma breve visão de como foi sendo construída a idéia sobre a criança e a infância no contexto brasileiro, levando-se em consideração a forte influência européia que ditava as regras de tudo o que acontecia ou deveria acontecer no Brasil, tanto no período monárquico quanto no republicano.

Mas, se houve um surgimento da infância bem como o entendimento de várias concepções de infância, tem-se, há alguns anos, um fator reverso, ou seja, vivencia-se aquilo que Postman (1999) tem denominado de desaparecimento da infância.

O autor faz uma retrospectiva histórica do contexto sociopsicológico de invenção/idealização/conscientização da infância em seu processo constitutivo e segue o caminho da denúncia, mostrando que hoje a mídia tem influenciado de tal forma a constituição subjetiva da infância/criança, que já não se pode mais distinguir aquilo que é próprio do adulto e aquilo que deveria pertencer ao mundo da criança. Ou seja, aquilo que Ariés observou ser o diferencial entre o mundo das crianças – língua, vestimenta, brinquedos, mistérios – e o mundo dos adultos. Em suma, Postman (1999) denuncia que cada vez mais cedo a criança tem participado do mundo adulto de forma enfática e indiscriminada, novamente pelo uso das roupas, da língua, dos mistérios desmistificados. Em suas pesquisas, percebe-se uma volta ao que era a criança nos séculos XI, XII, XIII, um adulto em miniatura.

Postman (1999) enfatiza que as evidências do desaparecimento da infância vêm de várias maneiras e de diversas fontes, tais como, pela presença incisiva e marcante dos meios de comunicação que têm banalizado a vida, o sexo, o amor; pela fusão do gosto e estilo das crianças e dos adultos; pelas cifras sobre a marginalização e delinquência massificadas pelas drogas, alcoolismo e criminalidade.

As crianças são um grupo de pessoas que não sabem certas coisas que os adultos sabem. Na Idade Média não havia crianças porque não havia para os adultos meio de contar com informação exclusiva. Na era de Gutenberg surgiu esse meio. Na era da televisão ele se dissolveu (POSTMAN, 1999, p. 99).

Nesse caminho de busca de um entendimento sobre as concepções e pensamentos que foram construídos sobre a criança e a infância, é preciso observar um pouco mais nitidamente como isso tem se refletido no contexto educacional, isto é, o que aquelas pessoas que estão na escola têm entendido sobre: o que é a criança? O que é ser criança? Para que serve a educação da criança? Como a criança é vista por si e pelos outros? Afinal, “[...] hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror a incapacidade de nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis” (KRAMER, 2003a, p. 84).

Nesse contexto, assim como Kramer (2003a), Postman (1999, p. 167) tem salientado que “[...] não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está no caminho de esquecer que as crianças precisam de infância. Aqueles que insistem em lembrar prestam um nobre serviço”.

Mas, afinal, o que é a criança? O que é a infância? Etimologicamente, essas palavras podem ser entendidas como “[...] ser humano que se começa a criar; menino, menina. Pessoa ingênua, infantil”. E “[...] idade da meninice. Período de crescimento que precede a puberdade” (KURY, 2002, p. 283, 589 – respectivamente). Socialmente, a criança tem sido identificada, hoje, de várias formas. Segundo Kramer (2003a, p. 91), “[...] as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote de homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é”. Muito diferente da visão que se tinha – e talvez ainda se tenha – há algumas décadas no Brasil, de acordo com Rizzini (1997), já que a infância era entendida como uma fase da vida abstrata e específica, na qual se incutiam valores sobre o bem e o mal dos indivíduos em seu processo de maturação.

Numa outra visão, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) destaca sua concepção sobre a criança e a infância. Cabe reafirmar que o RCNEI é um documento norteador para a Educação Infantil que foi distribuído para todo o Brasil. Nesse documento, a criança é destacada como um sujeito social e histórico ou, mais especificamente, pode-se dizer:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p. 21).

Nessa citação, pode-se salientar que, de acordo com esse documento, “[...] a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época” (p. 21), ou seja, percebe-se que a fala do Ministério da Educação segue o mesmo caminho da teoria contemporânea.

Mas, e no concreto, no cotidiano das práticas, como esses documentos, como a teoria tem incidido sobre o pensamento do dia-a-dia educacional? Será que as propostas pedagógicas, as práticas socioeducativas têm bebido dessa

água e têm trazido um novo entendimento sobre as crianças? E as palavras de crianças e adultos, o que refletem ou não desses discursos?

Num estudo intitulado “Eu existo, sou criança!”, Fraga (2004) buscou compreender como o significado de ser criança se modifica conforme o contexto histórico e social em que vivem as pessoas e como isso interfere no modo como crianças e adultos vêem e entendem o que é ser criança. A pesquisa em questão contou com uma parte teórica em que foram levantadas questões referentes à sociedade contemporânea e como essa sociedade influencia as relações de crianças consigo mesma e com seus pares. Além disso, a pesquisa contou com uma parte prática, na qual a autora entrevistou crianças e adultos acerca de suas concepções, ou seja, dando voz aos principais sujeitos da vida cotidiana em interação quando se tem em mente essa busca pelo entendimento do que tem significado, na esfera do real, o simbolismo de ser criança.

A autora detectou que os adultos possuíam uma visão que variava da realista à romântica, passando por concepções que viam a criança como ser dotado de características ora religiosas, por vezes filosóficas e até políticas. Já para as crianças entrevistadas, pôde-se perceber que “[...] estas apresentaram a sua visão sobre o que é ser criança de maneira espontânea. Percebeu-se que para elas existem privilégios nessa faixa etária” (FRAGA, 2004, p. 33). Em resumo, a autora destaca que as respostas das crianças mostram que elas associam a infância e o fato de serem crianças à vida escolar, familiar, religiosa e econômica – esta última no sentido de ganhar presente. Por fim a autora pôde constatar que,

Quanto às concepções de criança, é preciso considerar que a visão do adulto já é influenciada pelos conhecimentos que se tem sobre o assunto. Muitas vezes essa visão é romântica, ou seja, sem criticidade necessária para perceber alguns problemas de ordem social, como a desigualdade entre crianças de diferentes classes sociais, outras vezes, a visão do adulto é politizada, capaz de perceber a infância com amplitude. A visão da própria criança sobre o que é ser criança, por sua vez, revela que elas oferecem informações que nos levam a constatar que a criança tem perspectivas, é capaz de assimilar de forma positiva ou negativa aquilo que o meio lhe oferece para seu desenvolvimento (FRAGA, 2004, p. 37).

Essa constatação da autora só vem afirmar que a criança pouco é ouvida sobre como se vê e se percebe como membro de uma sociedade, como ser humano genérico, como alguém capaz de “[...] criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir” (JOBIM e SOUZA, 2001b, p. 49).

Outro estudo que merece ser destacado foi o desenvolvido por Drago e Micarello (2004). Nesse estudo, os autores buscaram, nas falas de um grupo de profissionais responsáveis pela educação infantil,⁵ as concepções acerca da infância e da Educação Infantil. Nas falas, observadas, assim com Fraga (2004), os autores puderam detectar que variavam desde a noção de que, para a criança, a Educação Infantil teria o papel de solucionar problemas que estariam por vir, até a visão novamente romantizada de criança concebida como reencarnação divina, boa e pura.

Nesse estudo, Drago e Micarello (2004) salientam que poucas foram as falas que realmente viam a criança e a Educação Infantil como momentos de trocas, como merecedora de “[...] um trabalho pedagógico alicerçado em bases teóricas e práticas sólidas, que leva em consideração os aspectos globais do desenvolvimento da criança como um todo, inserida num contexto social e histórico” (DRAGO; MICARELLO, 2005, p. 139).

No caminho teórico que envolve a infância e suas concepções e visões, vale ressaltar estudos que têm tratado da infância como categoria humana imersa desde cedo no mundo do trabalho. Pesquisadores, como Bazílio (1998) e Marques (2001), têm se debruçado também sobre essa questão analisando, dentre outros fatores, o que tem representado o trabalho para a criança e os discursos que emergem dessa que pode ser uma prática vista muitas vezes como comum em determinadas culturas, sociedades e tempos históricos, e que pode estar enraizada no pensamento contemporâneo como uma forma de preparar, desde cedo, a criança para a vida adulta.

De acordo com as proposições de Marques (2001), num estudo realizado em Belo Horizonte, pôde-se constatar que as crianças revelaram que abriam mão de suas vidas, de seus sonhos e desejos para “ajudarem” no sustento das famílias. Além disso, o estudo revelou que “[...] as conseqüências dessas sobrecargas, físicas e mentais, são comprometedoras ao desenvolvimento físico, psíquico, moral e social dos seres humanos que estão passando por um ciclo da vida em pleno processo de desenvolvimento nas áreas citadas” (MARQUES, 2001, p. 210).

Quando se associa o discurso da prática cotidiana, obtido nas entrevistas, observações e conversas informais, com os atores do processo educacional – pedagoga, diretora, professora, criança, assessores – às

⁵ A pesquisa completa está disponível em: KRAMER, Sonia. Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil/PUC, 2001.

concepções, visões e estudos propostos teoricamente, pode-se perceber que ora a criança era vista pela ótica da falta, do ser em construção que precisa da colaboração para ser alguém num futuro próximo, ora era vista como um sujeito de direitos possuidor, produtor e reproduzidor de história e cultura.

Dentre essas concepções, a visão da professora indicou um fato muito próximo daquilo que a literatura contemporânea e as pesquisas têm evidenciado:

Eu vejo a criança como sendo aquele ser que está em formação, que tem a influência de todo mundo que está vivendo com ela no espaço de tempo. Eu sei que é alguém que está se formando, que está construindo idéias, que está construindo valores. Sei que é alguém desprovido de malícia, mas nem tanto. Que é alguém que não tem intenção de algumas coisas em determinados momentos, mas em outros tem também. Que tem vontades e desejos e que luta por ele. Que não tem limites e possibilidades predeterminados, que pode surpreender a qualquer um em qualquer momento, independente de suas particularidades (PROFESSORA observada).

Essa fala revela um pouco daquilo que pude observar no cotidiano da sala de aula. As práticas dessa professora mostraram, em muitos momentos, suas preocupações constantes na valorização de uma criança que possui diferenças e semelhanças ou, como diria Garcia (2002, p. 9), “[...] todas são crianças, mas são tão diferentes”, ou seja, todas possuem desejos secretos, sonhos possíveis e impossíveis, todas possuem suas identidades, suas subjetividades e, como bem enfatiza a professora, lutam por esses sonhos, por esses desejos, dentro de suas possibilidades, dentro do aqui e agora, pela mediação com o outro, com os símbolos, signos lingüísticos, sofrendo as influências do meio e, por sua vez, influenciando-o com suas idéias, com seus sonhos e seus modos de apropriação. Afinal, como diria Vygotsky (1996d, p. 180),

A interação no contexto cultural não é de modo algum a mesma coisa que colocar uma roupa nova: esse processo acarreta transformações profundas do comportamento e é acompanhado do desenvolvimento de mecanismos específicos importantes do comportamento [...]. Uma vez integrada num ambiente adequado, a criança sofre transformações e alterações: esse é um processo surpreendentemente rápido, porque o ambiente sociocultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação.

Pelo que pude observar no cotidiano que serviu de base para a coleta de dados desta pesquisa, essas formas de adaptação têm se refletido na Educação Infantil de duas maneiras distintas: uma que considera a criança um ser em desenvolvimento e que precisa da educação para se tornar alguém, chegando-se a confundir a visão de criança com uma concepção de um tipo de educação

voltado para ela; e outra que considera a criança também um ser em desenvolvimento, porém visto como sujeito ativo, em transformação, mediador de cultura e produtor de conhecimento. Dotado de uma fonte inesgotável de possibilidades de superar o sentido histórico da palavra infantil que, por sua vez, deriva de infante, que, etimologicamente, pode ser entendida como aquele que não fala. Mas, ao contrário, “[...] sendo sujeito, a criança não pode permanecer sem voz, e é no diálogo com o outro que ela mostra sua indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da sua existência ativa no mundo” (JOBIM e SOUZA, 2001a, p. 24).

Associada à fala da professora, a visão do secretário de Educação revelou um posicionamento político em relação à infância que precisa ser destacado, quando se tem em mente, segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 20), que

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou componentes acessórios ou meios das sociedades dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

Em sua fala, o secretário salienta:

Eu acho que a criança deve ser o alvo de todas as nossas ações como cidadão, como ser humano. Se eu invisto na educação, principalmente da criança, eu vou construir tudo aquilo que eu acredito, que é uma sociedade mais justa, mais humana, por isso nós vamos continuar aprimorando os trabalhos e ações para que a Educação Infantil tenha qualidade no desenvolvimento da criança, para que ela seja alguém de sucesso (SECRETÁRIO de Educação).

Diante disso, saliento que os estudos, as proposições e as concepções de infância que foram construídas com o passar dos séculos e aquelas que estão presentes no discurso do cotidiano educacional, têm mostrado que, com o passar, do tempo a concepção de infância vai se modificando de acordo com o contexto histórico, social, cultural das pessoas. Atualmente, segundo Moss (2002, p. 242), pode-se visualizar que, em consonância com as falas dos profissionais destacados,

[...] as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres), e como co-construtores do conhecimento, identidade e cultura. A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores.

Nesse contexto, cabe ressaltar que o modo como a infância tem sido vista pela teoria, com toda sua ambigüidade e paradoxos, ora surgindo, ora desaparecendo, tem se refletido no cotidiano educacional de forma enfática, como pude observar nas relações interpessoais, nos momentos de brincadeiras, nos jogos simbólicos e em tantos outros momentos que serão retomados nos próximos capítulos deste estudo.