

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

LAUDETH ALVES DOS REIS

**O SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O DESVELAR DO DISCURSO DOCENTE**

Uberaba, MG
2016

LAUDETH ALVES DOS REIS

**O SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O DESVELAR DO DISCURSO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Uberaba, MG
2016

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

R311s Reis, Laudeth Alves dos
O ser criança na educação infantil: o desvelar do discurso docente /
Laudeth Alves dos Reis. -- 2016.
118 f. : il., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016
Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

1. Educação infantil. 2. Infância. 3. Professores e alunos. I. Moreira,
Wagner Wey. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Títu-
lo.

CDU 37-053.2

LAUDETH ALVES DOS REIS

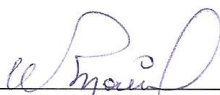
O SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESVELAR DO DISCURSO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Uberaba, MG, 02 de dezembro de 2016

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Ailton Paulo de Oliveira Junior
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Elenor Kunz
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela minha vida, e aos meus pais, por terem me conduzido ao caminho do bem, do amor e do trabalho.

Agradeço ao meu marido, pelo apoio incondicional.

Recordo-me, com gratidão, de “todos” os meus professores que fizeram parte da minha jornada escolar até o presente momento, pois carreguei cada um deles nas minhas lembranças e na minha profissão.

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho, incluindo direção, professores, demais profissionais, e aos meus ex-alunos e familiares que constituíram grande parte da minha história. Agradeço em especial à direção do Centro Socioeducativo de Uberaba, na pessoa do diretor-geral, Wilson Júnior, e da diretora de atendimento, Rubiane Max, e ao meu colega e companheiro de sala Yuri Nascimento (pedagogo), que não dispensaram esforços para que eu pudesse conciliar, com êxito, o estudo e o trabalho.

Agradeço à minha amiga Glaucia Eli, quem primeiro me incitou a ingressar no mestrado.

Agradeço aos colegas de jornada acadêmica em quem tenho me espelhado: Márcia Helena, Luiza Lana, Ana Paula, Leonardo, Carlos Roberto, Fabrício, Vিকেle, Júlio, Maria Olímpia, Madalena e Marcia Pires.

Agradeço imensamente aos professores convidados da banca: Prof. Dr. Ailton, pelo tempo dedicado à leitura e análise da pesquisa; Prof. Dr. Elenor Kunz, pelo olhar atento e sensível à pesquisa e pelas sugestões de leitura que enriqueceram consideravelmente o estudo — além de ler seus livros, pude conhecê-lo pessoalmente e desfrutar de sua companhia em meio a conversas proveitosas.

Agradeço à direção e às professoras dos CEMEIs, que participaram da pesquisa de maneira acolhedora, calorosa e com veemência.

Enfim, meu agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Wagner Wey Moreira, pessoa dotada de uma sensibilidade e sabedoria imensuráveis e pela qual tenho respeito e admiração enormes.

Ao longo da minha existência, muitas pessoas fizeram e fazem parte da minha história, direta e indiretamente, o que tem me proporcionado aprendizagens significativas as quais serei (e)ternamente grata.

O meu muito obrigada a TODOS!

*Dedico este trabalho
a minha mãe e a minha filha,
fontes da minha inspiração.*

RESUMO

Este estudo objetivou investigar como professores de Educação Infantil concebem o ser criança e como tem de ser sua ação nesse momento de escolarização. Como pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo, o trabalho se apoiou na abordagem fenomenológica para interpretar o fenômeno situado. A pesquisa foi realizada em cinco centros municipais de Educação Infantil do município de Uberaba, MG, conveniados com o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, que presta assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios na construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. Foram entrevistadas dez professoras que trabalham com crianças de 5 anos de idade, foco da pesquisa aqui descrita por se tratar dos anos finais da Educação Infantil. Responderam a três perguntas geradoras: “O que é ser criança?”; “O que é ser criança na Educação Infantil?”; “O que no CEMEI favorece ou dificulta sua ação pedagógica como professor de crianças?”. A análise das entrevistas se valeu da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Os resultados mostram que 70% das professoras concebem a criança como sinônimo de descoberta, criatividade e aprendizado e que 60% a definiram na Educação Infantil como ser precocemente escolarizado e condicionado a responsabilidades e rotinas com limites, regras e horários estabelecidas. Além disso, 70% apontaram um processo de ensino e aprendizagem menos sofrido como favorável à sua ação pedagógica, enquanto 80% indicaram a ausência da família no contexto escolar como aspecto dificultador. Conclui-se que as professoras veem a Educação Infantil pela lógica da escolarização, centrada não na criança, mas no preparo para o Ensino Fundamental. Isso pode acarretar prejuízos ao tempo da infância: a pressão a que a criança é submetida em prol dos aspectos cognitivos subtraem seus momentos de brincar.

Palavras-chave: Ser criança. Educação infantil. Discurso docente.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how early childhood education teachers conceive the child and how their pedagogical action has to be in this schooling time. As qualitative research of exploratory and descriptive nature, this work relied on phenomenological approach to interpret its subject. The research took place in five public early Childhood Education centers in the city of Uberaba, MG, which receives financial support from Brazilian national program for the restructuring and equipping of the public network of early childhood education schools. This program aims the construction, renovation and acquisition of equipment and furniture for kindergartens and pre-schools. Ten teachers who work with 5 year age children were interviewed. They answered three questions: “What it’s like to be a child?”; “What it’s like to be a child in kindergarten?”; “How CEMEI favors their educational action as children teacher and how it makes it difficult?”. The analysis of interviews relied on the so-called elaboration techniques and units analysis of meaning. Results show that 70% of the teachers conceive the child as a synonym for discovery, creativity and learning and that 60% defined the child in early childhood education as a human being precociously schooled and subjected to responsibilities and routines with limits, rules and schedules. As favorable aspect for their pedagogical work, 70 per cent pointed out a less difficult process of teaching and learning process. As a critical aspect, 80 percent indicated the absence of the family in the school context. That said, this study shows that teachers see early childhood education as a schooling stage centered not on the child but on preparation for elementary school. This can lead to damages to the childhood time, since the pressure on children cognitive development consumes playing moments peculiar to childhood.

Keywords: Child. Early childhood education. Teachers discourse.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Matrículas na creche, por rede e total — PDME de Uberaba 2015–24 — dados de 2007–14	31
TABELA 2 – Matrículas na pré-escola por rede e total — PDME de Uberaba 2015–24 — dados de 2007 a 2014	31
TABELA 3 – Porcentagem de matrículas em tempo integral na Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade — PDME/UBERABA, 2015–24	32

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil dos informantes da pesquisa — 2016	78
QUADRO 2 – Unidades de significado relativas à questão 1: “O que é ser criança?”	83
QUADRO 3 – Unidades de significado da questão 2: “O que é ser criança na Educação Infantil?”	85
QUADRO 4 – Unidades de significado relativas a questão 3 “O que no CEMEI favorece ou dificulta sua ação como professor de crianças?”	88
QUADRO 5 – Unidades de significado relativas à questão 3: “O que no CEMEI favorece ou <i>dificulta</i> sua ação como professor de crianças?”	92

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEDI – Coordenação de Educação Infantil
DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PDME – Plano Decenal Municipal de Educação
PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SMED – Secretaria Municipal de Educação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

*Somos culpados
de muitos erros e faltas
porém nosso pior crime
é o abandono das crianças
negando-lhes a fonte da vida*

*Muitas das coisas
de que necessitamos
podem esperar.
A criança não pode*

*Agora é o momento em que
seus ossos estão se formando
seu sangue também o está
e seus sentidos
estão se desenvolvendo*

*A ela não podemos responder “amanhã”
Seu nome é hoje.*

— GABRIELA MISTRAL

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	12
1	INTRODUÇÃO	15
2	O SER CRIANÇA E O BRINCAR	16
2.1	Concepções teóricas de criança	17
2.2	Ofício da criança: brincar	21
3	ASPECTOS LEGAIS DA CRIANÇA NA ESCOLA	26
3.1	Avanços na política educacional para a criança	26
3.2	Proinfância: política de atendimento infantil no município	30
4	CRIANÇA DE 5 ANOS DE IDADE: CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO	34
4.1	Henri Wallon e as crianças de 5 anos de idade	36
4.2	Arnold Gesell e as crianças de 5 anos de idade	40
4.3	Jean Piaget e as crianças de 5 anos de idade	44
4.4	Merleau-Ponty e as crianças	48
5	A CRIANÇA E A ESCOLA	53
5.1	Criança, educação e o lugar do seu corpo	53
5.1.1	A perspectiva da criança	59
5.2	Fundamentos da formação do professor de crianças	66
6	A PESQUISA DE CAMPO: A CRIANÇA SOB O OLHAR DOCENTE	75
6.1	Percursos metodológicos da pesquisa	75
6.1.1	Natureza da pesquisa	75
6.1.2	Local da pesquisa	76
6.1.3	Informantes da pesquisa	76
6.1.4	Critérios de inclusão e exclusão dos informantes	77
6.1.5	Procedimentos da coleta e análise dos dados	77
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	78
7.1	Análise ideográfica	80
7.2	Análise nomotética	83
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	99

APRESENTAÇÃO

Parece cabível entender a educação (formal) como uma experiência de contato mais intenso com a linguagem oral e suas possibilidades como a narrativa na socialização com professores e alunos, dentro e fora da sala de aula. Se assim o for, então minha relação com a educação começou na experiência de ouvir as histórias que minha mãe contava — histórias do mundo do faz-de-conta: dos castelos, das rainhas malvadas, dos príncipes, das princesas, dos dragões e dos bichos que conversam como gente, dentre outros elementos do imaginário. Eram histórias contadas de tal modo, que não cessava minha pergunta-pedido “Conta de novo?!”; e a cada recontar o encantamento com a magia dos fatos e desfechos se evidenciava mais. Nesse cenário de contar e recontar havia uma didática corporal: nos gestos — minha mãe se apropriava de recursos de expressão diversos: musicalidade, tom e volume da voz, ritmo da fala... Era uma forma de representar — carinhosa e especial — que tornava aqueles momentos encantadores e mágicos; não por acaso, aos quais eu não cansava de prestar atenção.

Brincar era rotina em minha vida. Na falta de condições econômicas para ter brinquedos industrializados, recorriamos à imaginação, aproveitando os recursos da natureza e de nossos devaneios. Recordo-me dos momentos em que brincava na rua, criava bonecas, fantasiava-me, sujava-me e machucava-me. Além de me sentir feliz, eu havia assimilado um repertório diversificado de histórias.

Filha número três de um total de quatro filhos, eu apreciava minhas irmãs indo à escola, em frente à minha residência. Eu achava interessante a ideia de ir à escola, embora não pudesse frequentá-la, pois não tinha idade suficiente (6 anos completos). Contudo, surgiu uma oportunidade: eu teria de realizar um teste para mostrar meus conhecimentos prévios; se fosse aprovada, poderia ingressar na escola. Não fui. A escola onde houve a prova era diferente de onde iria estudar: o espaço era amplo e havia pessoas desconhecidas. Naturalmente, fiquei assustada, e isso dificultou a resolução dos exercícios, pois o meu conhecimento se restringia ao brincar.

Era tamanho o meu desejo de estudar, que, mesmo eu sendo reprovada, a escola permitiu minha matrícula; a condição era que conseguisse acompanhar a turma. Esse período me traz recordações exitosas. Por exemplo, lembro que eu considerava a professora uma “artista de televisão”, tão linda era a imagem que representava; além de demonstrar carinho por nós alunos e alunas e sempre estar sorridente. Como a escola não ia além da quarta série,

tive de sair. Não apresentei dificuldades nos estudos, mas era de praxe o gosto por conversar, brincar e ajudar as professoras, sobretudo passando a lição no quadro.

Após cursar o magistério — formação mínima para o exercício docente na época —, nos anos 1990 me consolidei como professora na Educação Infantil. Mesmo tendo a oportunidade de exercer a atividade docente no Ensino Fundamental e Superior, a experiência na Educação Infantil foi — e tem sido — especial em meu percurso docente. No início de minha vida docente, tive contato com o livro *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire. Encantei-me com sua experiência e nela busquei inspiração para os planejamentos propostos. Em meu exercício docente, sempre me fascinou o movimento expresso nas linguagens e nos recursos utilizados pelos “pequenos” para conhecer o mundo social e físico e com ele se relacionarem. Aí se incluem a música, a pintura (o desenho), o poema, a expressão corporal, a dança, a dramatização e outros.

A leitura de Freire (1989) fortaleceu ainda mais minha concepção de criança como uma totalidade, e não como um corpo resultante de partes fragmentadas. Assim, em escolas de Educação Infantil e Creches, pude constatar a ênfase dada ao aspecto cognitivo das crianças e à coordenação “motora fina”. Curiosas e inquiridoras, elas passavam boa parte do tempo sentadas, desenvolvendo atividades descontextualizadas, tais como colorir e traçar linhas sobre pontilhados; atividades que impossibilitavam o experimentar, o manipular, o tatear e o sentir, dentre outras possibilidades.

Ao entrar como aluna especial no mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pude cursar a disciplina Corporeidade e Sociedade, que trouxe uma nova compreensão do corpo humano. Não por acaso, essa experiência me permitiu ratificar a importância de conceber a criança como ser uno, total, em movimento constante, porque esse movimento a mantém viva. Daí que questiono a capacidade de ler e escrever como requisito básico para o ingresso dela no Ensino Fundamental; estas e outras ações a impedem de vivenciar sua infância plenamente porque tendem a denotar a movimentação e a liberdade de expressão com o sentido de indisciplina ou mesmo diagnóstico patológico, em vez de campos a ser explorados sistematicamente.

De tal modo, vejo a Educação Infantil como algo distante do espaço em que a alegria, o movimento, a arte, a sensibilidade, a música, a dramatização etc. teriam de prevalecer. Trata-se de uma visão cartesiana/racionalista que vê o corpo como algo dicotomizado e que enfatiza o aspecto cognitivo; isto é, que vê o corpo da criança como algo que se resume a uma cabeça pensante, e não como ser humano decorrente de um sistema

aberto, dinâmico e não linear formado por interconexões que se realizam na ação humana com o meio ambiente. Daí a relevância de vê-la como totalidade.

Esses apontamentos de minha trajetória pessoal e profissional desvelam o sentido deste estudo tendo em vista a relevância do papel do professor da Educação Infantil: sua sensibilidade, sua afetividade e seus saberes, assim como suas mediações necessárias ao processo educativo. Entendo que a ausência do brincar, do faz-de-conta e da alegria no cotidiano escolar das crianças, além da sobrecarga de atividades e pressão intensa acerca dos conhecimentos sistematizados para preparo ao Ensino Fundamental, prejudica a infância porque pode transformá-las em um adulto ao privá-las de seu tempo de ser criança.

Na contramão dessa visão de criança, infância, corpo e educação, este estudo apresenta uma abordagem reflexiva do ser criança no período de escolarização. Parte-se do pressuposto de que circunstâncias variadas têm levado a uma entrada precoce das crianças no sistema educacional, diga-se, a uma intelectualização precoce que suscita discussão porque cria a possibilidade de ameaçar o tempo da infância, período de vida de crescimento e desenvolvimento não só do intelecto, mas também das dimensões afetivas e sensoriais. Como tal, tem de ser vivida intensamente pela criança. Assim, atribui-se aqui relevância em saber como professores da Educação Infantil reconhecem esses atributos da infância e da criança e como realizam seu trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Um desafio-chave que se impõe à educação é entender as incoerências entre a ação docente e seu público-alvo; ou seja, entre docente e aluno. A preocupação com essa questão remonta, por exemplo, ao século XIX, quando Rousseau (2014) criticou a educação como racional, técnica e arbitrária. Para ele, era relevante educar a criança respeitando as peculiaridades da sua idade e de modo que ela pudesse viver plenamente e com liberdade a sua infância. Disso se pode deduzir que já pensava nela como totalidade, diga-se, na sua essência.

Este estudo apresenta mais uma tentativa de entender tais incoerências. Para tanto, desdobra uma pesquisa que investiga como professores de Educação Infantil reconhecem e desenvolvem sua ação educativa com as crianças. O problema que moveu a pesquisa se delineia nestas questões: os professores que atuam na Educação Infantil têm concepção adequada do ser criança? A escola é o melhor lugar de aprendizagem para a criança? E como o ambiente escolar está estruturado para acolher a criança?

Nessa perspectiva de reflexão, este estudo busca afirmar sua relevância como forma de suscitar discussões. Também busca desdobrar minha história integrando minha identidade pessoal e profissional, marcada por angústias, desafios, polêmicas, erros e acertos, experiências e saberes.

Explorar o problema de pesquisa exigiu definir objetivos para a investigação. No plano geral, a pesquisa objetivou investigar como os professores de Educação Infantil concebem o ser criança e como tem de ser sua ação nesse momento de escolarização. Os objetivos específicos da pesquisa foram: analisar a concepção do ser criança presente no discurso dos docentes; caracterizar o que favorece e dificulta o trabalho docente no CEMEI/PROINFÂNCIA; apresentar os pontos de convergência e divergência nos discursos dos docentes.

Os resultados da pesquisa estão apresentados nas sete seções desta dissertação. A primeira seção elucida a introdução. A segunda aborda as concepções do ser criança e a relevância do brincar. A terceira expressa como seu significado, seu reconhecimento e seus avanços normativos têm sido construídos e conquistados. A quarta apresenta o desenvolvimento de crianças de 5 anos de idade — o foco da pesquisa — à luz dos teóricos Henri Wallon, Arnold Gesell, Jean Piaget e Merleau-Ponty. A quinta problematiza a criança no período de escolarização, enfatizando o seu corpo, a perspectiva da criança e fundamentos da formação docente. As últimas seções indicam os caminhos metodológicos que caracterizaram os momentos da pesquisa.

2 O SER CRIANÇA E O BRINCAR

*A natureza quer que as crianças sejam crianças
antes de serem homens.*

— JEAN-JACQUES ROUSSEAU

A música de Arnaldo Antunes “Saiba” (VAGALUME, 2016) retrata a infância como período por que todos passam (KUNZ, 2012). Noutros termos, nascemos e nos tornamos crianças. O que nos diferenciam são as condições evolutivas que se constituem segundo a cultura e o meio. Einstein, Freud, Platão, Hitler, Bush, Sandam Hussein, dentre outros exemplos apontados na letra, todos foram crianças, puderam brincar, cantar, divertirem-se, chorar, rir: numa palavra, puderam vivenciar momentos diversos que influenciaram a construção de seu eu adulto. Diz a letra:

Saiba, todo mundo foi neném/ Einstein, Freud e Platão também [...]/ Quem tem grana e quem não tem/ Saiba, todo mundo teve infância [...]/ Saiba, todo mundo vai morrer [...]/ Todo e qualquer ser humano/ Saiba, todo mundo teve pai/ Quem já foi e quem ainda vai [...]/ Saiba, todo mundo teve mãe [...]/ e também eu e você.

Com efeito, o tempo da criança é o tempo da infância. Isso supõe que ela precisa ser compreendida em suas singularidades e em tempo real e presente, e não como deveria ser, não no futuro, no que está por vir — a fase adulta da vida. De acordo com Ariès (2015), a infância traduz uma construção da modernidade que tem consequências sobre esse período de formação humana, pois modifica a forma como a criança é representada e, logo, tratada. Para Kunz e Costa (2015), os efeitos de tais concepções se mostram arraigados a essa cultura quando, de um lado, está a criança como ser frágil, ingênuo e puro e, de outro, a criança como ser inacabado, que, para se desenvolver, necessita do outro — o adulto.

Aos poucos, ainda conforme Ariès (2015), a criança passou a se inserir no meio familiar. De início, numa perspectiva de sentimento superficial, a “paparicação”, em que era considerada uma coisinha engraçadinha que divertia os adultos; depois, na perspectiva de sentimento de infância, que dá vazão à sua formação em detrimento de sua condição social. Evidenciava-se uma preparação para dirigentes da sociedade e/ou para o mundo do trabalho — neste caso, como mão de obra barata.

A experiência de conviver com crianças em âmbitos diversos — da profissão, da maternidade, do parentesco consanguíneo, da amizade, da vizinhança etc. — faz com que tenhamos concepções de sua definição, embora estas sejam difíceis de ser traduzidas com adjetivos que caracterizem a criança como ser. Obviamente, iríamos nos referir a aspectos como alegria, espontaneidade, fantasia, imaginação, curiosidade, inocência, pureza e esperteza, dentre tantos outros. E isso nos permite pensar se tais adjetivos condizem com todas as crianças ou pensar se o que sentimos nos leva a buscar este ou aquele significado em meio a diferenças e peculiaridades próprias de cada criança.

Vemos a palavra criança como um vocábulo que, por convenção, nos faz pensar na fase inicial da vida do ser humano como período em que ele demanda cuidados, proteção e atenção, exatamente, pela falta de condições para realizar, sozinho, pequenas ações. Conforme explica Kuhlmann Júnior (2010), etimologicamente a palavra infância provém do latim e significa “incapacidade de falar” — a chamada primeira infância — que podia se estender até os sete anos de idade— tempo que representava o transcurso para a idade considerada da razão. Isso a colocava numa posição de anonimato, uma vez que se misturava ao mundo adulto a partir do momento em que conseguia destreza em andar, falar e desempenhar sozinha algumas atividades. Para termos mais clareza de seu significado, convém discorrer sobre as concepções teóricas de criança que subsidiam este estudo.

2.1 Concepções teóricas de criança

Esta compreensão conceitual do que seja ser criança supõe algumas reflexões relativas à concepção de criança, à afirmação de diferenças entre a criança e à inexistência de definição padrão e universal, à concepção de ser humano que temos (e queremos) e aos eventuais diferenciais da criança escolarizada.

Dos tempos mais remotos, convém retomar a concepção de Locke (1632–1704), que descreveu a criança como ser que nasce desprovido de conhecimento e que, à medida que cresce, vai sendo preenchida pelas experiências às quais é submetida. Sua crítica ao inatismo o levou a conceber a alma humana, no momento do nascimento, como tabula rasa, como folha de papel em branco sobre a qual nada se encontra inscrito. Segundo ele, as ideias não nasceriam com as crianças porque, ao considerarmos o período de recém-nascidas, poucos motivos justificariam sua entrada no mundo extrauterino munido de noções como fome, sede, calor ou dor que podia, de certa forma, ter sentido no ventre materno. Ainda assim, ele acreditou que não há menor manifestação de ideias estabelecidas nelas. Para ele,

Pode-se perceber como, por graus, posteriormente, as ideias chegam às suas mentes, e não adquirirão mais, nem outras, do que as fornecidas pela experiência e a observação das coisas que aparecem em seu caminho, o que deve ser suficiente para convencer-nos de que não há caracteres originais impressos na mente (LOCKE, 1991, p. 22).

Em seus estudos concluiu que todas as ideias adquiridas pelo adulto são provenientes da sua experiência e contato com o meio. Esse autor acredita que a mente humana é como se fosse uma página em branco, sendo impressos ali os aprendizados. Tal entendimento concebe a aprendizagem como algo externo a criança, que vai sendo imposto e impresso pelo meio que o circunda e tal absorção ocorrerá de forma passiva. Locke (1991) sugeriu o uso de jogos como meio favorável para a aquisição dos conhecimentos elementares. Nesse sentido, é que para ele, as crianças são desprovidas de motivação natural para o aprendizado.

Rousseau (1712–1778) viu na criança o período da infância em que acontece o desenvolvimento físico. Constitui a primeira formação. Trata-se de um momento em que as faculdades naturais se expandem. Ele não só defendeu a necessidade de a criança ter liberdade para viver e desfrutar de sua vida no tempo propício — e não como miniatura de adulto; mas também nos alertou quanto a amar a infância, favorecendo brincadeiras, prazeres — “seu amável instinto” (ROUSSEAU, 2014, p. 72). Para esse pensador,

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper, teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas (p. 91).

Rousseau advogou a premissa de permitir à criança ser ela mesma sem as imposições dos adultos, uma vez que tem forma singular de agir, pensar e sentir. Portanto, deve ser respeitada; ou seja, não deve ser obrigada a realizar algo contrário a suas vontades e aptidões, pois prima pela qualidade das vivências, e não pela quantidade. Como diz Rousseau (p. 16), “[...] o homem que mais viveu não é o que contou maior número de anos, mas aquele que mais sentiu a vida”.

De tempos mais recentes, convém salientar as ideias de Winnicott (1975) que concebe a criança como ser desintegrado que nasce indefeso e ao qual tudo se torna difuso quando se depara, de modo desorganizado, com os estímulos provenientes do mundo exterior. Segundo ele, a criança está propensa ao desenvolvimento de suas condições inatas, porém com o auxílio materno, meio facilitador que o apresenta ao mundo. O autor destaca a importância da

maternidade como instância facilitadora desse processo de levar a criança a estabelecer elos com o meio. Ele a denominou de “ambiente suficientemente bom” (p. 25), pois a mãe dará os primeiros cuidados essenciais revestidos de carinho e segurança, base constituinte da formação nesse momento. Para esse autor, a mãe suficientemente boa é capaz de se dedicar exclusivamente à criança, propiciar-lhe um ambiente que lhe permita crescer e desenvolver com harmonia. Seu papel pode ser exercido pela mãe biológica ou por quem a substitua, alguém que apresenta a criança ao mundo. Winnicott designa a mãe substituta como circunstância do meio.

Maturana e Verden-Zoller (2004) parecem corroborar esse entendimento ao destacarem a relevância da intimidade corporal na relação entre mãe e criança; eles a veem como fundamental para o desenvolvimento socialmente integrado do ser humano. Tal relação favoreceria uma aceitação mútua de ambas as interações. A relação materno-infantil vivida na aceitação mútua e total possibilitará à criança crescer em consciência social e aceitação do outro de acordo com sua corporeidade e autoaceitação. Maturana e Verden-Zoller asseguram que compreender o ser humano supõe fundamentalmente considerar o amor como característica elementar do viver humano, pois em nosso processo de desenvolvimento individual o amor é salutar dos primeiros dias de vida uterina aos dias derradeiros da vida extrauterina.

Tendo em vista a condição da criança — ser social que se apropria da cultura a que pertence na medida mesma das relações que estabelece em formas de contato com objetos e fenômenos —, Vigotsky denominou a criança de ser socio-histórico. Nessa lógica, o outro tem papel fundamental na aprendizagem, que ele situa, em seus estudos, como zona de desenvolvimento real — o que a criança já absorveu como conhecimento — e zona de desenvolvimento proximal — quando ela requer o auxílio de um mediador. Noutros termos, “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã — isto é, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 1998, p. 113)

Freire (1993) salientou que a natureza nos brindou com a infância, razão da nossa incompletude e virtude de poder criar e recriar possibilitado pela cultura em que estamos inseridos. Somos seres em constante processo de desenvolvimento e descobertas. Temos um constante percurso de aprendizados, diferentemente dos animais que já nascem sabendo e sobrevivem sozinhos. Esse autor destacou que “[...] a escola precisa perder a ilusão de que ela é a única que está ensinando o que é necessário para se viver em sociedade” (p. 21), uma vez

que o aprendizado ocorre continuamente e a criança explora, com ousadia e sem cessar, o mundo a seu redor, do qual se apropria cada vez mais.

Kunz, Müller e Costa (2012) evidenciaram a criança como ser apto a apresentar uma multiplicidade de perspectivas, de tornar inimaginável o imaginável pela simples habilidade de brincar com o faz-de-conta, o que pressupõe dizer que a polivalência que lhe é inerente caracteriza seu mundo infantil. A criança se expressa espontaneamente sem receios, pois deseja suprir suas curiosidades mediante uma busca incessante. Está envolta num mundo mágico, colorido, dinâmico e lúdico. À medida que ela cresce, que é institucionalizada pelo mundo adulto, esse mundo se torna cada vez mais racional e, aos poucos, perde o brilho e a fantasia. Ainda segundo Kunz(2012), por conta desses padrões estabelecidos — a que denomina referências externas, como a escola —, momentos de liberdade e oportunidades de experimentação do mundo tendem a se restringirem a raros momentos.

Merleau-Ponty (2006) denominou a criança como ser polimorfo pela capacidade de visão sincrética que tem frente às situações, o que lhe permite naturalmente associar coisas de ordens diferentes. E exemplifica essa ideia por meio da *palavra*, cujas intenções de uso na criança têm conotações diferentes do uso entre os adultos, pois é revestida da sua maneira de traduzir o mundo segundo sua imaginação. Portanto,

[...] é preciso precaver-se contra qualquer divisão artificial em “estágios sucessivos”, está claro que, desde o início, todas as possibilidades estão inscritas nas manifestações expressivas da criança; nunca há nada absolutamente novo, mas antecipações, regressões, permanências de elementos arcaicos nas formas novas. Esse desenvolvimento em que, por um lado, tudo está esboçado de antemão e que, por outro, avança por uma série de progressos descontínuos, desmente tanto as teorias intelectualistas quanto as empiristas. Os gestaltistas nos levam a entender melhor o problema ao explicarem como, nos períodos decisivos do desenvolvimento, a criança se apropria das “*Gestalten*” *linguísticas*, das estruturas gerais, não por um esforço intelectual nem por uma imitação imediata (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 15; grifo do autor).

Noutros termos, é premente a necessidade de conceber a criança em sua totalidade, favorecendo seu tempo livre para que possa exercer sua condição de ser criança no seu devido tempo. A infância é um momento curto da vida — constitui seu início —, por isso deve ser mais bem vivido. É a base da constituição da pessoa. Kuhlmann Júnior (2010, p. 31) ratifica esse entendimento ao apontar como imprescindível a concepção de infância como condição da criança.

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos.

Hoje a criança assume papel diferente em relação aos tempos passados. Encontra-se envolvida e engajada em várias esferas da vida social. Prova isso a facilidade para lidar com aparelhos tecnológicos e o grau de informação que tem por conta do contato com veículos midiáticos como a internet, sobretudo as redes sociais *on-line*.

Do ponto de vista legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 1990a) consolidou a proteção integral das crianças (DEZEM; AGUIRRE; FULLER, 2013) e define, em seu artigo 2º, a criança como a pessoa que tem até 12 anos de idade incompletos e que, por estar em pleno desenvolvimento, é sujeito de direitos e deveres destinatários de proteção integral. Noutros termos, passou-se a conceber a criança em sua singularidade, em oposição a suas condições irregulares em função de sua classe social ou da situação precária de sobrevivência, a exemplo da carência de cuidados familiares elementares e de certo distanciamento do convívio consanguíneo; atributos estes que remontam a adversidades sociais impostas pela sociedade brasileira de meados do século XIX. Agora, a criança requer condições de acesso e garantia a todos os direitos legalmente adquiridos nos âmbitos sociais, políticos e civis, por exemplo.

Além disso, convém ressaltar um documento que veio normatizar e organizar as propostas pedagógicas, evidenciando a oferta de qualidade da educação para o público de 0 a 5 anos de idade em articulação com a valorização dos profissionais que nela atuam. São as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reiteram a condição da criança de “sujeito histórico e de direitos” que constitui “[...] sua identidade pessoal [...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia [...]”, na qual ela “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

2.2 **Ofício da criança: brincar**

A importância do brincar na vida infantil que as recomendações curriculares deixam entrever não é tema inédito. Antes, tem sido discutido amplamente na literatura contemporânea (KISHIMOTO; SANTOS, 2016; HISRH-PASEK; GOLINKOFF; EYER, 2006; KUNZ, 2015; 2012; WAJSKOP, 2009). Quem trabalha com crianças sabe da importância da brincadeira, porém vemos um brincar racionalizado, direcionado,

padronizado; o brincar livre e descomprometido perde espaço ante as exigências do mundo atual: acelerado, competitivo. Se entendermos o brincar como livre expressão da criança, então por que tanta preocupação com o amanhã? Por que tanto direcionamento e espaço restrito destinado às brincadeiras? Sabemos que a intelectualização tende a ameaçar o tempo de ser criança, desde cedo iniciam as cobranças e sobrecargas de atividades tão distantes da sua forma natural de ser.

Por meio dos experimentos e da exploração pelo brincar, ela interage com o mundo. Não por acaso, esta tem sido a forma mais eficaz de descobri-lo. Oaklander (1980) enfatiza a relevância do brincar voluntário, que é algo latente na criança. Ela se envolve e se entrega, espontaneamente. Wajskop (2009, p. 33) reitera esse pensamento ao dizer que a brincadeira das crianças pode ser uma atividade em que elas, “[...] sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente”; o brincar seria, “[...] primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender”.

Ao brincarem, as crianças expressam sua maneira espontânea de viver e existir. Assim, não há como negligenciar sua forma sublime de ser. Segundo Kunz (2012, p. 26), suprimir esses espaços de experiências ricas seria um “[...] roubo da coisa mais valiosa que a criança nessa idade pode ter: sua liberdade de descobrir o mundo, os outros e a si própria por seus próprios recursos e condições”. Isso se evidencia nas atividades que acabam reproduzindo, por exemplo, ao cantar e representar os gestos idênticos ao comando da docente, realizar desafios em obstáculos como correr e pular obedecendo à sequência e à professora. Essas atividades não proporcionam autonomia, mas alienação, uma vez que estão condicionadas a modelos. Isso impede as crianças de aprender a pensar criativamente; ou seja, a ênfase excessiva no aprendizado precoce os limita e os impede de ir além (HISRH-PASEK; GOLINKOFF; EYER, 2006).

Como esclarecem Hisrh-Pasek, Golinkoff e Eyer (2006, p. 245), pesquisadores do mundo todo são unânimes quanto a dizer que “[...] o brincar provê um forte alicerce para o desenvolvimento intelectual, para a criatividade e para a solução de problemas”; mais que isso, seria um “[...] veículo para o desenvolvimento emocional e para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais”. No momento do brincar, as crianças estão mais propensas a solucionar problemas, pois é quando podem exercer sua autonomia para lidar com situações inusitadas elaboradas pela imaginação delas.

No livro *Einstein teve tempo para brincar*, Hisrh-Pasek, Golinkoff e Eyer (2006) destacam o cientista alemão como alguém que sempre teve consciência do valor das brincadeiras. Em sua infância, foi seu próprio guia, isto é, conduzia-se segundo sua vontade,

seus anseios, seus desejos. Proporcionada pela liberdade que seus pais lhe deram, essa possibilidade se traduziu em um aprendizado que teria tido impacto em sua formação como cientista-chave do século XX. Ele vivia seu presente. Eis por que é importante pensar no quanto as aulas extremamente direcionadas podem ser inapropriadas a crianças; pensar que são os professores que decidem o que elas devem fazer e quando, que esperam ouvi-las e cumprir comandos passivamente em tarefas extenuantes com papel e lápis, muitas vezes sentadas (HISRH-PASEK, GOLINKOFF, EYER, 2006).

Com efeito, Baitello Júnior (2012) se refere ao “pensamento sentado”, ou melhor, às “ideias sentadas”, ou seja, sinônimo de acomodação, sedentarismo, perda da agilidade e mobilidade. Ao permanecer sentada, a criança tem sua livre expressão cerceada pela imobilidade e privação do seu espírito investigativo por excelência — os incansáveis porquês. Sua forma espontânea de ser em constante busca do brincar, do manipular, do explorar o meio a sua volta exprime a liberdade de ações e pensamentos, movimentando e realizando malabarismos para além dos espaços formatados de uma cadeira. Nesse sentido, “Uma educação que não aceita a agitação como forma expressiva e cognitiva [...] não sabe aproveitar a incansável energia da curiosidade e experimentação infantil” (BAITELLO JÚNIOR, 2012, p. 15).

Baitello Júnior salienta o quanto ficamos sentados em bancos de escola, igreja, praça, transporte coletivo, cinema; diga-se, de uma infinidade de lugares. Rememoramos o período da escola, quando passamos grande parte do tempo sentados, aprendendo conteúdos de matemática, língua portuguesa, ciências e história, em detrimento dos momentos de liberdade como o recreio ou de movimento como nas aulas de Educação Física, ainda que direcionadas.

Foucault (2013) vê a ação de sentar nos fundamentos da docilização dos corpos, do corpo obediente, domado, civilizado. Em contrapartida, a criança polimorfa (MERLEAU-PONTY, 2006) assemelha-se a um vulcão pronto a entrar em erupção, que, quando ocorre, passa a ser considerada um problema, não para a criança, mas para os outros, pois ela pode fugir das regras convencionais de subordinação ao exprimir sua inquietude e criatividade (BAITELLO JÚNIOR, 2012).

O sentar associado à brincadeira da dança das cadeiras pode, sim, ser um exemplo de uso privilegiado do assento, porque permite a descontração infantil total. Onde não há a descontração da criança, sua existência parece ser negada; isto é, parece ser negada sua capacidade de expressar a liberdade de ser ela mesma. A ação de brincar, de maneira alguma, pode ser considerada como prejuízo de tempo, pois brincar seria a forma de a criança aprender à sua maneira. Como tal, precisa ser valorizada, a fim de permitir a ela viver

intensamente sua vida, em vez de fragmentar cada momento como parte de um plano incerto, de algo que ainda está por vir. Como defendem Hisrh-Pasek, Golinkoff e Eyer (2006, p. 285), “[...] a vida não é um ensaio; é vida!”, por isso vale a pena ser vivida.

De fato, a preocupação com o espaço do brincar — o espaço onde a criança permanece na instituição escolar — instigou a investigação sobre os CEMEIs Proinfância. Assim, pudemos verificar como sua estrutura é de fato e como condiz com a proposta de melhorar a qualidade da oferta de Educação Infantil, como reza a referida política pública. O que nos permite questionar: como as crianças se organizam ou são organizadas para brincar? Como as brincadeiras são incorporadas no cotidiano das crianças? Com que objetivos? Privilegia-se o brincar em essência ou o brincar guiado por direcionamentos, por intenções didáticas?

O brincar está longe de ser associado a exercícios gráficos e motores, treino de habilidades linguísticas e corporais, repetição de regras e comportamentos que visem estabelecer hábitos e atitudes. Isso supõe considerar a primazia da brincadeira, inerente à condição de ser criança. Ao selecionarem e prescreverem o tipo e a forma da brincadeira, os profissionais violam elementos importantes que a definem, como o desejo de brincar. Com efeito, o brincar envolve a participação ativa da criança, daí que precisa querer brincar (KISHIMOTO; SANTOS, 2016; WAJSKOP, 2012; HISRH-PASEK; GOLINKOFF; EYER, 2006).

Instituições infantis que privilegiam a aprendizagem sobre o brincar se tornaram populares porque pais e professores esperam assegurar que as crianças tenham sucesso na vida. Mas isso não supõe que a guia do adulto inteligente/racional seja a melhor forma de conduzir a aprendizagem em todas as etapas da vida da criança, isto é, da infância; tampouco pressupõe que as crianças que frequentam creches e pré-escolas vão ingressar no Ensino Fundamental com mais habilidades e mais predisposição para aprender. Segundo Hisrh-Pasek, Golinkoff e Eyer (2006), após anos de pesquisa, é ponto pacífico que as crianças precisam se autoguiar quando brincam, pois é quando têm oportunidade de demonstrar criatividade e capacidade de resolver problemas. Não brincar ou brincar insuficientemente pode ser um problema. Conforme essas autoras, alguns especialistas afirmam que privar a criança do brincar pode prejudicar o desenvolvimento infantil com doenças como depressão e sentimentos de hostilidade.

À luz de Merleau-Ponty (2006), podemos pensar que, em nossas relações com a criança, ela é aquilo em que nós a transformamos. Daí o cuidado deste estudo de apresentar definições de criança/criança e criança escolarizada, ou seja, de apresentar o desenvolvimento infantil segundo a abordagem de alguns autores, para entendermos que ela é o que

acreditamos que seja, é reflexo do que queremos que se torne. Aí reside nosso compromisso com a educação, cientes de que o ideal seria que esse momento fosse dedicado à família, tendo como referência os pais; porém, por razões (a)diversas, são institucionalizadas desde a tenra idade. Portanto, compreender a criança como ser polimorfo repleto de possibilidades de ações ao mesmo tempo é a chave do pensamento de Merleau-Ponty. É no brincar e pelo brincar que ela se revela como ser no mundo, existencial. Assim, com olhar fenomenológico, gestáltico e sensível dos docentes, à criança será reservado seu direito de ser e viver plenamente sua infância.

Ainda é bastante comum em nossa sociedade capitalista presenciarmos alusões de que o brincar é uma perda de tempo, fazendo com que os pais estimulem a capacidade intelectual dos filhos, cobrando da escola a quantidade de conhecimentos, agradando-se dos resultados imediatos quando veem as crianças contando quantidades ilimitadas, verbalizando outras línguas, conversando como adultos, dentre outras ações. E o brincar, que espaço tem ocupado nesse momento? Infelizmente, é lembrado com o intuito de potencializar o aspecto cognitivo da criança (KISHIMOTO; SANTOS, 2016; HISRH-PASEK; GOLINKOFF; EYER, 2006).

A criança precisa exercitar o livre brincar em contato direto com a natureza, explorando os mais diferentes recursos que ela oferece. Sua percepção aguçada e seu espírito investigador de cientista desde pequena tornam evidente sua condição de ser humano em total consciência individual e social (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004). Por isso, cabe aos professores e profissionais aprender a explorar a curiosidade latente estimulando e exercitando o hábito de perguntar, precisam (re)inventar e possibilitar o (re)encantamento dela com o mundo (KUNZ, 2015). Isso implica se conscientizar de que o faz-de-conta e a fantasia são conceitos característicos na vida da criança, isto é, revelam o que ela é o que sente no presente de sua existência como criança (OAKLANDER, 1980).

Holt (2006) destaca a aprendizagem como inerente porque estamos sempre aprendendo. Com as crianças não seria diferente. Dado o estilo de vida controlada da criança, o autor afirma que na escola e mesmo em casa é comum vê-la como incapaz de aprender por si só. Ao contrário, tendem — sim — a aprender, porém diferentemente de um adulto. Têm seu tempo, seus interesses e seus desejos de aprendizagem, muitas vezes incompatíveis com as expectativas do adulto. Com efeito, com base em sua experiência de atendimentos terapêuticos apoiados na psicologia gestáltica, Oaklander (1980) expõe que as crianças tendem a ser boazinhas, realizando passivamente as vontades dos adultos quando não desenvolvem patologias como sintomas do tipo alergias, tiques e dores adversas (KUNZ, 2015).

3 ASPECTOS LEGAIS DA CRIANÇA NA ESCOLA

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

— RUBEM ALVES

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para que a criança viva intensamente sua corporeidade, para que experimente a liberdade de expressão dos movimentos; sobretudo caso se considere que ainda há condições escolares em que as crianças seguem rotinas rígidas e são conduzidos à realização de atividades que visam prepará-las para sistematizar a futura jornada escolar (AZEVEDO, 2013; KRAMER, 2008). Noutros termos, ainda haveria resquícios do que Foucault (2013) constatou em escolas dos séculos XVIII e XIX: o poder disciplinar e controlador sobre o corpo discente impõe a obediência passiva: os “corpos dóceis”, os corpos que recebem com naturalidade o que é transmitido, que se sujeitam (MOREIRA, 1995). Assim, convém discorrer sobre o panorama histórico da infância no Brasil para tentar identificar concepções de criança e infância nas propostas de atendimento para crianças de classes sociais diferentes.

A história da educação da criança pequena envolve contextos sociais como o trabalho feminino, as transformações familiares, a urbanização, a relações de produção e as novas representações da infância, dentre outros. Sobretudo, envolve aspectos legais, os quais deixam entrever ou expõe verbalmente concepções de criança e Educação Infantil, onde haveria controvérsias, em especial quanto a ações como educar, cuidar e brincar: tripé importante para efetivar o atendimento almejado; mas que pode constituir obstáculo a melhorias da Educação Infantil no Brasil. (AZEVEDO, 2013)

3.1 Avanços na política educacional para crianças

A história da criança no Brasil é marcada por descaso, discriminação e abandono em relação às classes desfavorecidas economicamente. Contrapor a história da infância ao atendimento destinado às crianças pequenas mostra que a educação esteve distante de ser prioridade em virtude do descaso explícito quanto a uma possível expansão ou universalização de educação para essa faixa etária. Ainda hoje há o desafio de romper com resquícios histórico-sociais e práticas desoladoras que mantêm latente a discriminação do atendimento, ofertado de modo diferenciado de acordo com a classe a qual pertence (favorecida ou não). Tal contexto revela um caráter predominantemente assistencial cujos

objetivos educacionais aspiravam a disciplinar e pacificar relações sociais e a guardar e garantir os cuidados físicos que tanto necessitavam as crianças (AZEVEDO, 2013; KUHLMANN JÚNIOR, 2010).

O marco histórico da educação da criança brasileira remonta à colonização. No período dos jesuítas, a disciplina marcou a catequização de indígenas como educação de intervenção pedagógico-doutrinária centrada na religiosidade e na cultura europeia. Conforme Vasconcellos (2013, p. 56), essas crianças não eram compreendidas como “sujeitos intelectualmente capazes de construir conhecimento, mas sim, como ‘massas moldáveis’ ou ‘papeis em branco’, intermediários na tentativa de domesticação dos índios adultos”. Intentavam uma proposta de aculturação impondo a cultura europeia, desmerecendo a realidade e as condições locais.

Também ao tempo da colonização remonta um marco histórico do abandono da criança que foi notada pela indiferença a necessidades básicas, como: alimentação, higiene e educação, a qual era digna. Por volta de 1730, a preocupação em mudar esse cenário resultou na instituição das denominadas rodas dos expostos, que acolhiam crianças abandonadas pelas famílias ou mesmo visando garantir o anonimato em casos de aborto, infanticídio ou mesmo gravidez fora do casamento. Sua extinção aconteceu nos anos 1950, quando na realidade não conseguiu atenuar ou mesmo conter os altos índices de mortalidade infantil (ARIÈS, 2015; AZEVEDO, 2013; KUHLMANN JÚNIOR, 2010).

No Brasil da década de 70, as políticas educacionais estavam assentadas numa abordagem da privação cultural, compensando carências “culturais”, “deficiências” linguísticas ou mesmo “defasagens” afetivas (KRAMER, 2008). A partir do decênio de 80, foram estabelecidas as bases da reformulação dessa perspectiva de enfrentamento político e de intervenção no âmbito infantil. Houve mudanças significativas para o cenário da Educação Infantil. A Constituição de 1988 trouxe o reconhecimento do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos de idade à educação. Surgiram políticas de atendimento às crianças de 0 a 5 anos; enquanto políticas para a Educação Infantil ganharam espaço na Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação.

Outros desdobramentos legais ocorreram nos anos 90: a LDB (de 1996), a construção do referencial curricular (resolução CNE/CEB 1/99) e das diretrizes curriculares para Educação Infantil (resolução CNE/CEB 5/09). Acrescente-se o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (de 1990). Ao Estado, coube ofertar creches e pré-escolas para legitimar esse direito. A Educação Infantil passou a ser considerada como primeira etapa da educação básica. Foi assegurado à criança o direito à educação como condição fundamental da oferta de

educação de qualidade e coerente com os interesses e anseios de cada realidade histórico-social.

Subjacentes a esse contexto de mudanças no tratamento legal à educação para crianças estão concepções de infância construídas historicamente em contextos sociais diversos que interferiram na forma de ver o ser criança. Por exemplo, a visão de Educação Infantil como etapa inicial da escolarização rechaça a percepção de que tem cunho assistencial e se trata de preparo para o nível fundamental. Mas não seria implausível supor que ainda há práticas de Educação Infantil arraigadas a aspectos assistencialistas e pedagógicos, a exemplo da didatização de experiências típicas da infância nos espaços das instituições, sem contar a prevalência da ordem e disciplina (FOUCAULT, 2013) exigidas nesse período quando deparamos com situações em que as crianças seguem uma rotina rígida.

No decorrer dos últimos anos, movimentos sociais, municípios, estados e universidades têm buscado difundir com qualidade a Educação Infantil. Pela primeira vez o MEC veiculou documentos dirigidos a uma política nacional de Educação Infantil e formação dos profissionais envolvidos. (KRAMER, 2008)

Contudo, dificuldades que remontam aos processos de implementação da Educação Infantil continuam. Notavelmente, estão na maneira como o pensamento e as ações pedagógicas vêm norteando as concepções de criança que se desvelam no comando dos programas e propostas pedagógicas, os quais foram impostos — a julgar pelo que disseram professores participantes da pesquisa aqui descrita. São comuns propostas fundadas nos modelos de caráter assistencialista, homogeneizando turmas, como se as crianças fossem universalmente iguais, não apenas no critério de idade, mas também de aquisição de conhecimentos, aptidões e interesses. Notamos uma segregação da infância ante tantas classificações e tantos interesses, impertinentes e alheios às vontades e aos desejos das crianças de viver a infância — seu tempo — e de vivê-la como criança mesmo — mediante formas que lhe são próprias, como a brincadeira e a fantasia.

Esse universo se abre à reflexão sobre ações educativas de qualidade concreta, compromisso e seriedade, também, para a formação de profissionais da Educação Infantil. No processo de reconhecimento moroso da relevância da Educação Infantil — garantia de oferta pelo Estado como direito das crianças e dos pais —, a identidade atribuída e assumida pelos profissionais dessa faixa etária passa por mudanças que primam pela qualidade do atendimento. Ações empreendidas nessa busca visam, por esforços coletivos, levar a definição de políticas públicas que privilegiem a formação inicial e em serviço dos profissionais que

atuam com crianças pequenas, constituindo as bases para uma reconhecida cultura da infância.

Na visão de Kramer (2008), reconstruir o passado supõe uma compreensão diferente de história, isto é, de passado como relevante para retificar o presente, colocá-lo numa situação crítica, cobrir-lhe de novos significados.

Entendemos que o passado dá subsídios para ver o presente hoje de forma dinâmica, flexível e ilimitada de oportunidades; para elucidar o que deu certo e o que pode melhorar; para redimensionar o que porventura ficou aquém do esperado; para saber que as experiências e práticas passadas são úteis às do presente como elemento de continuidade, de entendimento, e não como elemento de divergência, comparação (a ideia do “antes-era-assim-agora-é-de-tal-jeito”). Trata-se de uma história processual, diacrônica, que busca entender as mudanças e as permanências, porque estas ajudam a rever práticas e fazê-las corresponder à realidade e às necessidades das crianças. Aos que não desejam se deparar com um cenário de mazelas arbitrárias, recompor o passado pode ser doloroso e penoso. Aos que desejam reparar tais arbitrariedades, pode ser útil — e quiçá gratificante — volver ao passado da Educação Infantil para libertá-las das amarras ao passado.

Como um marco histórico dos avanços legais em prol da Educação Infantil, a Constituição de 1988 fez a legislação avançar quanto a garantir a construção de propostas de gestão e formação de profissionais para legitimar um atendimento ao público infantil. Como dever do Estado e direito das crianças, a Educação Infantil passou a ser responsabilidade dos municípios, mediante a oferta de creches e pré-escolas, além de assegurar direito dos pais trabalhadores a ter instituições educacionais próprias para seus filhos nessa faixa etária.

Em nossa busca histórica, deparamos com um município — Uberaba — com investimentos e esforços em prol da Educação Infantil de qualidade e melhorias no seu atendimento, o que nos instigou a realizar a pesquisa aqui descrita. O número elevado de construções de instituições destinadas a essa faixa etária moveu nossa curiosidade: saber dos impactos desse investimento e sua influência no trabalho docente. Alguns questionamentos se impuseram: como Uberaba tem organizado o tempo de escolarização da criança de 5 anos de idade, período que antecede o seu ingresso ao Ensino Fundamental?

A democratização da Educação Infantil tem configurado uma meta do município, na forma, nas condições e nas intenções de implantação das políticas públicas destinadas ao público infantil. A Educação Infantil em Uberaba recebe recursos desde 2007, que se estenderão a 2020. Os recursos permitem melhorar a qualidade do ensino para crianças em idade pré-escolar com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinado à educação básica, da creche ao nível médio.

O FUNDEB visa universalizar o atendimento na educação básica via redistribuição equitativa de recursos entre o Estado e seus municípios. Anualmente, destina-se um valor mínimo por aluno, com valores diferenciados por etapa e modalidade de ensino da educação básica. O FUNDEB tem um aliado indispensável à melhoria da qualidade da Educação Infantil: o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil/Proinfância, que provê assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas.

3.2 Proinfância: política de atendimento infantil no município

O programa foi idealizado e desenvolvido pelo MEC, em convênio com os municípios. Objetiva garantir acesso de crianças a creches e escolas públicas, prestando assistência técnica e transferindo recursos financeiros entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o município (ou o Distrito Federal) para a construção de prédios que garantam o funcionamento de estabelecimentos de Educação Infantil, além de prover equipamentos e mobiliários. Como decorrente da resolução 6, de 24 de abril de 2007 do conselho deliberativo do FNDE, a contar dessa data os municípios puderam enviar projetos a esse fundo. Uma vez analisados e deferidos os projetos, eram — ainda podem ser — oficializados convênios com as prefeituras para receber recursos que viabilizassem a construção de unidades de Educação Infantil pleiteadas.

O programa foi uma conquista como espaço idealizado e projetado para o âmbito infantil: cuidados básicos e garantia de educação de qualidade, pensada desde a estrutura física até a funcionalidade. Configura uma resposta a reivindicações e movimentos sociais que pudessem suprir uma carência histórica na Educação Infantil, ampliar a oferta de vagas e (re)estruturar a infraestrutura do espaço escolar de modo a abrigar ambientes diversificados — salas de aulas, fraldários, bibliotecas, salas de informática, banheiros, área coberta para recreio e refeitórios, dentre outros.

O Proinfância se estende a municípios que apresentem índices elevados de população na faixa etária 0–3 anos e 11 meses em creches, e 4–5 anos e 11 meses em pré-escolas (vide resolução 5, de 17 de dezembro de 2009, do CNE e parecer 20/2009, do CNE/CEB FNDE, 2016). Sua demanda se apoia em dados indicadores do Censo escolar considerando critérios populacionais, educacionais e sociais. Com base em dados coletados (UBERABA, 2015) para

consolidar avaliações destinadas ao PDME 2006–2015, assim como no censo escolar de 2013 em registros do conselho municipal de educação, o atendimento à Educação Infantil em Uberaba nos últimos anos tem se apresentado conforme as tabelas a seguir.

TABELA 1 – Matrículas na creche, por rede e total
— PDME de Uberaba 2015–24 — dados de 2007–14

ANO	MATRÍCULAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE			
	<i>Municipal</i>	<i>Terceiro setor</i>	<i>Privada</i>	<i>Total</i>
2007	1.280	1.092	1.168	3.540
2008	1.542	1.085	1.213	3.840
2009	1.891	1.063	1.157	4.111
2010	2.074	1.048	1.407	4.529
2011	2.869	1.028	1.604	5.501
2012	3.374	1.009	1.801	6.184
2013	3.276	866	1.926	6.061
2014	3.393	945	1.941	6.279

Fonte: UBERABA, 2015.

TABELA 2 – Matrículas na pré-escola por rede e total
— PDME de Uberaba 2015–24 — dados de 2007 a 2014

ANO	MATRÍCULAS DE 4 E 5 ANOS DE IDADE			
	<i>Municipal</i>	<i>Terceiro setor</i>	<i>Privada</i>	<i>Total</i>
2007	3.109	942	2013	6.064
2008	3.467	928	2.027	6.422
2009	3.463	915	2.000	6.378
2010	3.688	906	1.912	6.506
2011	3.827	870	1.994	6.691
2012	4.182	834	2.075	7.091
2013	3.763	873	2.014	6.650
2014	4.131	896	2.322	7.349

Fonte: UBERABA, 2015.

De acordo com informações do PDME (2015), no ano de 2014 o atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade contava com 28 CEMEIs, 5 escolas municipais de Educação Infantil, 16 escolas de Ensino Fundamental que atendem à Educação Infantil, 25 instituições do terceiro setor e uma rede de 50 escolas privadas. Uberaba acolheu, nas creches, 6.279 crianças de 0 a 3 anos e 7.349 de 4 e 5 anos na pré-escola. Esses números totalizam um atendimento de 13.628 crianças de 0 a 5 anos de idade. Em 2014, foram atendidas 7.524 da rede pública, 1.841 no terceiro setor (associações ou entidades sem fins lucrativos), 4.263 da rede privada. Ao todo, foram 13.628 crianças atendidas (TAB. 1 e 2).

Nas matrículas distribuídas segundo a rede municipal, a particular e a do terceiro setor, predomina a procura pela primeira. Isso talvez se explique pela expansão dessa população em questão, conforme apontam as tabelas; logo, isto estaria contribuindo para ampliar a adesão ao Proinfância. Observe-se que o Proinfância favoreceu e fortaleceu a aquisição de novas construções em função da maior procura pelas famílias em detrimento da necessidade imposta pelo mercado de trabalho e pela obrigatoriedade legal de atender a população com idade a partir dos 4 anos, segundo a emenda constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009).

As tabelas 1 e 2 mostram a ampliação — ainda que gradativa mas significativa — da oferta de matrículas entre os períodos apresentados quando comparamos os números apresentados no período 2007–2014. A quantidade de procura condiz com a proposta do governo de ampliar o programa, acelerando mais a oferta de educação pública para a população infantil. Neste estudo, atentamo-nos mais diretamente à análise da faixa etária 5 anos e a rede pública, por se tratar do foco em estudo.

De acordo com informações da SMED, o aparato escolar para essa idade na rede municipal em 2014 correspondia a 28 CEMEIs, 5 escolas de Educação Infantil e 16 escolas de Ensino Fundamental. Em 2016, conforme informações do conselho municipal de educação, Uberaba conta com 33 CEMEIs, sendo 11 Proinfância, 5 escolas municipais de Educação Infantil e 17 escolas de Ensino Fundamental para turmas de 4 e 5 anos de idade. Há previsão de ampliação desses números, pois estão sendo construídas duas escolas de nível fundamental para o público infantil e 1 CEMEI — a inauguração deste está prevista para o fim de 2016.

A Tabela 3 apresenta dados da matrícula em tempo integral, em específico a rede pública. Por se tratar do foco da pesquisa aqui descrita, houve acréscimo no atendimento a crianças na modalidade tempo integral na Educação Infantil. No período 2011–2013, passou de 71,9% para 75,8%.

TABELA 3 – Porcentagem de matrículas em tempo integral na Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade — PDME/UBERABA, 2015–24

MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL – EDUCAÇÃO INFANTIL			
<i>Ano</i>	<i>Rede pública municipal</i>	<i>Rede privada</i>	<i>Total</i>
2011	71,9%	40,4%	62,6%
2012	74,7%	32,1%	61,8%
2013	75,8%	42,6%	63,6%

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo escolar.

A análise e interpretação dos resultados permitiram compreender o trabalho docente com a implementação do Proinfância. Ainda assim, os CEMEIs e as demais escolas de Educação Infantil que não possuem essa estrutura física têm, desde 2001, recebido orientações para se adequarem aos critérios estabelecidos pelo conselho municipal de educação via resolução 1/2012, que trata do credenciamento, da autorização para funcionamento e da renovação da autorização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das instituições integrantes do sistema educacional do município de Uberaba. Assim, o Proinfância almeja fortalecer e legitimar políticas de acesso à Educação Infantil de modo a materializar o planejamento da expansão dessa modalidade de ensino do público infantil no âmbito municipal, evidenciando os esforços dispensados para melhorar a qualidade no atendimento a essa demanda.

Em contrapartida, sabemos que tais esforços caminham para a educação, o aluno e o professor num patamar “ideal”, ou seja, ainda em desencontro com o “real”, cuja complexidade de fatores dificulta e interfere no trabalho. Isso pode ser verificado em discursos de docentes presentes neste estudo, as quais lidam com crianças da Educação Infantil, crianças com até cinco anos de idade. Nesse sentido, convém entender como essa idade é vista no plano teórico para que possamos entendê-la na prática dos educadores.

4 CRIANÇA DE 5 ANOS DE IDADE: CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO

Se as coisas pudessem vir do nada, o tempo não seria essencial para o seu crescimento, para o seu amadurecimento até o seu completo vigor. Os bebês se transformariam em jovens num piscar de olhos e florestas inteiras surgiriam do chão. Ridículo! Sabemos que todas as coisas crescem, pouco a pouco, como de fato deve ser, a partir de sua natureza essencial.

— LUCRÉCIO, SÉCULO I D. C.

Na vida do ser humano, a infância é o tempo em que se inicia sua construção como pessoa inserida num determinado contexto social. Representa um período a ser vivido a fundo para que o desenvolvimento humano ocorra plena e harmoniosamente. Criança é sinônimo de movimento, ação, o que potencializa sua forma de ser e de se expressar com naturalidade por meio de linguagens variadas (musical, cênica, poética, plástica etc.), pois o brincar latente em seu ser as permeia e demonstra sua espontaneidade de se entregar por inteira. É da natureza da criança se apropriar do brincar como ferramenta que possibilita se transportar para lugares imaginários, do faz-de-conta, do seu eu. A preocupação excessiva com o futuro da criança — que acelera a infância — não é garantia de que a ausência de preocupação resulte em um adulto incapaz de lidar com as situações inusitadas, de usar a criatividade para resolver problemas. Exposta a um ambiente que lhe proporcione experiências variadas com corpo, uma criança pode, por meio das ações positivas ali desenvolvidas e vivenciadas, desenvolver-se como corporeidade; ou seja, desenvolver-se em suas potencialidades múltiplas, e não só como conjunto constituído de músculos e ossos.

Com esses atributos, as crianças ingressam precocemente nas instituições escolares, onde passam grande parte do seu tempo diário. E, a escola por sua vez, constitui um espaço importante para experiências de vida e aprendizagens que, se não envolve o corpo delas como um todo deveria envolver. Muitas vezes, nesses espaços as crianças ainda estão submetidas a um sistema predominantemente assistencialista e compensatório (GOMES, 2013; AZEVEDO, 2013; KRAMER, 2008): o cuidar se sobrepõe equivocadamente ao binômio brincar–educar; isto é, as crianças ainda se deparam com rotinas rígidas e atividades distantes de seu contexto, aquém do que sua condição como ser total lhes permite realizar.

O público-alvo da Educação Infantil inclui a criança de cinco anos de idade. Essa faixa etária corresponde aos anos finais desse nível escolar, em que se espera haver aquisição de

requisitos necessários (impostos) para ingressar no Ensino Fundamental. Mais que isso, essa é a idade infantil considerada na pesquisa aqui descrita; são as ações dela que precisam ser compreendidas pelos educadores, cuja ação pedagógica este estudo enfoca. Por isso, foi preciso compreender o desenvolvimento específico dessa faixa etária. Ainda assim, cabe esclarecer que a emenda constitucional 53/2006 (BRASIL, 2006) estendeu o tempo do Ensino Fundamental para nove anos — com isso, a criança de seis anos de idade foi incluída nessa modalidade de ensino — e a emenda constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009) tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos na Educação Infantil. Dito de outro modo, o preparo destinado a criança de seis anos de idade para o nível fundamental passou a ser proposto a de cinco anos.

Como o preparo para desenvolver pré-requisitos mais cedo tende a subtrair o tempo da infância, as consequências dessa possibilidade nos angustiam e nos inquietaram, de tal modo que as indagações se impuseram: aumentar o tempo da criança na escola minimizaria o fracasso escolar? Perder a infância brincando menos seria garantia de educação eficaz? Formar as crianças mais precocemente também o seria? Criança que tem menos tempo de ser e agir como criança não estaria fadada a ser um adulto racional demais? E a sensibilidade do ser humano, em suas percepções que vão além da razão, seria desconsiderada? É possível imaginar um ser apenas razão? O que se esperar de uma educação formal cada vez mais prematura? Dessa maneira, será mesmo assegurado à criança o seu direito de viver plenamente a sua infância?

Esses questionamentos demandaram buscar teorias que sustentassem a construção de respostas possíveis, mas jamais absolutas. Dentre elas, destacaram-se aquelas sobre o desenvolvimento infantil do ponto de vista da idade para subsidiar o entendimento da criança em sua totalidade, o que permeia nossas reflexões. Seus autores apresentam concepções e enfoques do desenvolvimento infantil e de suas variações contextuais; integrado, esse referencial oferece uma visão ampla da criança, além do entendimento do valor da atividade docente, aplicada nas realidades em que se encontram as crianças. Conceitos que atravessam este estudo incluem:

[...] crescimento refere-se ao aumento do tamanho do corpo do indivíduo ou de suas partes durante a maturação; desenvolvimento se remete a mudanças no nível de funcionamento do indivíduo ao longo do tempo; maturação trata das mudanças qualitativas, que permitem a progressão até níveis mais elevados de funcionamento e experiência se relaciona a fatores no ambiente que podem alterar o aparecimento de várias características do desenvolvimento ao longo do processo de aprendizado (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013, p. 30).

Como se sabe, o desenvolvimento humano se desdobra ao longo da vida em vários momentos que apresentam comportamentos e normas de acordo com os valores culturais

estabelecidos pela sociedade. Assim, cabe perguntar: quem é a criança de 5 anos de idade e o que acontece com ela na Educação Infantil? A seguir, buscamos oferecer subsídios para a compreensão dessa questão, os quais provêm de Henri Wallon, Arnold Gesell, Jean Piaget e Merleau-Ponty. Os três primeiros se destacam na Psicologia Contemporânea, em especial quanto à definição dos estágios e suas sucessões. Estudaram sua progressividade e levantaram a questão da continuidade e descontinuidade do desenvolvimento (TRAN-THONG, 1981). Diferentemente, Merleau-Ponty não trabalhou com o desenvolvimento fracionado em estágios, fases ou faixas etárias.

4.1 Henri Wallon e as crianças de 5 anos de idade

O psicólogo, filósofo, médico e político francês Henri Wallon (1879–1962) se dedicou à compreensão do psiquismo humano focando na criança. Acreditava que, conhecendo seu desenvolvimento, seria possível ter acesso à gênese dos processos psíquicos. Além de evidenciar o desenvolvimento da criança nos domínios afetivo, cognitivo e motor, sem superpor um aos demais, ele se preocupou em mostrar o vínculo entre os diferentes estágios como um todo representado pela personalidade e relacionar seus estudos acerca da evolução da criança com a educação. Acrescenta-se que considerou a construção do sujeito em sua interação com o meio. Assim, a partir das condutas infantis, buscou compreender cada fase do desenvolvimento psíquico da criança e as relações estabelecidas entre ela e seu meio. Sua teoria indica duas ordens de fatores subjacentes às condições em que emergem as atividades que ocorrem em cada estágio, a exemplo dos fatores orgânicos e sociais (GALVÃO, 1995).

No dizer de Wallon (1981, p. 29), cabe ao adulto “[...] observar a criança no seu desenvolvimento, tomando-a por ponto de partida e acompanhando-a ao longo das suas sucessivas idades”. Isso demanda conhecimentos dos estágios, que são sucessivos e integrados, mas não lineares nem contínuos: caracterizam-se por mudanças marcadas por conflitos do seu crescimento. Em cada idade, considerada por Wallon como única e fecunda, a criança constitui um conjunto indissociável e original, por isso os estágios não são uniformes. Cada um é uma evolução mental que desencadeia um tipo de comportamento conforme sejam as condições do meio.

Em seus estudos, Wallon (1975) propõem a psicogênese da pessoa completa ou psicologia genética e define o psiquismo em sua formação e suas transformações; com isso, pressupõe um enfoque integrado e dinâmico do desenvolvimento, de modo a abranger os campos da atividade infantil — intitulados por ele de campos funcionais — e os momentos de sua evolução psíquica — os estágios do desenvolvimento — numa perspectiva ampla. Ao

considerarem essa dimensão integradora que não fragmenta os elementos envolvidos na evolução humana, Mahoney e Almeida (2010, p. 48) enfatizaram que

Pensar a pessoa na perspectiva walloniana implica compreendê-la em seu contexto sociocultural, biológico, e integrada pelas funções da afetividade, da inteligência e do ato motor. Também requer uma perspectiva de inacabamento, de movimento, de ruptura, de transformações, que necessita ser constantemente superada para possibilitar a própria evolução humana.

Wallon (1981) expôs o desenvolvimento da criança como construção progressiva em que se sucedem fases com predominância de aspectos afetivos e cognitivos e cujas atividades hegemônicas correspondem aos recursos que ela dispõe em sua interação com o meio. Eis as características fundamentais de cada estágio em sua psicogenética:

Estágio impulsivo-emocional (ocorre no primeiro ano de vida); Estágio sensório-motor e projetivo (vai até o terceiro ano); Estágio do personalismo (compreende o período dos três aos seis anos); Estágio categorial (por volta dos seis aos onze anos) e Estágio da puberdade e adolescência (a partir dos doze anos) (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p. 12).

Consideremos com maior especificidade o estágio do personalismo que será apresentado em fases, em que se insere a idade de cinco anos, foco deste estudo. Trata-se de um momento importante para formar o caráter e a personalidade, para edificar o sujeito ou constituir o eu. Na sucessão de conflitos interpessoais que marca esse estágio, a expulsão e a incorporação do outro são movimentos complementares e alternantes no processo da formação do eu. Esses conflitos são necessários para individualizar e diferenciar o eu do outro, pois assim a criança consegue, aos poucos, tomar consciência de si como sujeito social; o que é condição favorável ao nascimento e à construção de sua personalidade. Logo, de acordo com Wallon (1981) a fase do personalismo é marcada pela busca de independência, autonomia e enriquecimento do eu.

O estágio do personalismo se divide em fases, como: negação (oposição), idade da graça (sedução) e imitação. Na primeira, a criança faz questão de dizer não, de contradizer e confrontar outras pessoas, pois quer fazer prevalecer sua opinião, seu ponto de vista, suas vontades, seus desejos. Quer ser sedutora aos olhos dos outros. Quer se satisfazer. Essa oposição deve ser compreendida como busca de autoafirmação, da constituição de si como pessoa, como processo de diferenciação do outro, pois usa expressões, negativas e egocêntricas, em que se sobressaem “eu”, “meu”, “não” etc. (MAHONEY, ALMEIDA, 2010; GALVÃO, 1995).

Na segunda fase, considerada a idade da graça ou fase da sedução, a criança tenta chamar a atenção para obter aprovação do adulto ou de quem estiver por perto. Caracteriza-se pela exuberância dos movimentos, alcançada pelas ampliações de movimentos e gestos, além da necessidade de prestígio e admiração ao se tornar centro das atenções. Percebe-se que a criança procura no outro a aprovação e, ao manifestar a exibição, busca obter sucesso. Quando ocorrer de a aprovação e/ou admiração não corresponder às expectativas, a consequência pode ser o ciúme e competitividade (MAHONEY, ALMEIDA, 2010; GALVÃO, 1995).

Última fase do personalismo, a imitação é o momento de se apropriar, por exemplo, de vestes, linguagens e ações de algum adulto que despertou seu interesse e desejo de reproduzi-lo. A construção da consciência de si ocorrerá por meio das interações sociais, redimensionando o interesse da criança para as pessoas, que servirão de modelo, pois, segundo Wallon (1975, p. 67),

O espírito de concorrência faz alterar ou combinar as disposições hostis da primeira fase e conciliadoras da segunda. A imitação ultrapassou o nível do gesto, está no da personagem. A criança procura uma pessoa no outro. Imitar alguém é, primeiro, admirá-lo, mas é também, em certa medida, querer substituir-se-lhe.

Esse estágio — do personalismo — caracteriza-se pela intensidade e harmonia dos movimentos da criança; por seu empenho em conquistar a admiração de que necessita. Predomina a imitação, pois reproduz quem, de alguma forma, atrai-lhe, daí que incorpora atitudes e papéis sociais. Trata-se de um processo fundamental para o enriquecimento do eu: além da expansão de suas possibilidades, há um esforço de substituição pessoal pela imitação. Essa conduta de imitação favorece a aprendizagem ao incorporar as qualidades de alguém — o modelo a ser seguido —, reproduzindo a sua maneira. A criança cria personagens, adquirindo uma necessidade de autossubstituição dos outros. A representação é sinalizada pela busca de protótipos para compreender sua posição nas relações sociais.

O estágio do personalismo é decisivo na constituição da criança como pessoa — de sua personalidade; possibilitará ao pensamento a função de antecipação e a oportunidade de refletir sobre a relação entre um significante e um significado, expressando simbolicamente objetos e/ou pessoas por ela interiorizados. A criança se autoexplora como ser diferente dos demais seres, constrói sua subjetividade através das atividades de oposição como a expulsão do outro e a sedução, que seria a assimilação do outro, apropriando-se da imitação. Inaugura-se o processo de discriminar seu “eu” do “outro”, tarefa fundamental desse estágio que

permite separar e distinguir-se do outro; daí — cabe frisar — o uso recorrente dos pronomes *eu* e *meu* e do advérbio *não*, dentre outros elementos verbais (MAHONEY, ALMEIDA, 2010; GALVÃO, 1995).

A preocupação pedagógica se fez presente na psicologia de Wallon (1975). Ele discordou dos métodos autoritários do docente — aqueles impostos de maneira arbitrária, seja por meio de palavras ou atividades descontextualizadas — para manter e controlar a disciplina, pois concebe a existência do homem como a de um ser indissociavelmente biológico e social, sujeito a disposições internas e situações exteriores. O contexto escolar seria uma instância importante como lugar onde a criança exerce práticas sociais na construção de sua personalidade. A convivência com grupos sociais distintos proporciona a ela experiências e aprendizados sociais que permitirão ampliar o meio familiar, uma vez que valoriza e defende, na relação entre professor e criança, uma relação maternal, pois são cuidados essenciais nesse período. Essa relação íntima e recíproca com os outros lhe favorecerá a aquisição do que ela pode ter, ser, fazer e conquistar, bem como lidar com as perdas e as disputas. Para isso, assumirá papéis determinantes que influenciarão decisivamente a constituição de sua pessoa.

Wallon se faz pertinente a este estudo, em especial, porque aborda dois temas inerentes à criança: o movimento e a afetividade. Reconhecemos como sinônimas essas expressões, uma vez que são agentes ativos do seu conhecimento e por eles aprendem pela dinâmica de sua ação sobre o meio, revelada pela expressão natural de sentimentos e emoções. São referências que marcam o íntimo da criança, possibilitando benefícios ou prejuízos ao seu processo de desenvolvimento. A experiência com o corpo (movimento) como um todo possibilita a criança usá-lo de maneira habilidosa, harmoniosa, segura, saudável e eficaz. A facilidade com que expressa suas emoções e seus sentimentos (a afetividade) precisa ser preservada e estimulada, em vez de ser tolhida; só assim ela tende a lidar, mais fácil e tranquilamente, com situações inusitadas.

Não há como conceber uma Educação Infantil guiada pela ausência de sorrisos (de um olhar que traduza o sorriso), da relação de afetividade acentuada pelo dar e receber carinho, abraço, pela ausência de expressões postas em ação nas dramatizações, na participação em teatros, no brincar de chorar, de ficar nervoso etc. A emoção — diz Tran-Thong (1981), à luz de Wallon — antecede a linguagem e é esta a forma mais sublime e natural de expressão do ser humano.

Com efeito, a palavra se torna expressão do pensamento. É a razão pela qual, antes da fala, a criança busca maneiras de (se) comunicar coerentes com a situação e a necessidade. Para Tran-Thong (1981, p. 222),

A criança tem que aprender a substituir as coisas pelas palavras correspondentes, e esta substituição não se faz sem conflitos e dificuldades. A palavra é signo da coisa, mas “começa por ser uma realidade, pois é um ato que apanha o cunho das coisas e lhes dá o seu, tal como o gesto que modifica as coisas e se modifica em contato com elas”.

Daí a importância de serem oportunizadas à criança na Educação Infantil possibilidades de se expressarem em formas e linguagens diversas (música, dramatização, arte etc.) e em contextos variados. Aqui se impõem a relevância e riqueza da heterogeneidade do grupo.

4.2 Arnold Gesell e as crianças de 5 anos de idade

Psicólogo e médico dos Estados Unidos, Arnold Gesell (1880–1961) se especializou na área do desenvolvimento infantil e admitiu que o desenvolvimento tem início na concepção, seguido de um processo contínuo ao longo da vida. Esse processo ocorre por etapas, que são ordenadas, representando cada qual um grau de maturação. Essa abordagem maturacionista, explanada por Gesell a partir dos anos 1920, estuda o desenvolvimento humano segundo uma predeterminação genética, apontando que a hereditariedade promove o desenvolvimento numa sequência ordenada com diferenças individuais e de acordo com o contexto em que o sujeito está inserido e os estímulos que recebe. Assim, o ambiente social e as influências externas, de modo geral, facilitarão ou dificultarão o processo de maturação da criança (GALLAHUE; OSMUN; GOODWAY, 2013).

Segundo Gesell (1999) a mente revela-se por si mesma, ou seja, as ações de um bebê, por exemplo, denotam a atividade da sua mente. Acrescenta que o desenvolvimento mental, assim como o crescimento físico, é um processo de esquematização,

Porque a mente é, na sua essência, a totalidade de uma crescente multidão de padrões ou esquemas de comportamento. Um esquema de comportamento é simplesmente um movimento ou uma ação que apresenta uma forma mais ou menos definida (GESELL, 1999, p. 5).

Com isso, o corpo todo pode reagir, e cada movimento que ele traduz como esquema de comportamento mostra que a mente se desenvolve: modifica e aprimora as formas de comportamento, pois a criança amadurece. Ações simples se tornam mais complexas. Por exemplo, se ela corre de maneira desordenada, mas pratica o correr e convive com outras crianças, então tende a ampliar seus movimentos por conta da maturação, pois conquista a

destreza e o domínio o corpo que possibilitam aperfeiçoar as formas de correr e controlar o equilíbrio e a firmeza.

Em seu legado, Gesell defende a importância de os pais e os profissionais da educação conhecer as mudanças e os níveis etários da criança para que possam dotá-la de um ambiente propício ao seu desenvolvimento, ao seu ritmo peculiar. Isso porque a mente em desenvolvimento seria constituída por inúmeros esquemas de comportamento possíveis com auxílio da organização progressiva do sistema nervoso.

O desenvolvimento leva tempo. É um processo contínuo. Iniciando-se com a concepção (a fertilização da célula-ovo), avança, fase após fase, numa sequência ordenada. Cada fase representa um grau ou nível da maturidade do ciclo de desenvolvimento. Uma fase é um simples momento passageiro, ao passo que o desenvolvimento, como o tempo, prossegue sempre a sua marcha. Isso não nos impede, todavia, de escolher certos momentos significativos do ciclo de desenvolvimento para assinalar as progressões com rumo à maturidade (GESELL, 1999, p. 16).

Como se lê, esse processo contínuo do desenvolvimento se inicia na concepção, originando etapas de acordo com uma sequência ordenada. Cada etapa representará um grau de maturidade. Para Tran-Thong (1981), perguntar quantas etapas existem nesse ciclo seria o mesmo que perguntar quantos momentos existem num dia. Isso implica dizer que o ser humano está em constante desenvolvimento, no entanto cada um tem seu ritmo e tempo próprios, de acordo com os estímulos do meio. Isso pode ser verificado quando observamos variações de comportamento em crianças da mesma idade, cujas características divergem em razão da influência sobre elas, seja forte ou não.

Gesell (1999) especificou perfis de caracterização, apresentando traços descritivos da maturidade em que o grau de variação é sempre relativo, e não absoluto, pois se sujeita a normas aproximadas da sequência de desenvolvimento por ele apresentada. Será parâmetro para identificar e conhecer determinados aspectos do comportamento no complexo total do crescimento. Crescimento aqui é sinônimo de movimento, por se tratar de um ciclo progressivo que “se move para diante”, o que denota a ideia de avanço num processo dinâmico cujas ações simples tendem a se tornar complexas.

Assim, ao aprender a andar de bicicleta, a criança cai, até conseguir o equilíbrio e a destreza dos movimentos necessários para não cair mais. À medida que pratica, aprimora cada vez mais sua habilidade de andar: aumentar a velocidade, andar sem apoiar as mãos, apostar corridas, faz manobras, e assim por diante. Isso justifica ante mudanças no sistema nervoso na interação com fatores internos (biológicos) e externos (meio e contexto da criança).

Nessa perspectiva, faz sentido neste estudo considerar — tal qual Gesell (1998) — o desenvolvimento humano como conjunto de fenômenos que culminam na realização de ações cada vez mais complexas; ou seja, considerar que as crianças precisam ser desafiadas e estimuladas a explorar modos de experimentar seu corpo como um todo. Esse teórico toca na totalidade do ser quando defende que não podemos separar “a mente” da criança total, pois ela é uma unidade do sistema nervoso. A psicologia da criança incluiria todo o seu comportamento, uma vez que está ligada ao sistema nervoso e a todo o seu organismo. Portanto, ele vê o organismo como sinônimo de corpo: um corpo integrado que não se separa.

Gallahue, Osmun e Goodway (2013) assinalaram que o estudo realizado por Gesell (1998; 1999) proporcionou informações volumosas sobre a progressão sequencial do desenvolvimento normal, compreendendo desde a aquisição dos precoces movimentos rudimentares até os padrões maduros de comportamento. E mesmo que a proporção em que as crianças adquiriram habilidades motoras selecionadas variasse, tais pesquisas evidenciaram que a sequência da aquisição era universal e em geral, invariável. Essa é a razão pela qual Gesell documentou e descreveu faixas etárias gerais para a aquisição de grande variedade de habilidades motoras rudimentares na infância; além de julgar que essas tarefas, assentadas na maturação, funcionavam como indicadores importantes de crescimento emocional e social.

Gesell (1998) apresentou o comportamento das crianças (do nascimento até os 5 anos de vida) em quatro áreas: 1) *motora* — postura, locomoção, preensão e conjuntos posturais; 2) *adaptativa* — capacidade de apreender elementos significativos de uma situação e utilizar a experiência presente e passada na adaptação a novas situações; 3) *linguagem* — todas as formas intencionais e culturalmente convencionadas de comunicação e compreensão por meio de gestos, sons e palavras (a fala, por exemplo, é uma função que depende do meio social, mas demanda maturidade; 4) *comportamento sociopessoal* — influências da cultura social em que a criança convive (são as reações individuais às outras pessoas e à cultura social, a exemplo de alimentar-se, adquirir independência nas brincadeiras, interagir e cooperar nos grupos, além de ser receptível às convenções sociais).

À idade de cinco anos em diante, Gesell (1999) acrescentou características que considera como princípios essenciais do desenvolvimento da criança: características motoras, higiene pessoal, expressão emocional, receios e sonhos, o eu e o sexo, relações interpessoais, recreios e passatempos, vida escolar, senso moral e perspectivas filosóficas. Tais características se impõem aqui como indicadores do comportamento da criança nesse nível de maturidade, pois desempenham papel importante na orientação de acordo com a maturidade.

Para esse teórico, tal orientação deve ser adequada ao nível de maturidade em que a criança se encontra, respeitando seu tempo de crescimento. São modificações que ocorrem progressivamente no desenvolvimento infantil, por isso devem ser compreendidas como processo (GESELL, 1999). Ele destaca que cada ano de vida — especificamente, cada aniversário — indica avanços significativos no desenvolvimento, pois surgem sucessivamente modificações na maturidade da criança em que a cultura exerce influência. As crianças podem ter variações umas das outras de acordo com o contexto em qual estão inseridas, sendo mais ou menos estimuladas (GESELL, 1998).

Os primeiros cinco anos de vida compõem o ciclo de desenvolvimento da criança como essenciais, pois são os mais formativos; influenciam decisivamente os subsequentes. À medida que a criança cresce, suas capacidades aspiram; isto é, ela avança de reações e comportamentos mais simples e imaturos para outros mais complexos. A criança tem marcada sua individualidade, incluindo aspectos e tendências do meio em que vive; submete-se facilmente às convenções sociais. Pensa antes de falar, consegue compreender aos poucos a repercussão de sua comunicação, embora ainda não tenha consciência plena de seu pensamento como processo subjetivo distinto do mundo objetivo. Seu pensamento é concreto.

A idade de cinco anos é um período de equilíbrio extremo e encantador. A criança tende a ser calma, estável, digna de confiança e ajustada. Procura ser sociável, amigável, agradável, solícita e nada exigente para com as outras pessoas. Afetivamente, está ligada à família, e a figura materna parece ser o centro do seu mundo, pois a criança faz questão da sua companhia, atendendo e acatando os pedidos. Está receptiva a aprender, gesticula, gosta de pedir licença e de obedecer. Tem domínio motor amadurecido. As brincadeiras coletivas são as mais atrativas. Sente-se socialmente orgulhosa das suas roupas e travessuras. Permanece à vontade no seu mundo, bem integrada e segura de si. Aprecia o gosto por assumir pequenas responsabilidades. Seu vocabulário está bem amplo, tornando-se extremamente comunicativa (GESELL, 1999).

Para Gesell, a motivação à aprendizagem é peculiar à condição humana. Nesse sentido, alerta aos pais e aos profissionais que lidam com crianças sobre a importância de não antecipar ou acelerar o desenvolvimento infantil quanto à aprendizagem, pois “[...] cada criança é um indivíduo que caminha de acordo com o seu próprio horário, organizado à sua medida” (GESELL, 1998, p. XIX). Ratificamos a crítica de Gesell (1998, p. 12) a pais e professores que modelam a criança segundo padrões rígidos de comportamento.

Uma orientação inteligente principia pelo conceito de desenvolvimento. Para compreender uma criança, quer nos primeiros anos, quer na idade escolar, temos de nos familiarizar com os gradientes do desenvolvimento que determinam as tendências e os esquemas do seu comportamento.

Segundo Gesell (1998, p. 12), “gradiente do desenvolvimento” é uma série de fases ou graus de maturidade pelos quais a criança vai progredindo em direção a um nível mais elevado de comportamento. Se assim o for, então o olhar atento de pais e professores tende a ser fundamental para que ofereçam às crianças condições de avançarem nos níveis de comportamento. Dentre essas condições, estão respeito ao seu tempo e suas singularidades, manifestadas de acordo com o ciclo de desenvolvimento em que se encontra.

Gesell (1998, 1999) se faz premente neste estudo porque sua teoria do desenvolvimento abrange cada um dos interessados: *pais* — para que entendam as mudanças que ocorrem com os filhos; *pediatras* — para a prevenção de doenças e problemas no desenvolvimento; *profissionais* (da educação) — para conduzir sua prática, sendo orientados no cuidado com as crianças. As fases por ele descritas dão suporte à construção de instrumentos para medir o desempenho motor.

Em síntese, segundo seu pensamento, um estágio deve ser definido em relação não só a outros critérios físicos, mas também a certas manifestações dinâmicas, certos modos de reações, certas formas de comportamento (TRAN-THONG, 1981). O comportamento representa a expressão mais completa e coerente em cada período. No princípio da uniformidade na sequência e progressão ordenada — a chamada teoria maturacional —, a visão do desenvolvimento da criança parte de comportamento pré-determinado por desdobramento maturacional, que vai se diferenciando gradualmente.

4.3 Jean Piaget e as crianças de 5 anos de idade

Biólogo, psicólogo e filósofo suíço, Jean Piaget (1896–1980) foi um pioneiro nos estudos da inteligência infantil. Dedicou grande parte de sua carreira profissional ao convívio com crianças. Estudou seu processo de raciocínio procurando compreender o pensamento infantil conforme idades variadas. Para ele, não interessavam respostas certas ou erradas dadas por elas; interessava-lhe o modo como pensavam sobre o problema indicado. Ele se centrava no que a criança realizava. Com base nas suas observações, investigava como ocorriam os processos de conservação e reversibilidades do pensamento infantil. (FONTANA; CRUZ, 1997)

Sua teoria ilustra o desenvolvimento mental do ser humano no campo do pensamento, da linguagem e da afetividade. Ele estudou como se estrutura o conhecimento humano e sua preocupação esteve fundada na elaboração desses conhecimentos partindo da realidade em que se insere. Com isso, o meio exerce influências significativas no desenvolvimento da criança. Aliás, Piaget (1972, p. 201) assinalou que

O ser humano, desde o seu nascimento, se encontra submerso em um meio social que atua sobre ele do mesmo modo que o meio físico. Mais, ainda, em certo sentido, que o meio físico, a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque não somente o obriga a reconhecer fatos, mas lhe fornece um sistema de signos completamente construídos que modificam seu pensamento, propõe-lhe valores novos, e impõe-lhe uma cadeia indefinida de obrigações. É, portanto, evidente que a vida social transforma a inteligência pelo trespasse intermediário da linguagem (signos), pelo conteúdo das permutas (valores intelectuais), pelas regras impostas ao pensamento (normas coletivas, lógicas ou pré-lógicas).

A criança constituiria, então, uma somatória dos indivíduos que a rodeiam, em que as relações se tornam complexas à medida que contribuem para mudanças progressivas de comportamento ou pensamento, por exemplo. Dessa perspectiva derivou a epistemologia genética como campo de estudo; ou seja, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Como esta passa por estágios desde o nascimento, eles se caracterizam por mudanças previsíveis e ordenadas, numa sequência válida para todos.

Piaget buscou a origem dos processos da formação do pensamento e do conhecimento. Para ele, a caracterização da inteligência muda com o passar do tempo. Ele percebeu que a lógica não é inata — ao contrário, é um fenômeno que se desenvolve aos poucos — e ratificou a diferença entre a lógica e a forma de pensar do adulto e da criança (PALANGANA, 2001; FONTANA; CRUZ, 1997).

A concepção de funcionamento intelectual e desenvolvimento cognitivo em Piaget se baseia na relação entre organismo e meio; relação de troca recíproca: o organismo se adapta ao meio, ao mesmo tempo o assimila, conforme suas estruturas, num processo de equilíbrios subsequentes (FONTANA; CRUZ, 1997). Segundo Piaget (1989), aos poucos a criança constrói estruturas que se manifestam numa organização sequencial definida por ele de estágios de desenvolvimento cognitivo; cada período apresenta um momento do desenvolvimento como um todo, no qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas que vão se diferenciando conforme o comportamento dele. O surgimento de certas mudanças desencadeará o início de outro estágio, que ocorre de forma cíclica e dinâmica. Isso faz pressupor que cada estágio se desenvolverá partindo do que foi construído, que conduz a

novas formas de organização mental, isto é, maneiras de agir e pensar cada vez mais complexas e elaboradas.

Há um caráter de integração entre os estágios: um complementa o outro. O anterior se integra ao seguinte, e assim sucessivamente. A sequência em que ocorrem as etapas será sempre a mesma, embora possa divergir no ritmo com que cada uma adquire as novas habilidades. Essas habilidades demonstram novas formas de pensar e agir, pois à medida que aumentam as dificuldades a criança encontra-se apta a avançar ao estágio seguinte. Para Piaget (1989), a ordem de sucessões dos estágios deve ser constante, uma vez que não é a cronologia, pois esta é variável e depende da experiência anterior da criança, e não somente da sua maturação, uma vez que o meio poderá beneficiar ou não o avanço de estágio ou impedir sua manifestação (DOLLE, 1981). Piaget aponta que tais estágios não podem ser considerados rígidos; as diferenças individuais e influências do meio quebrariam a rigidez. Isso pode ser percebido quando observamos crianças da mesma idade com comportamentos distintos: umas são mais estimuladas; outras, menos; e algumas pulam etapas. Essa variação individual deixa os estágios flexíveis.

Piaget (1989) descreveu quatro fatores determinantes para a psicogênese do intelecto infantil, sendo o primeiro, o fator biológico que trata do crescimento orgânico e maturação do sistema nervoso; o seguinte, o exercício e experiência física que diz respeito a ação sobre os objetos; as interações e transmissões sociais, diga-se, a aquisição da linguagem e experiência educacional e, por fim, o fator de equilíbrio das ações. Sua concepção compreende os seguintes estágios do desenvolvimento cognitivo: 1) estágio sensório-motor — do nascimento aos 2 anos de idade; 2) estágio pré-operacional — 2–6 anos de idade; 3) estágio das operações concretas — 7–11 anos de idade; 4) estágio das operações formais (12 anos em diante).

Interessa aqui o estágio pré-operacional, em que se encontra a criança de cinco anos de idade. Nesse segundo estágio, estabelecido por Piaget (1989) como inteligência intuitiva ou pré-operacional (2–6 anos), predomina o desenvolvimento da capacidade simbólica, em que a criança começa a se apropriar de símbolos mentais, imagens ou palavras que representam os objetos ausentes. A criança reproduz situações ausentes por meio da brincadeira simbólica e da imitação, que passa a funcionar na ausência do modelo. Ocorre uma “explosão” linguística: aumenta o vocabulário e a formação de sentenças complexas; começa a ser verbalizado o que até então só fazia de forma sensório-motora (inteligência prática). A criança não depende mais, unicamente, das sensações e dos movimentos, pois dispõe de esquemas de ação interiorizados — os “esquemas representativos” —, daí que pode distinguir significantes

representados por imagem, palavra ou símbolo daquilo que ele significa, que seria o objeto ausente, isto é, o significado (PIAGET, 1989; DOLLE, 1981).

Embora Piaget não tenha focado seu estudo no âmbito da pedagogia, ele trouxe contribuições significativas à educação ao possibilitar aos professores refletir sobre sua ação como agente facilitador, desafiador e mediador do processo de ensino e aprendizagem, em que a criança passa a ser protagonista de seu conhecimento, e não um expectador passivo e submisso a conhecimentos externos e distantes do que realmente necessita no estágio que se encontra. A construção do conhecimento ocorre na interação da criança com o meio físico e social; para isso, as condições a que será submetido deverão permear um ambiente e espaço ricos, o que seria condição para seu desenvolvimento.

Nesse estágio, pré-operatório, a criança tem dificuldade em se colocar no lugar do outro e avaliar seu pensamento, pois só consegue ver seu ponto de vista. Essa é uma característica denominada egocentrismo: a criança não diferencia seu ponto de vista próprio do de outros (PIAGET, 1989). Daí que precisa ser trabalhado para que não se torne um adulto egoísta, capaz de enxergar só a si. A socialização nesse momento é importante para que a criança experimente o conflito e aprenda a lidar com ele.

Piaget se faz necessário a este estudo porque apresenta a criança como distinta do adulto; diferentemente do que se vê em propostas pedagógicas que crucificam as crianças ao propor atividades que não conseguem ainda compreender, logo aprendem de forma mecânica e descontextualizada. É-lhes negada a oportunidade de conhecer o mundo a seu modo, tempo e espaço. Isso evidencia em seus estudos a aquisição do conhecimento concreto por meio das experiências.

A teoria de Piaget nos convida a conhecer a criança: a forma como ocorrem o seu processo de aprendizagem e a construção e estruturação de sua inteligência, sem forçá-la a um aprendizado incoerente com sua maturação. Destacam-se os estágios, respeitando o tempo e as características peculiares de cada criança. Igualmente, a pertinência do pensamento a pesquisa aqui descrita se revela na ênfase dada à importância do contato da criança com o conhecimento físico: que ela possa manipular objetos para extrair seus atributos! O pegar com ação concreta tende a facilitar o processo de aprendizagem de maneira significativa, contextualizada e prazerosa.

Piaget salienta o “erro” como hipótese da criança para chegar ao “acerto”. Nesse caso, ao profissional da educação cabe a sensibilidade de buscar compreender como ela faz isso e ajudá-la a chegar ao esperado. Os estágios seriam instrumentos essenciais para compreender e respeitar o tempo da infância, pois cada criança é única, em seu tempo e sua história. Piaget

ofereceu uma sequência de estágios, mas ressalta que tudo consiste em observar o desenvolvimento infantil com uma atitude nova: em vez de ensinar, provocar situações estimuladoras. As mudanças envolvem corpo docente, currículo, políticas educacionais e investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação (infantil).

4.4 Merleau-Ponty e as crianças

Em seus estudos sobre a criança, Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) não divide seu desenvolvimento em fases ou estágios, conforme a lógica adotada neste estudo, que foca nessa idade. Ainda assim, seu pensamento amplia o referencial teórico da pesquisa aqui descrita e lhe dá mais fundamento.

O Francês, Merleau-Ponty (2006) evidenciou uma compreensão da criança que parte dela mesma em sua relação com o mundo e os outros, a qual permeia a formação de sua conduta, de seu ser. Como titular da cadeira de Psicologia da Criança e Pedagogia, durante quatro anos (1949–1952), ministrando cursos na Sorbonne (França), ali ele partilhou uma fenomenologia da psicanálise, procurando desconstruir a filosofia de juízo desenvolvimentista que fraciona a infância em etapas, fases, estágios e faixas etárias. “[...] é preciso precaver-se contra qualquer divisão artificial em ‘estágios sucessivos’: está claro que, desde o início, todas as possibilidades estão inscritas nas manifestações expressivas da criança”, diria Merleau-Ponty (2006, p. 15). Segundo ele, “[...] não se podem admitir valores preestabelecidos antes de conhecer a situação real da criança. Antes tudo, é preciso estabelecer o valor da própria situação” (p. 84). Noutros termos, esse filósofo salienta que tendemos a observar a criança segundo o ponto de vista do adulto, o que dificulta a compreensão do fenômeno como ele ocorre na íntegra.

Na teoria de Merleau-Ponty (2006), as crianças têm de ser vistas por elas mesmas, ser compreendidas pelo ponto de vista delas, e não do adulto, no qual se encontra cristalizadas teorias, dogmas, valores, crenças e técnicas. Seria o caso, então, de entender a criança situada em sua cultura, na relação consigo mesma, com o outro e com o mundo. Embora reconheça a contribuição dos estudos de Piaget, em especial sua observação das crianças, Merleau-Ponty critica a psicologia genética e sua influência na educação, salientando que nessas áreas a criança vista pelo adulto se transforma em objeto de conhecimento inserido numa divisão artificial de estágios sucessivos.

Ao formular sua crítica ao pensamento de Piaget — à maneira como este apresenta a lógica da criança —, tal teoria discute outras possibilidades de compreensão da infância. Merleau-Ponty (2006) apontou características peculiares para que, partindo-se do

conhecimento da criança, proponham-se meios de trabalhar rumo ao seu desenvolvimento. Ele se contrapõe à visão de um ser formatado, pronto e acabado; e sua concepção vem desmistificar essa visão reducionista da criança ao colocá-la como protagonista de seu desenvolvimento e sujeito da sua socialização, concebida como um ser na sua totalidade.

No curso de “Psicossociologia da criança” na Sorbonne, Merleau-Ponty tratou do desenvolvimento por entender que a criança é desenvolvimento; o que deixa entrever uma ponta de contradição, porque ela não supõe continuidade absoluta nem descontinuidade absoluta na visão desse filósofo (MACHADO, 2010). Dito de outro modo, o desenvolvimento não resulta da soma de elementos homogêneos nem de uma etapa sequenciada sem mudanças.

Merleau-Ponty (2006) apresentou duas concepções de desenvolvimento das crianças: a concepção mecanicista, que ressalta o desenvolvimento da criança como a aquisição de uma sucessão de reflexos condicionantes — ela seria modelada pelo meio — e que resulta numa somatória de modificações homogêneas. Isso ilustra o pensamento de Pavlov e seus reflexos condicionantes que ocorrem quando um estímulo natural é associado com frequência ao chamado estímulo condicionado; a reação deriva da substituição de um estímulo por outro sem que o sujeito esteja consciente disso. Aqui, em tese, a criança é um organismo sensível a certas excitações exteriores em que responde na forma de circuito reflexo, o que desencadearia respostas cada vez mais variadas; além disso, a própria conduta simbólica derivaria desse mecanismo.

A outra concepção — a idealista — não vê o desenvolvimento no ser humano como registro no sistema nervoso na obtenção de certas respostas a dados estímulos; antes, o desenvolvimento requer uma tomada de consciência para levar a uma compreensão da situação experimentada — algo não presumido na concepção anterior. A criança avança uma etapa, ou seja, supera o estágio precedente, pois alcança o pensamento reflexivo. Ainda que não aplicado a um ponto de seu raciocínio, permite-lhe se transportar para uma etapa seguinte, diferente.

Tais concepções influenciadas pelo pensamento cartesiano, idealista e mecanicista são insuficientes para compreender a inserção da criança no mundo porque não se excluem; antes, complementam-se. Inexiste um sujeito interno. Enquanto uma anula a presença do sujeito (mecanicista), na outra surge o sujeito pensante, que atribui significado à experiência da realidade (idealista) por meio da sua ação consciente. Dessa forma, a visão de Merleau-Ponty busca ultrapassar tais concepções por meio da atribuição dos sentidos do corpo como um todo, e não numa visão dicotômica sujeito–objeto presente nelas.

Encontramos no pensamento de Merleau-Ponty (2011) um lugar especial dedicado ao corpo, pois a ele é designado uma potência expressiva que lhe é inerente, pois o corpo é intencionalidade que se exprime, a todo momento, repleto de significação; é o elo entre criança e mundo. Em tese, o filósofo francês afasta qualquer hipótese de cisão entre corpo e pensamento; afinal, estão envolvidos mutuamente. Aquilo que se exprime se funda na expressão, em vez de precedê-la; tampouco é separável dela.

Sobre isso, Merleau-Ponty (2006) afirmou que a inteligência e a percepção manifestam-se de maneiras diferentes. Em suma, na percepção da profundidade, o número de erros é desproporcional à quantidade de objetos dados no campo; para a inteligência só há diferença de grau entre esses diferentes casos. Para a percepção, perceber dois pedaços de giz é qualitativamente diferente de perceber um conjunto de cinco pedaços. Defensores da *Gestalt* dizem que cada objeto pode ser visto em conformidade com o conjunto; logo, a presença de cinco pedaços de giz indica, também, um fenômeno de nível em que a dimensão e a distância dos objetos são mais bem definidas. O que correspondia à perspectiva do juízo se torna diferente da percepção.

Eis por que não se pode repartir a conduta infantil. A criança é una, indivisível. Isso possibilita ver uma criança como corpo e movimento integrados na totalidade humana. A criança não representa o mundo; ela o vive. Daí ser essencial ao adulto positivar a experiência infantil por meio de uma observação e intervenção cuidadosas, oportunizando a ela situações diferentes e ricas em que se expresse mediante linguagens diversas, das brincadeiras, da contação de histórias etc.

Conforme Machado (2010), uma prática pedagógica em consonância com os estudos de Merleau-Ponty seria um olhar diferenciado a quatro precauções metodológicas:

- recusa a usar um conceito de mentalidade infantil restrito — o pensamento infantil se revela nas relações que a criança estabelece com ela, os outros e a cultura vivida no seu cotidiano; o mundo é o mesmo para a criança e os adultos, o que muda é a maneira como ela o absorve segundo suas peculiaridades;
- polimorfismo — a capacidade inerente da criança a realizar muitas ações simultaneamente;
- introdução à herança cultural via imitação e inteligência — imitar é mais que reproduzir, é exercitar a inteligência humana; no cotidiano, a criança vai apreendendo segundo as experiências em contato com o outro e o mundo;

- fenômenos de prematuração — a vida da criança é sempre mediada pelas pessoas e instituições, isso significa que ela é um ser inacabado, em processo de desenvolvimento, pois há idas e vindas na maneira de ser e estar no mundo de cada pessoa, da infância à fase adulta.

Essas características permitem aos profissionais de Educação Infantil pensar não numa criança ideal, mas numa criança real. Seu processo de desenvolvimento ocorre de maneira dinâmica, cíclica e não linear. Não se trata aqui de especificar detalhadamente o que ocorre na idade de cinco anos, o que iria contra os princípios da teoria de Merleau-Ponty; mas cabe aos profissionais de Educação Infantil

[...] buscar a mais completa descrição dos fenômenos da infância é a maneira de chegar perto da organização perceptiva implícita nas atitudes e dizeres das crianças; a consciência infantil percebe o mundo de modo adverso do adulto, e toda percepção tem um sentido (MACHADO, 2010, p. 67).

Dadas essas premissas, é possível pensar numa Educação Infantil que prime pela formação humana da criança, oportunizando situações em que ela possa viver, de fato, seu momento sem pressa, com criatividade e liberdade de expressão. Eis por que fazer a Educação Infantil ser permeada por práticas de reflexividade investigativas fundadas na unidade da fenomenologia em seu profundo sentido; as crianças dependem de outro — o adulto, o professor, alguém “suficientemente bom” (WINNICOTT, 1975) — que lhes apresente o mundo, pois não há separação entre criança e mundo.

Merleau-Ponty (2006) contraria a perspectiva desenvolvimentista que analisa a criança separadamente, por fases, em que o desenvolvimento ocorre num processo linear. Diferentemente, a criança na sua totalidade evidencia a vivência das singularidades de cada momento; há preocupação não com a “criança-futuro-adulto”, e sim com “criança-criança”, em tempo real, vivendo o presente de sua corporeidade. Parece insensato pensar numa Educação Infantil que vise preparar a criança para ser adulto mais rapidamente. Dessa educação se espera que estimule a vivência da infância pela criança com intensidade e intencionalidade, pois o pensamento de Merleau-Ponty vê a criança como ser incompleto; mais que isso, como ser no mundo, ela manifesta características específicas para cada tempo de vida na infância.

Merleau-Ponty (2006) teve como princípio afirmar que somos organismos-em-situação, o que implica dizer que estamos inseridos no cotidiano do mundo e da cultura que compartilhamos. A partir do momento em que se tem clara uma concepção de infância, será

possível enriquecer o cotidiano infantil e torná-lo passível de mudanças. O que demandará, segundo interpretação de Machado (2010) um olhar apurado e diferenciado do adulto sobre e para com a criança a fim de que possa oferecer a ela experiências que tragam sentido a sua vida, ao seu ser, àquele que está presente e em contato com o mundo; que é um ser-no-mundo.

Esse olhar enfático de Merleau-Ponty nada mais é que a comunicação com o mundo que alude a um diálogo e uma meditação infinita, pois trata de um processo contínuo de contato direto, dinâmico e cíclico com o meio. Isso ocorre na sensibilidade de se permitir adentrar o mundo da infância sem amarras teóricas que assolam saberes e fazeres na esfera do cotidiano infantil. Significa se desvencilhar de propostas contrárias à teoria de Merleau-Ponty, a exemplo dos ensaios entediantes e exaustivos em atividades para datas comemorativas, exercícios escritos mecânicos sem sentido, imobilidade (sentar em carteiras por longas horas, dormir obrigatoriamente na hora do “soninho”, “repouso” ou “descanso”), ser uma criança silenciosa, centrada e obediente (obediente como sinônimo de submissão a ordens designadas e disciplina) etc.

O que se almeja do profissional que atua com a criança é que desenvolva a capacidade de observar para a fidelidade aos fenômenos (MERLEAU-PONTY, 2006). Que tenha um posicionamento crítico e perceptível diante da criança. Que seja capaz de perceber a dimensão do seu choro, sua inquietação, seus conflitos existentes, que são fundamentais ao processo de socialização, suas dificuldades em se expor ou expressar para o outro, suas resistências ao chegar à escola ou a participar de atividades, sua timidez ou mesmo sua ousadia em ser destemida ao questionar não se sujeitando à submissão adulta quando autoritária. Uma prática alicerçada nesse pensamento pode primar por experiências favoráveis à criança, a experiências lúdicas e criativas, em que ela possa experimentar seus desejos, valorizando o poder de seu imaginário.

Somente num processo de acompanhamento sistemático da reflexão, dentro do grupo escola, poderemos despertá-los para que possam fazer a opção pelo novo, pois, ninguém muda jogando de cara o velho fora. A mudança é gestada num árduo processo de pequenos movimentos de conscientização, onde a reflexão é arma de luta para a opção, ou não, pela paixão de aprender, ensinar e conhecer o mundo (FREIRE, 2007, p. 6).

A teoria de Merleau-Ponty (2006) salientou que perceber é tornar presentes as coisas de maneira sensível, com o auxílio do corpo; é um convite a reaprender a ver, com sensibilidade, o mundo e a criança para, então, reencantar a Educação Infantil, tornando-a realmente humanizadora.

5 A CRIANÇA E A ESCOLA

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis.

— CARLOS DRUMOND DE ANDRADE

Até aqui, tratamos de compreender a noção de criança: as concepções, os avanços históricos na atenção exclusiva a esse público nos âmbitos sociais e políticos, além do desenvolvimento e crescimento maturacional da idade de cinco anos. Caso se possa dizer que tais conhecimentos se refletem nas práticas educativas institucionais, ainda se pode indagar se a escola tem conseguido superar a ideia de criança como adulto em miniatura e — se sim — o que os professores pensam e têm feito para modificar essa compreensão.

Tais indagações podem ajudar a entender o que será mais importante para a “educação” das crianças institucionalizadas e como podem viver mais intensa e intencionalmente seu tempo “presente” — a infância — como crianças de fato, explorando o que a natureza lhes proporciona sem custo algum. Essa compreensão toca em questões como a qualidade na educação e o fracasso escolar, não por acaso assuntos que permeiam o debate de teóricos e profissionais da área e afins, de modo que se traduzem em teorias explicativas não só de como as crianças se desenvolvem e aprendem, mas também de como podem ser realizadas propostas que assegurem um processo educativo efetivo.

5.1 Criança, educação e o lugar do seu corpo

Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (lei 9.394/1996) deriva a ideia de educação de qualidade para a criança desde seu nascimento. Trata-se de um elemento central para garantir que ela se desenvolva plenamente, num ambiente onde possa explorar e experimentar situações variadas. Nesse processo de experimentar e explorar o mundo que a rodeia, torna-se fundamental perceber a expressão da criança como corpo em ação, articulado e ordenado, cujos movimentos traduzem sua vontade de avançar rumo à superação e à transcendência de suas (in)capacidades.

Tudo que o ser humano faz em suas atividades na vida para se relacionar, aprender e conhecer, ele faz pelo corpo: “[...] um corpo vivo que cria linguagem e expressa-se pelo movimento, com diferentes sentidos e significados” (NÓBREGA, 2005, p. 80). O corpo

compõe a totalidade humana; não se reduz a sua biologia nem ao ambiente. Supõe um conjunto de aspectos que, indissociavelmente, forma a condição humana. Em suas potencialidades, o corpo representa mais que um conjunto constituído de músculos e ossos, pois nele estão contidos signos sociais que simbolizam a cultura. Por isso, tem de ser considerado em sua totalidade. Atuar sobre o corpo seria, então, atuar sobre a sociedade. Da mesma maneira nos reportamos às crianças, seres-em-situação, ou melhor, em contato direto com o mundo, com os outros e consigo própria.

Mais que *ter* um corpo que se movimenta, a criança *é* o seu corpo e o vive intensamente. Suas partes só funcionam por meio de interconexões entre seus sistemas (GONÇALVES, 1997). Nesse sentido, valorizar o corpo da criança explorando sua educação por meio do movimento é ir além de uma concepção estritamente física do corpo que se move; isto é, significa entender a expressão de seu corpo em movimento como corporeidade, cuja vivência pode ocorrer na motricidade manifestada pelo indivíduo. Nela, estão os sentidos construídos pela criança em sua relação com o mundo e com o outro. Nessas relações e interações com o outro e com o mundo, a criança como ser em processo de (trans)formação constrói seus conhecimentos.

Conforme Nóbrega (2005), a corporeidade se encontra no centro das discussões de autores que ousam refletir tendo em vista uma prática pedagógica não limitada aos princípios de um paradigma cartesiano, porém que conduza à concretização de uma ação educativa significativa e transformadora. Esse entendimento possibilita considerar o corpo além do aspecto meramente cognitivo, pois a corporeidade vem superar a perspectiva cartesiana, que vê a criança na relação entre corpo e objeto, que passa à relação entre corpo, sujeito e atitude fenomenológica.

O corpo passa a ser reconhecido como “[...] corpo vivido na existencialidade, como corpo próprio que sente o sentir, que experimenta o experimentar, que vive o viver de forma significativa e significante” (MOREIRA et al., 2008, p. 135). Aqui, reportamo-nos à criança, dotada dos sentidos que utiliza para apre(e)nder o mundo por meio do seu corpo e das influências do meio em que (con)vive. Na condição de ser humano, ela “[...] está no mundo, é no mundo que [...] se conhece”; como “[...] o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 6; 14). Se assim o for, então a presença da criança no mundo é imediata. O contato é direto pela exploração contínua.

Advogamos a criança como corpo visto por um olhar pluridimensional que lhe favoreça uma aprendizagem significativa, revestida pelo prazer, pelo lúdico e pela

intencionalidade: elementos necessários à construção de uma relação social com princípios sólidos de reconhecimento das individualidades, das diversidades e dos interesses antagônicos dos seres humanos. Também defendemos a ideia de corporeidade como importante para compreender o fenômeno da vida humana porque se centra no sentido da existência, da história e da cultura (MOREIRA et al., 2008).

Uma compreensão mais abrangente da relação entre criança e corpo aponta a condição de ser corpóreo em movimento incessante, pois o corpo é a experiência do movimento que deriva da comunicação entre a dinâmica dos sentidos. Logo, um corpo ativo traduz uma corporeidade vivida, o que justifica a infância como algo maior que uma etapa do desenvolvimento, pois se trata de uma condição da experiência humana. Isso se torna evidente quando, à criança, é negado o seu corpo, isto é, quando se torna adulto em miniatura, o que pode contribuir para diminuir sua infância, seu “tempo de criança”, sua experiência.

No atendimento institucional (escolar) em que a criança tenha como ponto de partida suas demandas mesmas, e não o que se lhes prescreve, tal relevância tende a se mostrar à medida que as instituições se preparem para um processo de educação voltada para a totalidade do ser. A criança não tem sido encarada em suas especificidades; ou seja, tem de se ajustar à homogeneidade, à padronização. Como tende a ser vista pela lógica do adulto, a ela se vê obrigada a desenvolver requisitos pertinentes à preparação para o futuro, o que põe em segundo plano as vontades *dela* em detrimento da vontade do adulto.

[...] o que quase ninguém se questiona, é se ela, a criança, deseja esta vida que o adulto lhe prepara, negando o que de fato gostaria de viver e expressar. Assim, o brincar livre e descomprometido perde espaço diante das exigências do competitivo mundo moderno, mesmo o adulto sabendo da necessidade da brincadeira na vida da criança. Perde, porque ainda está forte na consciência das pessoas a ideia de que não se aprende brincando (STAVISKI; KUNZ, 2015, p. 55).

A condição de aprendente (ASSMANN, 2012) e polimorfa (MERLEAU-PONTY, 2006) da criança lhe posiciona na condição de estar em apropriação constante do mundo, por isso se constitui como ser incompleto. Para Freire (1991), o homem nasce sabendo pouco, e isso não só o diferencia dos demais animais, como também o coloca naquela condição. Imaginá-la apenas como alguém ou algo que pensa com a cabeça, corre com as pernas e pega com as mãos seria dicotomizar as partes e o todo, desconsiderar as interconexões que se realizam na ação humana com o meio ambiente. Essas ações não podem ser realizadas senão com o corpo como um todo.

Segundo Nóbrega (2010), o corpo é condição de vida, existência e conhecimento. Como a criança vive a corporeidade com intensidade, pensar numa educação que privilegie apenas atividades preparatórias para o Ensino Fundamental é isolar a cognição do corpo que esta compõe, como se fosse a única parte, a parte mais importante. Esse raciocínio se respalda em Freire (1991, p. 50), para quem

As coisas já não podem ser compreendidas quando vistas isoladamente. Nada funciona isoladamente. Tudo funciona de acordo com o funcionamento das totalidades, sem hierarquias, sem reducionismos, sem sobreposições, mas com independência e identidade próprias.

A aprendizagem da criança fundada na abordagem da corporeidade tende a se concretizar quando a experiência de aprender fizer sentido para ela, quando conseguir incorporar dado conhecimento, uma vez que todo movimento humano contém um sentido que vai além do movimentar-se, que faz surgir o novo (GONÇALVES, 1994). Noutras palavras, um conhecimento simples se torna complexo à medida que novos desafios se impuserem. Por exemplo, na aprendizagem do saltar à distância, os movimentos realizados pela criança tendem a ser mais elaborados e aprimorados à proporção que ela for instigada.

O pensamento de Santin (2003) joga mais luz na compreensão dessa temática. Segundo ele, ao se limitar a educar a razão — que é mensurável —, a escola se distanciou da tarefa de educar o ser humano em sua totalidade.

O homem não se sente e percebe como um ser uno em si mesmo individualmente, mas em unidade com o mundo. O homem é um ser-no-mundo. O que significa dizer que o homem e o mundo não são duas coisas, mas uma realidade só. E o mundo da vida. O mundo humano se constitui por valorações, intencionalidades e compreensões de si mesmo e de tudo o que de alguma maneira faz parte de seu ecossistema e de seu alcance cultural (SANTIN, 2003, p. 101).

Parece-nos insensato pensar na constituição *parcial* de uma criança; afinal, ela é a expressão viva de sua corporeidade inserida num contexto socio-histórico e em aprendizado constante. Na escola — diz Santin (2003, p. 32) —, “[...] os corpos infantis gritam por liberdade, por brinquedo, por carinho, mas os intelectos insensíveis dos corpos maltratados dos professores não são capazes de compreendê-los. Quando o homem fala é o corpo falando”.

Por sua vez, Freire (1989) cultua a infância e a liberdade da criança; acredita que mesmo ela tendo um ambiente restritivo, seja no convívio familiar ou escolar, continua a

aprender em função da liberdade para pensar, sentir e agir. Por isso ele propõe uma educação que não prive a liberdade da criança — uma “educação de corpo inteiro”.

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará (p. 13).

Associada com a aprendizagem (escolar) da criança, a concepção de corporeidade deixa entrever a amplitude do ser criança e a necessidade premente de os professores que atuam nas instituições terem a sensibilidade de entender a criança e fazer seu planejamento partindo das suas necessidades e interesses, cujo corpo contém enraizadas todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano. Talvez por isso Santin (2003, p. 114) afirme que “[...] é preciso aprender escutar-se, ouvir a fala da corporeidade, atender aos sinais do sentir”; o que — segundo Machado (2010) — implicaria a observação cuidadosa, a escuta atenta e o diálogo; implicaria o docente se alinhar no nível da criança para estabelecer uma relação de proximidade e afetividade.

Esse raciocínio se vale de Merleau-Ponty, que, em seus cursos na Sorbonne, conforme Machado (2010), propôs a seus alunos que entender a criança requer partir não daquilo que “não tem”, e sim do que a experiência vivida deixa transparecer: o ponto de vista da criança; sua existência no presente, e não o porvir. Como diz Machado (2010, p. 34), esse olhar do filósofo francês “[...] nos convidou a pensar a infância como dados de uma realidade a ser conhecida a partir dos aspectos culturais e dos modos de vida sempre”. Seria um olhar sensível a esse ser indivisível e fenomênico que é a criança e que vai se revelando na experiência de vida dela.

Não negamos a ideia de desenvolvimento infantil; apenas não alinhamos nossa maneira de pensar no postulado do desmembramento da infância em etapas rígidas; postulado este que foi alvo da crítica de Merleau-Ponty à psicologia do desenvolvimento, pois pensar na criança fenomenologicamente é não se valer de teorias que o descrevem nem prescrevem procedimentos racionais para cada etapa de sua vida; isso seria ignorar que a criança mesma é um organismo em situação (MACHADO, 2010). À medida que suas experiências de relação com o mundo, com seus pares e com os adultos se expandem, habilidades, reflexos, explorações e descobertas corporais são estimuladas e ampliadas gradativamente. Seria o

resultado dos acontecimentos ao longo de sua vida, fortemente influenciados pelo contexto em que se insere (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Para Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 22), o corpo é o “[...] primeiro objeto que a criança percebe por meio de suas satisfações, de suas dores, das sensações visuais e auditivas”; como tal, “É o seu meio de ação para conhecer tudo à sua volta”. E essa interação com o meio ambiente ocorre numa dinâmica da ação corporal. Se assim o for, então — parafraseando Freire (1989) — a cada época de matrícula também o corpo das crianças é matriculado.

A perspectiva de abordagem da criança como corpo pode ser útil à prática pedagógica da Educação Infantil; por exemplo, para auxiliar na compreensão da criança e de suas possibilidades de ação no mundo. Esse entendimento seria importante à primeira etapa da vida escolar, quando as possibilidades de expressão e vivência do corpo são intensas, pois a criança vai expandir seu círculo de socialização. Além das pessoas de seu núcleo familiar, na escola suas relações passam a incluir seus pares e outros adultos. A ampliação das relações e interações sociais tende a lhe dar mais parâmetros para entender e experimentar sentimentos como alegria e tristeza, estados emocionais como o do choro, ganhos e perdas, assim como para perceber as diferenças, explorar limites e potencialidades etc.

Essa primeira experiência vivida na Educação Infantil marca o inconsciente corporal da criança. Por isso, lidar com sua totalidade nessa etapa escolar supõe que os profissionais se esforcem para recuperar as sensibilidades desenvolvidas em sua infância a fim de contribuir para um início de vida escolar que foque no presente da criança. Precisam (re)ver o universo infantil como manancial de possibilidades e descobertas favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades múltiplas da criança rumo à formação humana. Como abordagem básica que fundamenta trabalho do educador — vivido numa trajetória histórica e cultural —, a corporeidade necessita ser entendida pelo professor da Educação Infantil.

Uma teoria da corporeidade deve estar atenta a multiplicidade de sentidos dos saberes do corpo, buscando não reduzir o fenômeno a categorias simplificadoras, mas permitir diferentes olhares, diferentes aproximações e abordagens, primando pelo diálogo, pela comunicação entre os elementos que configuram esse universo simplificado. [...] No entanto, é importante exercitar o espírito reflexivo e investigativo, no sentido de gerar atitudes propositivas para enfrentar os desafios da pesquisa e do conhecimento sobre o corpo (NÓBREGA, 2010, p. 36).

À Educação Infantil cabe respeitar as características próprias da criança — ser ambígua, ser polimorfa — para que a vida dela seja a realização corporal. Ela tem de ser

tratada como criança, e não como adulto em miniatura repleto de experiências. A prática docente nessa lógica tem de presumir a manifestação da corporeidade na infância para (re)significar espaços de discussão e interlocução para que uma e outra possam existir. A esse ideal de tratamento escolar para a criança — aquele que a vê como totalidade, que parte do ponto de vista dela mesma (KUNZ, 2015; MACHADO, 2010; HONORÉ, 2009; HISRH-PASEK, GOLINKOFF, EYER, 2006; MERLEAU-PONTY, 2006; HOLT, 2006; MATURANA, VERDEN-ZOLLER, 2004; OAKLANDER, 1980) — impõem-se entraves como o desconhecimento, que supõe a reprodução de práticas e concepções alinhadas na noção de criança como ser vinculado à ingenuidade, à falta de proteção, à carência de cuidados, como se pode depreender de uma leitura da história da infância. Desconsideram-se o presente da criança para se idealizar um futuro.

5.1.1 *A perspectiva da criança*

Autores como Oaklander (1980), Maturana e Verden-Zoller (2004), Hisrh-Pasek, Golinkoff e Eyer (2006), Merleau-Ponty (2006), Holt (2006), Honoré (2009), Machado (2010) e Kunz (2015), dentre outros, têm evidenciado a criança como sujeito social e histórico, produtor e reproduzidor do meio em que se encontra, um ser existencial, que anseia viver ativamente a infância com liberdade para se expressar, imaginar, ser ela mesma, brincar. Com efeito, Kunz e Costa (2015) afirmam a necessidade de tentar coibir o apressamento da criança na contemporaneidade. Como infância e vida adulta são momentos diferentes — cada um tem suas especificidades —, é preciso (re)pensar no significado entre ser criança e ser adulto.

Estamos arraigados a uma visão idealizada e romantizada de infância (AZEVEDO, 2013). Predomina o caráter assistencialista, compensatório, distante do que os documentos oficiais da Educação Infantil — referenciais e diretrizes curriculares — postulam quanto ao tripé da proposta de trabalho que deveria ser: educar, cuidar e brincar. Ainda assim, deparamos com uma realidade marcada pela ideia de escola como ensino, e não como educação. À parte essa realidade complexa, as crianças se veem em contato com meios midiáticos que veiculam não só um discurso capitalista, como também uma de suas marcas: a sociedade do consumo excessivo (HONORÉ, 2009).

De fato, o avanço da tecnologia da informação favoreceu a construção de novas concepções de criança; mas, de acordo com Honoré (2009), os meios eletrônicos pouco atendem aos interesses dela quanto a se movimentar e brincar: ações que lhe possibilitam explorar os espaços e recursos que a natureza oferece. Ainda segundo esse autor, “[...] a

infância moderna parece estranhamente agradável, cheia de ação, realização e consumo, mas de alguma forma vazia e falsa. Falta a liberdade das crianças serem elas mesmas — elas sabem disso” (HONORÉ, 2009, p. 28). As crianças precisam ser aceitos conforme suas singularidades, e não pelo que desejamos ou esperamos deles.

Durante seu desenvolvimento, o ser humano perde muito da espontaneidade e simplicidade que lhe são inerentes. Para Kunz e Costa (2015), isso reflete nossa forma condicionada de pensar e seguir padrões sociais impostos desde cedo. Com efeito, na Educação Infantil — início de uma vida social mais ampla que a do meio familiar —, o professor conduzirá a criança aos conceitos e conhecimentos sistematizados, induzindo-as às formas convencionais de raciocínio e significados. Isso aponta um problema: a privação da criatividade, conforme dizem esses autores:

Os problemas humanos, podemos deduzir, nascem em grande parte da falta de “vazão” aos impulsos criativos. O racional, o lógico funcional da nossa forma de pensar tem um “efeito desumanizador” e banaliza o humano, pois desrespeita a inteligência intuitiva. Inteligência ainda presente na infância quando brinca, quando desenha ou quando simplesmente constrói o seu pote de argila, ou seja, “se-movimenta” livre e espontaneamente (KUNZ; COSTA, 2015, p. 21).

A inteligência intuitiva é derivada da imaginação e da fantasia, quando a criança se apropria do faz-de-conta para expressar seu eu, e o faz naturalmente por meio das brincadeiras, movimentos e gestos. Quando essa experiência lhe é negada, resulta no que os autores denominaram efeito desumanizador: ser tolhida de viver livremente quando não se permite que ela se revele por si. Aí reside a preocupação deste estudo: o ingresso na Educação Infantil, a obediência a padrões impostos pelo sistema educacional e as experiências que limitam a criatividade. Assume-se um compromisso de preparo, desde a mais tenra idade, visando para os anos seguintes, de modo que possa dominar os conhecimentos como os de leitura e escrita.

Do ponto de vista de Honoré (2009), estamos ingressando na era da criança gerenciada, condicionada pelas imposições do adulto, pois são envolvidas em rotinas exaustivas. Hisrh-Pasek, Golinkoff e Eyer (2006) convergem para esse pensamento: referem-se a “crianças organizadas”, cujo tempo é programado produtivamente, possibilitando a absorção exagerada e desordenada de uma gama de conhecimentos alheios aos interesses das crianças. Isso tende a resultar numa indústria de educação. Os autores destacam o que é essencial as crianças fazerem nos primeiros anos, e brincar é mais importante do que as preocupações com metas de desenvolvimento padrões.

Não é de se admirar que as crianças tenham uma rotina movimentada, dia após dia de atividades que privilegiam o aspecto cognitivo. Não por acaso a realidade demonstra o quanto crianças têm sofrido com depressão e ansiedade (HONORÉ, 2009; HISRH-PASEK; GOLINKOFF; EYER, 2006). Esquece-se de que a infância reside nas descobertas, quando a curiosidade é aguçada e a criança exercita a ousadia, a espontaneidade. Representa um período que aprendem sobre si e experimentam suas capacidades. Como diz Kunz (2012, p. 51),

O conhecimento de si principia com a vida, se desenvolve com nossas vivências e experiências a vida toda e, então, a abrangência e o aprofundamento de um conhecimento de si permite uma consciência também alargada de mundo e de nós mesmos, até o ponto em que isso não se distingue mais, ou seja, o tudo está contido no todo e o todo é tudo.

A infância se funda no brincar. A criança se entrega à brincadeira. O brincar possibilita explorar o todo sem a preocupação com as partes. Ainda é o meio mais eficaz para aprenderem, pois aprendem naturalmente. Eis a percepção que Kunz (2012) defende em seus estudos. Uma percepção que vemos como importante para o repertório de saberes de quem lida com a criança na Educação Infantil.

A criança do século XXI já não aceita passivamente experiências sem sentido ou significado. Isso se expressa facilmente por meio do seu corpo, que demonstra interesse ou não, que se apropria de gestos e olhares, que testa o professor. Caso este consiga entendê-la, poderá redimensionar sua prática, buscar alternativas que possibilitem experiências coerentes com a essência da criança para que sejam exitosas. A ansiedade dos pais sobrecarrega as crianças com atividades pensadas para garantir um futuro promissor e seguro, pois são inseguros do futuro.

Tal pressão, conforme Honoré (2009), impede a liberdade da criança de ela própria à medida que ela se vê às voltas com atividades que tornam sua rotina diária mais cheia do que a de um adulto. São comuns situações em que os pais preenchem os dias dos filhos com aulas de línguas, informática e esportes, dentre outras. Para Hisrh-Pasek, Golinkoff e Eyer (2006), Holt (2006) e Honoré (2009), ocorre a “adultificação” da criança; ou seja, um apressar do desenvolvimento das crianças que pode trazer prejuízos, dentre os quais aversão aos estudos. Talvez por isso as Nações Unidas frisem que “[...] uma em cada cinco crianças já sofre de algum distúrbio psicológico [...]”, enquanto a Organização Mundial da Saúde “[...] estima que, por volta de 2020, a doença mental será uma das cinco maiores causas de mortes ou incapacidade entre os jovens” (HONORÉ, 2009, p. 23).

Com efeito, estudos e comprovações científicas alertam quanto aos cuidados que devem ser observados e tomados no caso de crianças submetidas a atividades que absorvam

seu tempo de viver, de ser criança, quando deveriam aproveitá-lo com liberdade para brincar. Tal liberdade lhe permite ser não o que alguém determina, mas o que ela quer na condição de criança e no presente da infância.

Hisrh-Pasek, Golinkoff e Eyer (2006) sugerem a relevância de descobrir habilidades ocultas nas crianças, de resistir ao fascínio de produzir pequenos gênios, ou melhor, de crianças que se destacarão socialmente, de status valorizado pelas famílias. Orientam que o papel relevante de pais e professores consiste não em ensinar, mas em ser parceiros dos filhos, em manter uma comunicação ativa, divertida e cativante. Segundo as autoras, estudos têm demonstrado que quando educadores e pais conversam mais com as crianças e fazem questionamentos diversos, criam o que chamam de ambientes linguísticos sólidos, que servem de grande estímulo para a aquisição e ampliação da linguagem.

“É fato comprovado que a estimulação da linguagem é um dos melhores indicadores de habilidades relativas a vocabulário, leitura e matemática posteriores” (HISRH-PASEK; GOLINKOFF; EYER, 2006, p. 104). Trata-se de uma ação que pode ser muito bem explorada no período de escolarização sem a cobrança excessiva de conhecimentos formalizados, porém que carece de pessoas, profissionais e pais bem-informados. Somos biologicamente preparados para aprender a linguagem (HISRH-PASEK; GOLINKOFF; EYER, 2006, p. 74). Isso se evidencia ao observarmos a criança que, ao ampliar seu vocabulário, sua forma de se expressar, tende a atrair a atenção pela maneira equivocada de usar e trocar fonemas, que lhes dão a conotação de “engraçadinhas”.

Num ambiente linguístico sólido, conforme sugerido pelas autoras, torna-se essencial se divertir com a linguagem, isto é, conversar com as crianças como interlocutores desde o início; mas isso não implica corrigir a fala ou censurá-la. O tempo se encarrega de fazê-las se apropriarem naturalmente da forma convencional da linguagem, sem imposições (HISRH-PASEK; GOLINKOFF; EYER, 2006; HOLT, 2006). Isso vale para a escrita

As crianças são, por natureza, indivíduos que buscam por modelos, e não esperam que lhes digam o que são letras, o que são figuras ou desenhos. Descobrem sozinhas os traços que formam as letras e generalizam esse conhecimento para outros sistemas de escrita. [...] Afinal de contas, como as crianças tendem a buscar modelos, precisam ter algo no qual aplicar suas habilidades em buscar modelos. Se vivem em ambientes em que a palavra escrita está muito presente, elas descobrem as características da escrita muito mais cedo do que se vivessem em ambientes sem isso. Se as pessoas lêem para elas e a expõem a material escrito, elas descobrem muito sobre os livros, sobre as letras e sobre a escrita antes mesmo de ingressarem na escola (HISRH-PASEK; GOLINKOFF; EYER, 2006, p. 129).

Esse raciocínio nos leva a Winnicott (1975, p. 188), ou seja, ao que chamou de “meio ambiente facilitador e suficientemente bom” que vemos como recomendável a todos que lidam com crianças direta e diariamente: pais, docentes, cuidadores, babás, enfim, pessoas das quais depende o êxito do cuidado infantil. Importa a devoção com que propiciam os cuidados básicos e necessários ao público infantil. Na instituição de Educação Infantil, professoras ou mesmo educadoras exercem esse papel. Darão continuidade aos cuidados oferecidos pelos pais no ambiente familiar. Para Winnicott (2012), a representação dessas pessoas não pode ser considerada como substituição de uma mãe ausente; antes, elas têm de suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos de vida, cabe só à mãe.

Tal ambiente proporcionará oportunidades que permitirão às crianças pensar, falar, participar ativamente de seu aprendizado cotidiano, uma vez que estão abertas ao mundo e, com isso, sedentas de conhecimento.

A natureza programou as crianças para que elas aprendam, sem nenhuma ajuda especial, muitas coisas sobre o mundo em que vivem. O desenvolvimento a inteligência na primeira infância é simplesmente parte disso, tão natural quanto comer ou dormir (HISRH-PASEK, GOLINKOFF, EYER, 2006, p. 164).

Nascemos e nos constituímos como seres sociais, pois nos desenvolvemos como membros de uma cultura. Segundo Maturana e Verden-Zoller (2004), crescemos numa rede de conversações, participando com outros membros dela e em uma contínua transformação consensual. Trata-se de uma relação fundada no que intitularam “Pedagogia do Amor”, que tem sua origem na relação maternal — cultura matrística —, de confiança e primeiro convívio social.

Esses autores afirmam que a vida humana é cultural. Nela, ocorre uma rede de conversações no entrelaçamento do linguajar e do emocionar. Pela nossa origem evolutiva, comunicamo-nos pelas linguagens (verbal e corporal — gestos, mímicas etc.) e dependemos de sentimentos como afeto e amor. Na cultura matrística, encontramos esses primeiros atributos: a arte da conversação e o do amor, proveniente de um processo de desenvolvimento inicial, sendo a relação mãe e filho de íntimo contato corporal e em completa confiança.

Do ponto de vista de Maturana e Verden-Zoller (2004), quando se fala de natureza humana, fala-se da biologia humana; e é exatamente a maneira matrística de viver que nos descortina a possibilidade da compreensão da vida e da natureza, pois esta é a nossa condição humana como seres amorosos, dependentes de amor para a saúde. Tais relações matrísticas de

total confiança e aceitação precisam ser presentes nas instituições de Educação Infantil, para que as crianças cresçam e desenvolvam com dignidade, com respeito por si e pelo outro.

Sabemos que as crianças passam grande parte do seu tempo na escola, o que demandará uma convivência maior com outras pessoas desse meio: professores, alunos, funcionários e outros. Talvez o tempo de contato com elas seja até maior do que com a família. Por isso, precisam vivenciar no ambiente escolar o autorrespeito e o respeito pelos adultos e pelas demais crianças da convivência escolar.

Conforme diz Holt (2006), descobrir é mais divertido e interessante do que aprender quando alguém ensina; isto é, seria perda de tempo memorizar o que poderia ser descoberto rapidamente, pois existem várias rotas de acesso ao conhecimento. As crianças tendem a reter mais o que descobrem sozinhas. Para Holt, é inerente à natureza infantil o apoderar-se do mundo via sentidos, percepção e experiência sem saber necessariamente como o faz e o que estão fazendo.

Esse autor acentua a preocupação excessiva com o resultado da aprendizagem, o que impede a criança de aprender de fato. Defende que ela aprenda por si pelas descobertas que realiza sozinha, que não aprenda para agradar o adulto, e sim porque é seu destino e natureza querer descobrir. Do adulto, ela necessita de atenção, respeito e confiança em sua condição de ser humano. Em *Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas*, Holt (2006) afirma que a educação é governada e dominada por três metáforas enganosas. A primeira é da educação como linha de montagem em uma fábrica de enlatados ou engarrafados. A segunda é dos alunos na escola como ratos de laboratório numa gaiola, sendo treinados para algum tipo de truque. A terceira — mais destrutiva e perigosa de todas — é a da escola como hospital para alienados mentais.

Infelizmente, ainda percebemos essas metáforas em escolas, creches ou pré-escolas. Estão presentes na padronização de mesas e cadeiras, nas rotinas rígidas, nas atividades e brincadeiras em que todas participam e aprendem ao mesmo tempo mas nas quais quem tem êxito são aqueles que conseguem responder adequadamente aos condicionamentos, aos comandos propostos pelo professor. Legitima-se aí a crença de que as crianças não aprendem se não forem preparadas. Elas precisariam de modelos. Nas instituições de Educação Infantil, os conhecimentos resultam de condicionamentos, notoriamente nas atividades que requerem aquisição sistemática da leitura e escrita como garantia de sucesso vindouro no Ensino Fundamental (KUNZ, 2015; HISRH-PASEK; GOLINKOFF; EYER, 2006; HOLT, 2006).

Com base nas ideias de Holt (2006, p. 171), vale destacar que

O fato facilmente observável é que as crianças são apaixonadamente ávidas por aprender, para extrair tanto sentido do mundo a seu redor quando lhes seja possível. Elas são extremamente boas nisso. E o fazem como os cientistas, isto é, criando conhecimento a partir da experiência. As crianças observam, interrogam-se, descobrem e em seguida testam as respostas que constroem para as perguntas que fazem a si mesmas. Quando estão realmente à vontade para aprender, e não coagidas a fazê-lo, continuam a fazer mais e mais e ficam cada vez melhores nisso.

Para Holt, as crianças agem como cientistas o tempo todo. Estão constantemente olhando ao redor, investigando, interrogando(-se), teorizando e modificando sempre que julgam necessário fazê-lo. Esse autor concluiu que, quando passou a ensinar menos, percebeu que elas começaram a aprender mais. Desiludido com a forma convencional de ensino, Holt (2006) advogou o movimento de *homeschooling* — literalmente, escolarização domiciliar — em que a família se tornaria responsável pela educação dos filhos. Supunha não didatizar nem estender ao lar um ambiente formal de aprendizagem, mas defendendo a construção de conhecimentos em que a criança aprenderá naturalmente e com liberdade segundo a variedade de estímulos a ele oferecidos, pois tem capacidades e habilidades em apreender tudo com o que observa ou experimenta, não apenas nas escolas, creches ou pré-escolas. Para o mesmo autor, quando aprender é estimulante, as crianças tendem a aprender mais.

Oaklander (1980) se apoiou na teoria gestáltica para se desvencilhar dos estereótipos e (pre)conceitos dos adultos, tentando descobrir as magnitudes do universo infantil. Atribui importância à fantasia, ao faz-de-conta e à imaginação para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Também relevante — diz ele — é compreender os sentimentos da criança, seu mundo interior. Isso requer que os profissionais a conheçam, ou seja, que saiba ouvi-la, entendê-la e aceitá-la independentemente de suas condições sociais, econômicas, físicas e respeitando suas peculiaridades.

O professor precisa desenvolver sua capacidade de observação contínua. Seu olhar para a criança pode se tornar mais apurado quando se colocar junto a ela nos espaços e tempos da instituição, desde a chegada, quando apresenta agitação, apatia, choro, agressividade etc. Machado (2010) sugere o exercício do agachamento: abaixar-se para um contato menos verticalizado com a criança. Trata-se de, à luz de Merleau-Ponty (2006), de um olhar fenomenológico capaz de permitir à criança se revelar na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Como instância que acolhe crianças, a maioria em tempo integral, a Educação Infantil precisa se traduzir em local onde se estabeleça verdadeira relação de aceitação e confiança (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004; OAKLANDER, 1980). Isso supõe deixar os

alunos livres, evitar atitudes invasivas, encorajá-los a expressar sentimentos, fantasias e o faz-de-conta. Como diz Oaklander (1980), os sentimentos manifestados pela criança são a sua essência que se materializa na sua existência.

5.2 Fundamentos da formação do professor de crianças

Move nossas reflexões sobre a criança nesse estágio educacional a ação educativa do docente como objeto que permeia a problemática da carga excessiva de atividades propostas com fins quantitativos de conhecimentos e preparo para os anos seguintes do Ensino Fundamental, pensando em atenuar o fracasso escolar. À luz dessas considerações teórico-conceituais, buscamos compreender como os professores da Educação Infantil concebem a criança e como sua concepção influencia sua ação pedagógica, além de apontar aspectos que dificultam e facilitam seu trabalho no CEMEI.

A ideia defendida neste estudo se alinha na relevância da brincadeira, do lúdico e do afetivo como estimulantes de uma prática dotada de sentido e transcendência. Para esses propósitos, a teoria de Merleau-Ponty (2006) aponta significados úteis para entender o fenômeno da criança, um corpo vivo e ativo, bem como sua concretude, isto é, para pensar na criança como ser sensível, corpóreo, em formação, mas uno; um ser no mundo que não só pensa, porém que também sente e age. Sentir, pensar e agir são ações indispensáveis e que se fundem.

Discorrer sobre a formação docente, em especial na Educação Infantil, implica pensar na formação segundo representações e competências que se constroem e se consolidam ao longo da vida. A aprendizagem é processo contínuo, interativo e acumulativo. Decorre da formação inicial, da formação durante o período de iniciação e do desenvolvimento profissional (GARCIA, 1991). Assim, vê-se a necessidade de uma política de formação que tenha sustentabilidade teórica e prática a fim de que o profissional de Educação Infantil possa rever seu papel de mediador e se reinventar incessantemente em sala de aula.

A condição de continuidade — por isso a expressão formação continuada — refere-se ao “inacabamento”. Com isso, possibilita pensar na formação de maneira mais ampla, como processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo. Incorpora-se a ideia de percurso profissional, não como trajetória linear, mas como evolução ou continuidade de experiências em que essa trajetória é marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

Tardif (2002) destacou os saberes docentes como conhecimentos sempre provedores de alguém que trabalha alguma coisa com dado objetivo. Isso implica destacar que nenhuma ação é neutra: há sempre um sentido naquilo que alguém se propõe a fazer, pois o saber do professor é próprio dele e se relaciona com sua pessoa e sua identidade, sua experiência de vida e sua história profissional, suas relações com alunos em sala de aula e demais membros do ambiente escolar. Com efeito, Freire (1996) afirmou a impossibilidade da neutralidade na educação, uma vez que considera toda ação como política. Com isso, há sempre um juízo ou valor imerso em suas concepções e atitudes.

É relevante que o docente reflita sobre sua prática como quem repensa constantemente em sua ação educativa e (res)significa sua formação nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional. O âmbito pessoal — a vida do professor — estimula a perspectiva crítico-reflexiva com pensamento autônomo para repensar em sua prática e reconstruir uma identidade pessoal. O profissional — a docência — traz dimensões coletivas, promove qualificação de investigadores e educadores reflexivos. O âmbito organizacional — a escola — transforma-se em espaço de trabalho e formação (NÓVOA, 1992).

A formação docente é essencial ao processo de democratização da cultura, da informação e do trabalho. O ato de educar exige dos profissionais docentes uma atividade permanente de formação e aprendizagem — dinâmica, e não estática — que ocorrerá ao longo da carreira profissional; e cada educador elabora um significado particular à sua formação profissional derivado de suas experiências ao longo de sua vida. O desafio é compreender a sua realidade no desenvolvimento da sua ação educativa para desenvolver uma atitude reflexiva sobre seu fazer (GOMES, 2013; IMBERNÓN, 2005; GARCIA, 1991).

Tornam-se necessários uma integração da universidade com a escola e o envolvimento de ambas na formação docente. Juntas, podem dialogar e buscar uma unidade de linguagem e de ações. Esse esforço ajuda o professor a cumprir seu papel segundo uma intenção educativa clara. Advogamos ser esse um dos maiores desafios para efetivar uma Educação Infantil que venha garantir os direitos legítimos a seu público.

Cursos de formação docente são alvo de críticas numerosas e severas porque não estariam suprimindo as necessidades educativas. Tendo em vista modificações nesse cenário e melhoria da reforma das práticas pedagógicas, Garcia (1991) pontuou quatro dimensões da formação de docentes e do sistema educativo que precisam ser consideradas: 1) revisão curricular da formação inicial; 2) revisão das relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas; 3) desenvolvimento integrado das práticas de ensino; 4) formação e

desenvolvimento profissional. Nessa lógica, as experiências adquiridas na formação inicial precisam proporcionar ao docente um ensino que o instrumentalize, um sentido à sua ação pedagógica, para cumprir exigências discentes concretas em sua complexidade e em seus contextos.

Acreditamos numa formação como processo de permanente reflexão que se estende ao terreno das capacidades, habilidades, competências e atitudes para questionar, de modo frequente, os valores e as concepções de cada docente em sua evolução pessoal e coletiva. Torna-se cada vez mais evidente que a formação docente precisa ser pensada como aprendizado profissional que ocorre ao longo da vida e que resulta no envolvimento dos docentes em processos planejados que possibilitem mudanças na prática em sala de aula. O trabalho colaborativo entre pesquisadores e educadores como esforço intensificado em grupos de pesquisa ajuda a reunir elementos úteis para reestruturar as práticas de formação docente.

Consideramos que o movimento do professor na sua multidimensionalidade dependerá das condições dos contextos em que essa formação acontece. Isso nos instigou durante a pesquisa a identificar o período de formação dos entrevistados para elucidar o cenário da prática educativa ali vivida. Portanto, a necessidade de investimento nos cursos da formação docente como meio de desenvolver nos futuros educadores a compreensão do significado do ofício e a construção de saberes que lhe são específicos seria uma forma objetiva e subjetiva de investimento e a possibilidade, acertada, de uma prática consciente e refletida, exercida com competência e qualidade.

A formação continuada em serviço consiste num processo de aprendizagem que ocorre no desenvolvimento individual e coletivo e nas relações que os constituem. Existe um conjunto de ações voltadas ao fazer docente, daí a necessidade de uma progressividade na compreensão que ele tem de seu trabalho: das práticas e dos saberes acumulados no exercício profissional. A construção do percurso profissional docente está subjacente às concepções de vida, sociedade, homem, escola, educação, assim como seus benefícios e suas necessidades, angústias e frustrações, por exemplo.

Essa modalidade de formação docente se projeta como maneira profícua de propiciar a criação de uma cultura dinâmica da aprendizagem na escola cujo decurso seja uma caminhada dos profissionais advinda dos saberes agregados no ensino superior somados a experiências pessoais cumulativas durante a vida. A escola cria esse espaço propício a conhecimentos, trocas, ao composto de relações que aí se estabelecem.

Com efeito, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 38) apontaram a relevância da compreensão do contexto escolar e apresentaram a pesquisa coletiva como modo de formar pesquisando e pesquisar formando:

A pesquisa coletiva é uma forma de construir conhecimentos para compreender e transformar a realidade junto com os outros, a partir do confronto dos conhecimentos que cada ser humano tem — poderíamos denominar de restritos — com os universalmente sistematizados. Em outro sentido, este tipo de pesquisa é um movimento de construção de coletivos de pessoas para seu desenvolvimento humano emancipatório, mediante a compreensão de sua realidade. E, ainda, é um processo de construção da realidade, orientando-a para alcançar objetivos coletivos.

Deparamos com várias críticas a propostas de formação continuada com denominações diferentes: cursos de capacitação, reciclagem, treinamento, dentre outros, que muitas vezes são de curta duração, não sequenciados, distantes da realidade da escola e imbuídos de ideologias e interesses alheios ao que realmente deveria ser. Aos poucos, essas denominações têm sido substituídas pela abordagem de análise da prática que esse professor desenvolve. Em virtude de exigências e desafios da sociedade, há que discutir o papel e a importância da reflexão/ação para o desenvolvimento profissional com vistas ao redimensionamento e à transformação das práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; COSTA; SILVA, 2000).

Ao pensamento de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) e Costa e Silva (2000), que destacaram o saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os docentes considerando os saberes da experiência, alia-se o de Tardif (2002), que enfatizou os saberes profissionais adquiridos ao longo do tempo e que provêm da história de vida, sobretudo a história de vida escolar antes (cultura escolar anterior) e depois da formação docente, que culmina na construção da formação profissional.

Segundo Shulman (2005), a base de conhecimentos necessários para a atuação docente consiste no campo pedagógico do conteúdo que pretende integrar os saberes dos alunos, visando à transformação dos conteúdos de maneira que possam ser explorados e compreendidos pela prática e pelo confronto com as condições da profissão. Ainda segundo esse autor, as possíveis origens de alguns conhecimentos integram a base que possibilitará olhar a educação com potencial para influenciar as opções metodológicas dos futuros docentes. Daí a importância de os programas de formação inicial de professores considerarem a história de vida dos docentes e os saberes construídos ao longo de sua trajetória escolar.

O processo de formação leva à elaboração de concepções que consistirão na base de conhecimentos para estabelecer parâmetros de conduta do profissional docente. As decisões

metodológicas serão tomadas com base nas vivências consideradas significativas — e não apenas no domínio daquelas construídas no programa de formação inicial — e agregáveis às experiências de vida individual e profissional do docente (ALMEIDA; BIAJONE, 2007; SHULMAN, 2005).

Eis a base de conhecimentos do docente que permitirá aos programas de formação inicial subsidiar o planejamento e as estratégias favoráveis à estruturação de sua personalidade como docente e/ou futuro educador. O caminho para uma reforma profissional consiste em considerar a educação como atividade profissional sustentada em um conjunto de conhecimentos sólidos que vão além da abordagem acadêmica e que sejam capazes de envolver as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Os professores precisam apoiar-se numa prática reflexiva e que seja condição de formação e produção de saberes, assim como em um ambiente que favoreça uma formação em serviço no contexto do seu cotidiano, das necessidades de sua prática diária (GOMES, 2013)

Este estudo pretende suscitar significativamente o pensar e o fazer na formação inicial em prol de um exercício reflexivo para o docente. Os problemas de pesquisa precisam emergir da prática de sala de aula para que possa ser mais útil à transformação dessa prática em algo mais eficiente. As instituições de ensino superior e as escolas básicas devem ser chamadas a pesquisar juntas, discutir formações e pesquisas para que, em parceria, possam produzir conhecimentos e práticas significativas.

A profissão docente requer aprendizado constante. Não tem mais uma função meramente de transmissão de conhecimentos. As mudanças ocorrem de maneira rápida e inesperada. A profissão hoje ocorre na relação, na interação, na convivência, na cultura do contexto, na heterogeneidade social dos sujeitos envolvidos no processo: discentes, docentes, comunidade e especialistas. Do profissional docente se exigem atitudes, comportamentos e destrezas diferenciadas, ou melhor, uma nova competência contemporânea para mediar, informar, formar e transformar. Isso seria propiciar aos futuros (e/ou presentes) profissionais em formação uma reflexão educativa que vincule teoria e prática, de maneira que possam (re)interpretar e sistematizar suas experiências passadas e presentes.

Uma efetiva formação precisa estar pautada no exercício da reflexão individual e coletiva, que possibilite uma participação na análise, compreensão e proposição do conteúdo e do processo de seu trabalho. Torna-se essencial uma reflexão crítica e consistente, capaz de possibilitar aos professores o enfrentamento da convivência em tempos de crescentes mudanças e incertezas.

Segundo Imbernón (2005), os futuros docentes precisam entender as transformações e se prepararem para atuar de acordo com as necessidades em diferentes contextos, o que requer uma formação inicial que vá além de uma base sólida de conhecimentos científicos. Eis como ele traduziu o sentido do ser docente em toda a sua essência e complexidade:

Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (p. 5).

Essa reflexão expressa o perfil de profissional pretendido: reflexivo, autônomo e pesquisador de sua prática. Como ressaltou Garcia (1991), uma das formas de desenvolvimento profissional baseia-se na reflexão que permita aos educadores adquirir mais autoconsciência pessoal e profissional. O docente se desenvolveria almejando alcançar o professor ideal que há em seu interior, o que resultaria num aprendizado maior dos alunos e num sistema educacional melhor e mais útil a todos.

A formação inicial é relevante porque impulsiona o aprimoramento profissional. Além de estabelecer as bases para que possa ter condições de exercer sua atividade educativa, cria sustentações da profissionalidade e constrói, enfim, sua profissionalização (GATTI, 2012). Isso se mostra importante para ultrapassarmos propostas de cunho assistencial, marcadas pela antecipação de rituais da escola, tais como os treinos para o desenvolvimento motor e para a aquisição de habilidades consideradas importantes para o exercício precoce da leitura e da escrita.

Carecemos de uma Educação Infantil preocupada em tratar a criança como criança, que caminhe rumo ao que ela necessita: viver plenamente a infância. Refutamos a ideia de concebê-la como adulto em miniatura com experiências precoces, com obrigação de crescer e se desenvolver prematuramente. A criança necessita viver intensa e intencionalmente o presente, e essa ideia Merleau-Ponty (2006) afirma quando a denomina de organismo vivo. Sua concepção “[...] enraíza-se na vida cotidiana e na capacidade adulta de observar, descrever, compreender e interpretar as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo” (MACHADO, 2010, p. 72).

Isso requer uma formação prática solidamente fundamentada/transformadora para chegar a uma educação humanizadora em consonância com uma visão crítica de criança e Educação Infantil historicamente construída. Se os profissionais que atuam na Educação Infantil desejarem garantir que seu público tenha tempo de viver plenamente a infância, então precisam não só construir uma proposta com intencionalidade educativa claramente definida,

mas também oportunizar situações em que a criança possa explorar seu corpo como um todo e a natureza ao redor. Isso demanda desmistificar a imagem cristalizada e equivocada do adulto maternal que está ali para suprir a ausência (e/ou extensão) da família. Mesmo que nossa profissão ainda tenha status distante daquele do profissional professor, caminhamos para o avanço desse reconhecimento profissional (AZEVEDO, 2013).

Referência-chave neste estudo, Merleau-Ponty (2006) não produziu conhecimentos sobre educação de crianças quanto ao entendimento de seu desenvolvimento, à concepção de infância e à separação por faixa etária. A criança poderia ser compreendida apenas em sua singularidade e totalidade, que se vinculam ao sentido de complexidade, como ser presente no mundo e que dele vai se apropriando ao atribuir sentidos. Essa visão suscitou questionamentos — alguns contraditórios —, presentes em nossa maneira de encarar a docência na Educação Infantil.

É possível desenvolver um trabalho com crianças de forma integrada quando temos uma formação pessoal e profissional orientada pelo racionalismo cartesiano? Como educá-las, na Educação Infantil, diminuindo nossa ação pedagógica centrada nas teorias que valorizam mais o desenvolvimento cronológico? Que concepções em Educação Infantil as reconhecem como ser real, vivencial, e não apenas como ser ideal? Como criar situações no dia a dia da Educação Infantil que façam a diferença na vida delas e sejam dotadas de sentido?

Buscar repostas demanda rever conceitos e concepções inerentes à nossa formação pessoal e profissional. Redimensionar ações pedagógicas na atitude e direção do aprender a aprender. Trata-se de um processo contínuo de aprendizagem. Cada turma que assumimos a cada ano configura novos desafios; ou seja, a cada turma, mais estudos e possibilidades de intervenções são condizentes com a realidade presente nessa etapa educativa. As transformações durante a ação docente ocorrem à medida que o professor aprimora sua consciência da prática, torna-se aberto às mudanças e adaptações, o que demandam conhecimentos teóricos e críticos da realidade e das necessidades apresentadas.

O reconhecimento do trabalho docente requer dotar os docentes de perspectivas de análise que lhes possibilitem compreender o contexto histórico, político, social, cultural e organizacional nos quais ocorre sua atividade com as crianças. Esse percurso favorece conhecer o jeito particular de a criança ser e estar no mundo. Torna significativas suas experiências com o suporte de metodologias que ofereçam recursos úteis para lidar com os desafios.

As exigências da sociedade contemporânea repercutem diretamente no trabalho docente. Por exemplo, situações de ausência ou negligência da família em relação aos filhos

se traduzem na transferência de certas responsabilidades à escola e aos educadores no que se refere à compensação de carências afetivas, de vivenciar e controlar atos de indisciplina, de trabalhar hábitos higiênicos, dentre outros problemas presentes no contexto da educação formal em nossos dias.

Nesse quadro complexo, contraditório e conflituoso, torna-se imprescindível ressignificar a identidade docente para que o professor tenha uma ação educativa fundada em saberes e conhecimentos capazes que lhe preparem para situações inusitadas, incertas, representadas pelos novos desafios. A ação profissional do docente supõe conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade; ou seja, requer a superação da visão fragmentada da formação inicial e continuada, buscando embasamento teórico que sustente a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva. Com efeito, Gomes (2013, p. 59) destaca a premissa de entender

[...] os saberes docentes não como uma soma de informações, mas, antes, como a capacidade dos professores de lidar com elas, transformando-as. Isso evidencia a necessidade de analisar os processos de profissionalização numa tentativa de explicitar esses saberes. O que contribui para realçar e sustentar processos de identidade e autonomia profissionais.

Essa perspectiva reflexiva se faz útil como instrumento de interlocução e de melhoria da ação docente do professor na Educação Infantil. Reconhecer a totalidade do processo educacional e sua inserção no contexto sociocultural é tarefa complexa e desafiadora, o que nos permite (re)pensar nos desdobramentos históricos e nas políticas de Educação Infantil para entender problemáticas atuais.

Lidar com a criança na sua totalidade não é tão simples quanto parece, uma vez que ela sempre foi encarada de maneira fragmentada. Isso se mostra nos segmentos saúde, assistência e educação, que se tornaram independentes conforme as necessidades e exigências de cada época, quando tinham de ser indissociáveis, complementares entre si, para que o educar, o cuidar e o brincar fossem vistos como uma tríade, evidentemente, com aspectos distintos (AZEVEDO, 2013; KRAMER, 2008; BRASIL, 1998).

Mesmo após anos de estudos, discussões e reformulações da profissionalização de docentes atuantes na Educação Infantil, dos quais resultaram numerosas publicações, dentre outros fatores, ainda são correntes certas práticas pedagógico-institucionais que denunciam uma visão dicotômica de educar, cuidar e brincar em meio aos profissionais da área. Como afirmou Azevedo (2013, p. 14),

O desenvolvimento de pesquisas na área da Educação Infantil tem contribuído de forma pontual para que se (re)construa o olhar anteriormente lançado a criança, reconhecendo-a, hoje, como um ser histórico e social, inserida em uma determinada cultura, um ser em desenvolvimento, que já faz parte da sociedade, que já é cidadã.

Eis por que defendemos uma Educação Infantil cujo perfil ideal de profissional docente presuma uma visão integradora que respeite e entenda que a tríade educar–cuidar–brincar tem de ser uma e indissociável. Só dessa maneira poderão desenvolver uma ação educativa promotora da qualidade no atendimento infantil. A história revela momentos em que esses segmentos são tratados de forma isolada. A razão para isso é que cada área é apontada como causa quando é consequência das condições em que vivem as crianças (AZEVEDO, 2013; GOMES, 2013; KUHLMANN JÚNIOR, 2010; KRAMER, 2008).

Desse contexto, advogamos uma Educação Infantil que presuma valores que ultrapassem a austeridade, que deem lugar à afetividade, pois atenção, carinho e alegria são ingredientes essenciais ao convívio das crianças para que tenham um ambiente saudável e propício ao seu desenvolvimento. Cabe ao professor oportunizar situações que despertem o desejo de retornar todos os dias à instituição; criar situações em que a criança possa vivenciar experiências que lhe permitam participar de tipos variados de atividades humanas, sendo estas cada vez mais complexas, com maior nível de exigência e desafios. Experiências e vivências em que os saberes tenham sabores. As instituições de Educação Infantil precisam ser locais alegres, coloridos e atrativos, sedutores aos olhos das crianças.

6 A PESQUISA DE CAMPO: A CRIANÇA SOB O OLHAR DOCENTE

O conhecimento nasce da dúvida e alimenta-se da incerteza.

— MANUEL SÉRGIO

6.1 Percursos metodológicos da pesquisa

Para desenvolver a pesquisa, adotamos uma atitude ancorada na experiência vivida e aberta às aventuras da reflexão. Acreditando na possibilidade de interpretar e compreender o sentido da realidade com base no desvelar dos fenômenos como eles ocorrem de acordo com o discurso docente de que nos apropriamos na abordagem fenomenológica, que requer uma atitude de envolvimento com o mundo da experiência vivida para que possa ser compreendida em sua essência (NÓBREGA, 2010). Graças a um olhar mais refinado e sensível para os sentidos que os fenômenos podem ter, a abordagem fenomenológica permite descrever em detalhes o problema que o pesquisador enfoca em sua investigação, de modo a lhe permitir chegar à essência dos fenômenos em questão, explorando a complexidade dos seus sentidos. Interessam-nos a forma como se apresentam e são experimentados, e não como devem se apresentar e ser experimentados. Dito de outro modo, não se pretendeu aqui fazer prescrições, apontar receitas ou modelos. Essa abordagem por si só rechaça essa possibilidade. Nós nos atentamos aos fenômenos, e não ao seu enquadramento a pressupostos convencionalmente padronizados (GIORGI, 1978; MOREIRA, 1995).

6.1.1 *Natureza da pesquisa*

Tendo em vista o problema pesquisado e o olhar fenomenológico, a pesquisa aqui descrita é de natureza qualitativa de cunho exploratório e descritivo. Propôs-se a tentar desvelar significados presentes nos discursos dos professores, que, segundo nosso entendimento, são carregados de sentidos e valores. Para isso, nós nos apropriamos da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). Essa técnica se desdobra em três momentos, sendo: descrição, redução e interpretação.

No momento da *descrição*, à luz de Moreira, Simões e Porto (2005), buscamos focar no sentido geral das respostas apresentadas pelas entrevistadas a fim de compreender sua linguagem sem fazer nenhum juízo. No momento da *redução*, fizemos um recorte das ideias — unidades — que vimos como significativas por se fazerem presentes na fala delas e que

mais atraíram nossa atenção. Essas ideias são denominadas pelos autores como unidades de significado. O momento da *interpretação* consiste nas duas análises finais para tentar conhecer o fenômeno estudado: a *análise ideográfica* — que revela as ideias dos sujeitos individualmente — e a *análise nomotética* — em que buscamos um sentido geral dessas ideias sem a preocupação de generalizar pontos de convergência e/ou divergência entre os participantes da pesquisa.

[...] em nosso dia-a-dia, temos opiniões sobre as coisas, sobre as outras pessoas, sobre os fenômenos e sempre manifestamos essas opiniões através de juízos de valor. Essas opiniões podem ser positivas ou negativas, amigáveis ou hostis, otimistas ou pessimistas, com julgamentos favoráveis ou desfavoráveis. No entanto, entre esses dois pólos e outros possíveis de confrontação, existem estados intermediários, ambivalências, que cabe ao pesquisador garimpar e interpretar buscando identificar os significados do fenômeno situado (MOREIRA, SIMÕES, PORTO, 2005, p. 110).

Optamos pela abordagem fenomenológica porque, ao superar o racionalismo, ela possibilitou entender com mais clareza e discernimento esse caminho que consiste em ultrapassar as convicções simplificadoras do conhecimento. Pudemos enveredar por modos diferentes de ver, pensar e agir em busca de novos sentidos para os fenômenos desvelados.

6.1.2 *Local da pesquisa*

O município de Uberaba, MG, possui onze Centros Municipais de Educação Infantil/Proinfância em atividade. Optamos por realizar a pesquisa em cinco unidades, que demonstrassem receptividade aliada ao interesse imediato em participar da pesquisa. O critério usado para esse recorte consistiu numa quantidade considerada suficiente e relevante para o aprofundamento da discussão.

6.1.3 *Informantes da pesquisa*

Participaram da pesquisa dez professoras — duas de cada CEMEI/Proinfância —, indicados pela direção de cada instituição. Optamos pelas que atuassem com turmas de cinco anos de idade porque a escolarização nessa faixa etária é “pré-requisito” ao ingresso no nível fundamental e se insere nos anos finais da Educação Infantil. Com essa obrigatoriedade, pensamos que muitas podem ser as cobranças com relação ao que se espera dessas crianças, sobretudo quanto à preparação exigida antes e nos anos seguintes. Identificamos os informantes com a letra P — de professor — e um número de 1 ao 10, ou seja, P1, P2, e assim por diante.

6.1.4 *Crêterios de inclusão e exclusão dos informantes*

Os critérios de inclusão para a sele o das docentes que participaram da pesquisa consideraram: ser efetivo na escola; ter no mínimo três anos de experiência em sala de aula — para evitar a instabilidade decorrente da condi o de professor contratado; aceitar participar da pesquisa, assinando voluntariamente o TCLE. Os critérios de exclusão constituem aqueles que consideram não cumprir os requisitos definidos antes ou mesmo uma possível desistência, se for necessária.

6.1.5 *Procedimento da coleta e análise de dados*

A coleta de dados foi realizada em cinco dias do mês de maio de 2016 nos turnos matutino e vespertino, de acordo com os seguintes momentos: realiza o do primeiro contato telef nico com as cinco primeiras dire es que aceitaram de imediato, a fim de apresentar a pesquisa e solicitar o convite para participa o; novo contato telef nico com as mesmas dire es para o agendamento da data das entrevistas; entrevistas com as professoras nas datas e horários previstos, sendo inicialmente a apresenta o e orienta o da pesquisa, assinatura do TCLE, grava o das entrevistas em áudio utilizando o aparelho celular e por fim, a dire o assinou os documentos Carta de Aceite e o Termo de Consentimento específicos para os gestores.

A entrevista envolveu três perguntas geradoras, conforme roteiro elaborado, que incluiu informa es como a data de nascimento, a titula o, o tema do trabalho de conclusão de cursos, a institui o e o tempo de experiência. As questões são estas: 1) O que   ser criança? 2) O que   ser criança na Educa o Infantil? 3) O que no CEMEI favorece ou dificulta sua a o como professor de crianças?

Optamos por desmembrar a questão 3 especificando aspectos que *favorecem* e *dificultam* a evidencia o de uma análise mais apurada de cada um separadamente.

Convém frisar que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de  tica em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) no parecer CEP 1.343.986.

As entrevistas foram transcritas por nós na íntegra (APÊNDICE 2). Respeitamos as singularidades da linguagem de cada entrevistado, além de garantir anonimato no momento das análises. Os desdobramentos desvelados no discurso das professoras que atuam com crianças de cinco anos de idade são apresentados a seguir com a preocupa o de discuti-los de forma problematizada.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A essência do conhecimento consiste em aplicá-lo, uma vez possuído.

— CONFÚCIO

A realização deste estudo identificou e buscou compreender as concepções de criança que as entrevistadas têm ou que construíram na experiência profissional e que, de certa forma, justificam os caminhos que delineiam sua ação educativa. Foi possível caracterizar o que tem dificultado e facilitado seu dia a dia em sala de aula, no qual despontam angústias e pontos favoráveis. Pudemos elaborar uma análise respeitando os apontamentos, as inquietações e as sugestões propostas pelos entrevistados. O quadro a seguir nos permitiu traçar o perfil das informantes, possibilitando a compreensão da sua prática a partir de dados, como:

QUADRO 1 – Perfil dos informantes da pesquisa — 2016

PROFESSOR	IDADE	MAGISTÉRIO/ ANO DE FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO, LICENCIATURA/ ANO DE FORMAÇÃO	PÓS- GRADUAÇÃO/ANO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE PROFISSÃO
P1	36 anos	1999	2004: licenciatura em Matemática	Não cursou	17 anos
P2	36 anos	Não cursou	1996: graduação em Ciências Contábeis 2010: Pedagogia	2010: Educação Especial e Educação Inclusiva 2011: Supervisão e Inspeção Escolar	6 anos
P3	31 anos	Não cursou	2008: Pedagogia	Não recordou o ano: Psicopedagogia	15 anos
P4	38 anos	1996	2000: licenciatura em Letras	2006: Ensino em Artes Visuais	20 anos
P5	31 anos	Não cursou	2008: Pedagogia	2012: Psicopedagogia	15 anos
P6	33 anos	2003	2009: licenciatura em Matemática e Física 2016: cursando Pedagogia	2016: Neuropedagogia e Transtornos do Aprender	12 anos
P7	44 anos	1992	1996: licenciatura em Ciências 2010: Pedagogia	Não recordou o ano: Psicopedagogia	15 anos
P8	38 anos	1999	2007: licenciatura em Letras 2016: cursando Pedagogia	2016: Psicopedagogia	17 anos
P9	45 anos	Não cursou	2009: Pedagogia	2011: Psicopedagogia	7 anos
P10	36 anos	Não cursou	2015: não concluiu Pedagogia	2011: Psicopedagogia	19 anos

Fonte: dados da pesquisa

Mediante uma análise inicial dos dados empíricos das dez professoras, notamos que têm idade entre 31 a 45 anos. Os dados apontam que cinco delas cursaram o Magistério nível médio e cinco, não. Destas, seis têm graduação em Pedagogia, exceto uma; duas estão em curso, outras duas têm formação em áreas distintas. Quanto à pós-graduação, apenas uma não tem esse nível. Podemos entender o tempo de experiência das informantes da pesquisa — entre 6 anos e 20 anos — à luz de Tardif (2002); para ele, os saberes experienciais podem ser entendidos como processo de aprendizagem que permite incorporar novos saberes à prática, assim com a retomada crítica — ou não — de outros saberes adquiridos dentro ou fora do cotidiano profissional. Assim, acredita-se que o percurso de experiências seja favorável a lidar com situações inusitadas e até redimensionar a ação pedagógica quando necessário.

Entendemos que mesmo os anos de experiência carecem de formação adequada. Do contrário, terão dificuldade em contribuir, de fato, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica apta a lidar com as reais necessidades e curiosidades da criança. Aí reside a necessidade de políticas e programas de formação continuada que favoreçam novas aprendizagens e interlocuções desses profissionais.

Compreende-se que investir na formação docente é investir na melhoria dos processos educativos, mas que de alguma forma respeitem seu tempo de ser criança, suas singularidades e interesses. Os educadores em início de carreira necessitam de um acolhimento adequado, seja por meio de escolas, creches — CEMEIs — ou redes de ensino, e que presuma formação continuada em serviço e acompanhamento de sua prática docente, com foco no desenvolvimento profissional.

Com base nos dados do quadro, percebemos que, de dez professoras, cinco iniciaram sua experiência profissional quando já tinham formação no magistério ou em pedagogia e que cinco buscaram a titulação depois.

Dito isso, convém frisar que apoiamos a análise dos dados na Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005). Com base nela, as respostas das entrevistas foram analisadas tendo em vista filtros e recortes, buscando estabelecer indicadores de cada pergunta e, logo, as unidades de significado. Salientamos que, na interpretação, focamos em cada pergunta nas unidades de significado que tiveram mais convergência no discurso dos participantes, considerando a quantidade de dados coletados. Cabe destacar que poderiam estar em mais de uma unidade de significado. Por isso não houve um total de 100% na soma do seu percentual.

7.1 Análise ideográfica

Seguindo os momentos da proposta de análise, realizamos o levantamento dos Indicadores e, em seguida, das Unidades de Significado. Nessa análise, focamos nas Unidades de Significado que tiveram maior convergência nos discursos das professoras.

P1 – Indicadores

QUESTÃO 1

Sem maldade; vive através do meio; fruto da convivência; lapidável.

QUESTÃO 2

Dois tipos de criança: do tempo integral e meio período. Comportam-se de modo diferente. A primeira, por não ter base familiar e ficar o dia todo na instituição, terá sua aprendizagem comprometida, diferentemente da segunda, que passa um período com a família.

QUESTÃO 3

Dificulta: trabalhar com a experiência das crianças, compensando a ausência da família.

Favorece: criança comparada a um computador sem armazenamento, à espera de ser preenchido; suporte pedagógico.

RESULTADO: professora comprometida com conhecimentos sistematizados que a criança precisa saber, compreendendo-a como um ser vazio.

P2 – Indicadores

QUESTÃO 1

Fase de descobertas, deslumbrar do mundo; tem particularidades específicas da idade.

QUESTÃO 2

Criança escolarizada precocemente com prejuízos para a infância.

QUESTÃO 3

Dificulta: imposição de propostas que visam à alfabetização infantil.

Favorece: preparar as bases para uma alfabetização futura.

RESULTADO: embora reconheça a importância de valorizar a criança na sua essência, vê-se obrigada a cumprir planejamentos de preparação para a alfabetização.

P3 – Indicadores

QUESTÃO 1

Alegria, prazer, divertimento.

QUESTÃO 2

Alegria, prazer, brincadeiras, interatividade.

QUESTÃO 3

Dificulta: ausência da família

Favorece: partir da simplicidade das coisas (músicas etc.).

RESULTADO: embora se aproprie da expressão “simplicidade” referente ao que precisa ser desenvolvido em sala de aula, sua fala denota espaço de aprendizagens com objetivos a ser alcançados e tendo como aspecto dificultador a ausência da família.

P4 – Indicadores

QUESTÃO 1

Processo de aprendizagem; similar a caixinha de surpresas; ser complexo.

QUESTÃO 2

Ser dependente com vontade de aprender.

QUESTÃO 3

Dificulta: acesso dos professores aos pais; suporte pedagógico da instituição.

Favorece: oferta de atividades lúdicas, riqueza de material pedagógico; espaço físico adequado; união da equipe de professores.

RESULTADO: sua experiência permite realizar o trabalho sozinha sem apoio pedagógico, ainda que componha uma equipe profissional unida; mas admite que poderia ser melhor caso contasse com esse suporte nos planejamentos diários.

P5 – Indicadores

QUESTÃO 1

Descoberta, pureza, fase de desenvolvimento que está se conhecendo e se formando aos poucos.

QUESTÃO 2

Constante aprendizagem a ser explorada.

QUESTÃO 3

Dificulta: quantidade excessiva de crianças em sala; inclusão e a falta de profissionais habilitados.

Favorece: formação continuada do município.

RESULTADO: apoia-se no discurso de que a criança aprende o tempo todo, porém devidamente condicionada em todos os momentos, ou seja, em sua rotina.

P6 – Indicadores

QUESTÃO 1

Descoberta, brincar, aprendizado.

QUESTÃO 2

Rotina estabelecida e direcionada pelo professor.

QUESTÃO 3

Dificulta: ausência da família e limites das crianças.

Favorece: apoio pedagógico.

RESULTADO: cumpridor de planejamentos e rotinas.

P7 – Indicadores

QUESTÃO 1

Pureza, aprendizado, descoberta.

QUESTÃO 2

Momento de aprendizagem lúdica e interatividade com outras crianças.

QUESTÃO 3

Dificulta: ausência da família.

Favorece: apoio da direção; composição de boa equipe de professores.

RESULTADO: tem o brincar condicionado ao aprendizado com vistas ao preparo que facilitará os anos seguintes do Ensino Fundamental.

P8 – Indicadores

QUESTÃO 1

Ser natural, espontânea, ela mesma.

QUESTÃO 2

Limites, regras e direitos.

QUESTÃO 3

Dificulta: ausência da família; tantas cobranças

Favorece: gostar do que faz e fazer com amor.

RESULTADO: vê-se perdida em meio a cobranças impostas quanto aos conteúdos e projetos que deve executar e apresentar resultados.

P9 – Indicadores

QUESTÃO 1

Aprendizado, criatividade, sinceridade, espontaneidade e descobertas.

QUESTÃO 2

Aquisição de regras, limites e como se comportar socialmente.

QUESTÃO 3

Dificulta: ausência da família.

Favorece: adequada estrutura física e formação dos professores.

RESULTADO: preocupação centrada nos resultados do ensino.

P10 – Indicadores

QUESTÃO 1

Brincar, aprender e respeitar com limites e obediência.

QUESTÃO 2

Assumir responsabilidade própria e pequenas rotinas estabelecidas.

QUESTÃO 3

Dificulta: ausência da família.

Favorece: as crianças que permitem envolvimento com a professora, pois esta última exerce a função de mãe e profissional quando necessário.

RESULTADO: suprir carência e ausência materna, mas primando por uma infância com responsabilidade dentro de uma rotina preestabelecida.

7.2 Análise nomotética

A análise nomotética não se preocupa com generalizações, mas busca-se os pontos de convergência ou divergência entre os discursos dos informantes da pesquisa. Trata-se de uma passagem da reflexão individual para o plano geral. Para isso, apresentamos a construção da Matriz Nomotética, em que as unidades de significado individual aqui expressas são contrastadas resultando nas convergências e/ou divergências encontradas nos discursos docentes. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005; MOREIRA, 1995), como se lê no Quadro 2.

QUADRO 2 – Unidades de significado relativas à questão 1: “O que é ser criança?”

SUJEITOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
UNIDADES DE SIGNIFICADO											
Sem maldade, pureza, espontânea, singular	x	x			x		x	x	x		6 60%
Descobertas, criatividade e aprendizado		x		x	x	x			x	x	7 70%
Alegria, brincar e divertimento, vivenciando a seu modo o seu cotidiano			x			x		x		x	4 40%

Fonte: dados da pesquisa

*Indica professoras dos CEMEIS Proinfância.

Os dados apresentados apontam mais convergência para definição de criança como sinônimo de descoberta, criatividade e aprendizado — representa 70 %. Essa unidade de significado se relaciona com a ideia de que a criança aprende tudo que vê ou experimenta. Ou seja, exercita sua criatividade independentemente do lugar onde estiver, e não apenas naqueles considerados convencionais para aquisição de conhecimentos (HOLT, 2006). Isso evidencia o quanto precisa dessa relação direta com a natureza, pois o aprendizado faz parte de sua condição humana; sua experiência e percepção do mundo é fenomênica e indivisível. Como dizem Kunz, Müller e Costa (2012, p. 172),

[...] se considerarmos o mundo da criança como uma etapa de vida que pode ser concluída ou que tem um determinado instante, isso significa dizer que não teríamos qualquer chance de acesso a este mundo da criança e nem mesmo encontraríamos qualquer espaço em sua delimitação territorial.

Criança e mundo não podem ser entendidos como entidades separadas porque são indissociáveis. Compreendê-la partindo do ponto de vista dela é o que se defende neste estudo; isto é, buscar preservar e respeitar o direito de ser criança. Embora Honoré (2009, p. 118) afirme que, “[...] apesar de tais temores [de a criança não viver a infância como criança], o mundo continuou a produzir gerações de crianças saudáveis e criativas”. De fato, porém nos parece difícil pensar em desenvolvimento de criatividade quando vemos realidades em que as crianças são condicionados a conhecimentos alheios a suas necessidades, seus interesses e suas curiosidades. Muitas vezes, conhecimentos que são pré-requisitos para um futuro longínquo.

Para tratar da unidade de significado em que 60% das professoras definiram criança como um ser sem maldade, puro, espontâneo e singular, nós nos apoiamos em autores como Ariès (2015) e Kuhlmann Júnior (2013), ao revelarem em seus estudos a infância ainda numa posição de anonimato, ao situar a criança como alguém pueril, incapaz, incompleto ou inacabado. Contudo, no século XXI há um perfil de criança que já não age de maneira tão passiva e inocente — seria o que Honoré (2009) denominou infância moderna.

Vemos coerência no discurso das entrevistadas ao considerar a criança um ser singular e espontâneo. Isso implica considerar a relevância de o educador ter um olhar sensível aos desejos das crianças, reconhecer suas necessidades, não lhes negar o gosto por vivenciar o que querem e precisam (STAVISKI; KUNZ, 2105). Numa palavra, aceitá-los como criança, e não simplesmente vê-los com expectativa de um ser racional em potencial. Em contrapartida, assinalaram que se deparam com as imposições propostas em projetos e conteúdos que

precisam transmitir em dado espaço de tempo, assim como são cobrados por tais ações, que, ao término, deverão ser documentos a ser apresentados em forma de registro.

Vale destacar que 40% das professoras conceberam a criança como expressão semelhante a “alegria, brincar e divertimento, vivenciando a seu modo o seu cotidiano”, o que significa oportunizar a ela a liberdade de descobrir o mundo, os outros e a si à sua maneira. Cabe aos docentes apresentar-lhe ao mundo em pequenas doses (MACHADO, 2010), o que requer um profissional suficientemente capaz de propiciar um ambiente facilitador (WINNICOTT, 1975) e favorável ao seu desenvolvimento pleno e natural.

Entretanto, é importante esclarecer que essa apresentação ao mundo refere-se a permitir que a criança explore suas possibilidades por meio da experiência e do contato direto com o mundo partindo de seu olhar, de seu sentir, de seu pegar, de seu manipular. Ela não pode ficar restrita ao olhar e aos movimentos do adulto como um modelo. Com efeito, no dizer de Maturana e Verden-Zoller (2004), as crianças exercitam seu potencial criativo humano desde pequenas e o fazem com naturalidade e espontaneidade, visíveis na intimidade com o brincar, em que exercem, com maestria, os papéis e personagens que sua imaginação revelar.

QUADRO 3 – Unidades de significado da questão 2: “O que é ser criança na Educação Infantil?”

SUJEITOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL	
Precocemente escolarizada condicionada a responsabilidade e rotina (limites, regras e horários)		x	x	x	x	x	x				6	60%
Liberdade de expressão: alegria, prazer e brincadeiras			x				x	x	x	x	5	50%
Aprendizagem, desenvolvimento	x		x	x	x		x				5	50%

Fonte: dados da pesquisa

*Os sujeitos correspondem a professoras dos CEMEIS Proinfância.

Creemos que a definição de infância apresentada pelos informantes se encontra subjacente às propostas de atendimento destinadas as crianças na Educação Infantil.

Nessa lógica, os dados apontaram a escolarização precoce da criança, que é submetida a rotinas determinantes de seu dia escolar. Somaram uma convergência de 60% na fala das entrevistadas. O que observamos é uma busca frenética e precoce pelo desenvolvimento do intelecto da criança, o que tende a comprometer seu tempo de

infância, ou seja, a privá-la da liberdade de ser ela mesma, de viver intensamente suas experiências na infância (STAVISKI; KUNZ, 2015; HONORÉ, 2009). Desde a mais tenra idade há uma imposição de conhecimentos que serão necessários — segundo tais pensamentos — para que se dê conta de um vindouro Ensino Fundamental, de modo que atenuem o fracasso escolar.

Isso se tornou um desafio, para o qual se recorre, por exemplo, à Provinha Brasil (BRASIL, 2016), avaliação da alfabetização infantil que fornece dados para que o país implante políticas públicas. Trata-se de uma solução encontrada para não só remediar tal situação, mas também assegurar o apoio financeiro e nível de eficiência institucional. Nós a entendemos como política de acompanhamento e controle, que mede apenas duas grandes áreas consideradas de extrema relevância e abrangência educacional: Língua Portuguesa e Matemática. O que justifica, desde cedo, um trabalho árduo com crianças bem pequenas. Como destacou Honoré (2009), estamos na era da criança gerenciada: alvo da ansiedade e intervenção adulta, dada a demasia de preocupação com o amanhã, com a inserção no mercado de trabalho.

O que temos é uma realidade em que as rotinas escolares são repletas de atividades que não deixam tempo livre para que possam respirar e brincar. É uma corrida contra o tempo para dar conta, ao final, da elevação dos resultados esperados por políticas e programas de governo em prol de um sistema capitalista. Tendenciosamente, as crianças vivem sob pressão (KUNZ, 2015; HONORÉ, 2009). Seu corpo e sua infância tornam-se objeto de manipulação e planejamento. Daí o preparo para instrumentá-la o mais rápido possível transformando-a num adulto competente e apto para o mercado de trabalho, o que justificam: a imposição de regras, horários e limites, tão presentes no discurso das professoras.

São responsabilidades que a criança assume desde a mais tenra idade, porém saber por quê. Nossa preocupação com a criança na idade de cinco anos reside no pressuposto de que têm de dominar a leitura e escrita, conhecimentos considerados essenciais para os estágios escolares seguintes segundo o sistema educacional do Brasil. Cabe frisar que antes essa obrigatoriedade era destinada à criança aos seis anos de idade. Logo, a crença e o investimento no potencial racional da criança se evidenciam mais cedo.

Das professoras, 50% definiram a criança escolarizada como sinônimo de “liberdade de expressão: alegria, prazer e brincadeiras”, o que nos permitiu observar uma fala contraditória expressa pela P10 ao apontar que a criança consegue ser ela mesma no CEMEI, embora esse momento tenha que ser condicionado as atividades impostas as quais são

cobradas e obrigadas a fracionar o tempo com conteúdos considerados importantes — não para a criança —, porém alheios às vontades e curiosidades infantis.

O conjunto de relatos permite admitir a prevalência de práticas educativas centradas na ação transmissiva, autoritária e diretiva do adulto, ainda que insistam em afirmar a presença do brincar. Um brincar que tem se restringido a raros momentos de liberdade, desperdiçando o contato com um recurso tão rico e simples, de fácil acesso a todos: a natureza. Segundo Kunz (2012, p. 24), o que vemos é uma excessiva concentração na razão, pois “[...] somos o que as instituições, as informações, enfim, os outros querem que sejamos”.

Ainda no dizer de Kunz (2012), as crianças são moldadas segundo padrões estabelecidos e impostos arbitrariamente ao centrar preocupação excessiva em atividades que requerem o uso de mera repetição, memorização ou cópia. Isso se evidencia na proposta de uma mesma atividade para todas as crianças com expectativa de que aprendam e apresentem resultados satisfatórios. Visto que 50% dos informantes da pesquisa definiram a criança na Educação Infantil como aprendizagem e desenvolvimento, temos a indicação de uma criança moldada para o mundo adulto.

Reconhecer a criança em sua essência é positivar sua experiência infantil. Significa apreciar seu processo de manipulação e exploração do meio sem a preocupação excessiva com resultado. Que a ela seja oportunizada a excelência de se apropriar do mundo a seu modo, pois sua percepção da realidade objetiva difere do adulto. (MACHADO, 2010; MERLEAU-PONTY, 2006).

Com base nas concepções apresentadas pelas professoras, buscamos compreender a prática pedagógica docente porque defendemos a perspectiva de romper com compreensões formuladas pela psicologia desenvolvimentista (KUNZ, 2015; MACHADO, 2010; MERLEAU-PONTY, 2006), que constitui hegemonicamente o campo de investigação do desenvolvimento humano desde a infância. Acreditamos que as instituições de Educação Infantil podem se transformar em espaços que permitam às crianças viver intensamente sua infância; mas seria necessário redimensionar sua organização e seu projeto pedagógico fundado nas dimensões humanas. Apostando nessa abordagem, reunimos estudos — vide as referências — que pretendem problematizar conhecimentos considerados como verdades cristalizadas e estereótipos que indicam juízos de valor sobre as crianças, acima de tudo das camadas populares.

QUADRO 4 – Unidades de significado relativas a questão 3 “O que no CEMEI *favorece* ou *dificulta* sua ação como professor de crianças?”

SUJEITOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
UNIDADES DE SIGNIFICADO											
Criança comparada a computador, sem nada armazenado	x										1 10%
Tornar o ensino-aprendizagem menos sofrido — riqueza de estrutura física, material pedagógico adequado, atividades lúdicas, gosto pela profissão		x	x	x		x		x	x	x	7 70%
Crianças bem cuidadas/assistencialista				x					x	x	3 30%
Titulação e Formação continuada					x		x		x		3 30%

Fonte: dados da pesquisa

*Os sujeitos correspondem a professoras dos CEMEIS Proinfância.

Nessa questão, enfatizamos os pontos favoráveis e elencamos com maior proporção de convergência os pensamentos das informantes da pesquisa, totalizados em 70%, a unidade de significado se refere ao ensino-aprendizado e esta tem sido a preocupação com relação ao que se espera das crianças que chegam às turmas de cinco anos e também, como devem concluir essa etapa, segundo os princípios norteadores do sistema de ensino que já vêm com uma proposta formatada, cabendo as mesmas, fazê-lo cumprir no dia a dia, de maneira que se consolidem os resultados esperados. Para esse intento, vários instrumentos facilitariam esse processo. Segundo a fala dos informantes, seriam estrutura física adequada, riqueza e diversidade de material pedagógico, atividades lúdicas direcionadas — tempo reservado para as livres — e, sobretudo, ter convicção da profissão, em especial quanto a gostar de crianças. Nos CEMEIs Proinfância aqui enfocados observamos uma estrutura diferenciada, com diversidade de recursos pedagógicos à disposição de professores e alunos, pensados para melhorar o atendimento ao público infantil.

Com efeito, as pesquisas no âmbito da Educação Infantil avançam significativamente, em especial na atenção e no cuidado especial com as crianças pequenas — vide os estudos de Kunz (2015), Machado (2010), Kramer (2008), Merleau-Ponty (2006), Holt (2006), Maturana e Verden-Zoller (2004); Oaklander (1980) e outros. Assim, recorreremos a esses autores como fontes indiciárias para problematizar crenças e valores presentes na Educação Infantil que, de alguma forma, precisam ser mais discutidos para um eventual redimensionamento da prática em vigor. Reconhecemos o respaldo legal da obrigatoriedade da educação básica e a necessidade das famílias de procurar uma instituição para acolher crianças durante o período

da jornada de trabalho. Mais que isso, entendemos que a demanda cresce e que com ela cresce, também, a necessidade de melhorias que possam fazer diferença na vida das crianças.

Maturana e Vender-Zoller (2004) ressaltaram que permanece o legado da nossa cultura ocidental quando nos centra emocionalmente na valorização da intencionalidade, produtividade e controle. Isso nos faz pensar na crescente preocupação com relação aos resultados que precisam ser alcançados sem tempo para pensar e viver o presente na sua essência. Segundo esses autores, falta-nos confiar nos processos naturais que nos constituem e de que serão constituídas as crianças. Neles, estamos imersos na condição genuína de nossa existência: o aprender.

Com efeito, Holt (2006, p. 158) advogou a premissa de que não se pode forçar as crianças a aprender, pois o fazem naturalmente, porém quando lhes é dada a liberdade de

[...] olhar para o mundo, apropriar-se dele com seus sentidos e construir sentidos a partir dessa experiência, sem saber absolutamente como estão fazendo isso e sem nem mesmo saber que estão fazendo isso. Um dos maiores erros que cometemos com as crianças é torná-las conscientes de sua aprendizagem, a ponto de elas começarem a perguntar a si mesmas: “Será que estou aprendendo ou não?” A verdade é que qualquer um que esteja *vivendo*, expondo-se à vida e entrando em contato com ela com energia e entusiasmo, está ao mesmo tempo aprendendo (grifo do autor).

Essa preocupação com o aprender impediria a aprendizagem das crianças — aquela dotada de sentido, e não a imposta; e uma aprendizagem efetiva requer compreensão, pois

[...] quando faz algo em que está apaixonadamente interessada, [a criança] cresce como uma árvore em todas as direções. É assim que as crianças aprendem, é assim que elas crescem. Projetam raízes profundas, como árvores em solo seco. A árvore pode estar mirrada, mas envia essas raízes e, de repente, uma delas atinge um veio d’água. E a árvore inteira cresce (HOLT, 2006, p. 175).

Também Hisrh-Pasek, Golinkoff e Eyer (2006) e Holt (2006) se referem a essa questão. Segundo eles, as crianças aprendem o tempo todo; mas o fazem a seu modo, com tentativas próprias de entender o mundo. Logo, forçá-las a aprender só tende a torná-las artificialmente preocupadas com sua aprendizagem, a desviá-las do foco dos objetos a ser aprendidos. Como consequência, passam a se ocupar de agradar professores e pais, canalizando suas energias para a (re)produção de respostas pelas quais serão imediata ou posteriormente recompensados.

Dito isso, é importante deixar as crianças aprender no seu devido tempo. Como a natureza investigativa as torna aprendizes natos — condição peculiar ao ser humano —, aprendem tudo o que veem e/ou experimentam. A curiosidade e o espírito investigativo — capacidade de cientista — é um exercício desde a mais tenra idade no contato com o mundo para então se apropriar dele.

Todos esses aspectos facilitadores do trabalho docente acabam convergindo para uma “indústria da educação”. Crianças são estimuladas a desenvolver habilidades de leitura e escrita mais rápida e precocemente, a executar atividades tidas como obscuras e distantes do que realmente suscitaria interesse. Tal “indústria da educação” almeja a uma criança organizada e gerenciada (HONORÉ, 2009), que parece ter todos os seus minutos programados produtivamente, para então obter destaque acadêmico e futuro profissional promissor. Não há dúvida de que as crianças aprenderão conhecimentos básicos de leitura e escrita. De maneira alguma pensamos o contrário. O que nos incomodou, moveu e inquietou é exatamente o fato de se negar à criança o direito de ser criança, de passar pela infância como criança.

Conforme Maturana e Verdem-Zoller (2004), a espécie humana é, sobretudo, fundada na emoção e a infância seria o período em que nos formamos como seres sociais absorvidos na dinâmica relacional da biologia do amor. Essa relação inicial principiada pela figura materna oferece um convívio de total confiança e aceitação. Nessa lógica, Winnicott (1975) trata da figura da mãe como o primeiro contato social da criança: será o ambiente facilitador que a apresentará ao mundo, ainda completamente difuso para a criança. Esse convívio trará confiabilidade e influência significativamente nas relações sociais, seja em casa ou na instituição escolar, o que possibilita à criança ser feliz e sentir-se segura com as pessoas e o meio ambiente, à vontade para expressar seus sentimentos.

Essas concepções dizem muito do gosto pela profissão de educador, da instituição escolar, ou seja, do ambiente acolhedor, confiável e seguro capaz de proporcionar à criança um desenvolvimento promissor. É nesse momento que a professora, imbuída não só do gosto pela profissão, mas também comprometida com sua atuação/formação, tem condição de estabelecer uma comunicação humana com a criança, compreendendo suas singularidades e, assim, favorecendo experiências saudáveis que facilitarão seu processo natural de desenvolvimento.

Embora 10% das professoras tenham apontado que o fato de a criança não saber (isto é, ser como computador sem nada armazenado) favorece sua prática diária, reportamo-nos a Locke (1991), que a considera como uma folha em branco onde serão

impressos conhecimentos externos transmitidos pelo outro. Se assim o for, o que dizer dos hábitos que ela traz consigo de casa? Da maneira como imita os familiares? Dos desenhos animados que costuma assistir? Das músicas que sabe cantar sem que a professora tenha ensinado? Casos e fatos do seu dia a dia não seriam de alguma forma conhecimentos? Os conhecimentos que se referem seriam apenas aqueles códigos convencionais de leitura e escrita?

Machado (2010) ratificou que os docentes precisam desenvolver sua capacidade de observação para então conhecer as crianças. Elas, por si só, vão se revelando na sua maneira de ser, pensar e agir. Será fácil fazer uma leitura do seu estado emocional partindo do olhar sensível do adulto para perceber os momentos de alegria, tristeza, preocupação, ansiedade etc. Segundo a autora,

Buscar a mais completa descrição dos fenômenos da infância é a maneira de chegar perto da organização perceptiva implícita nas atitudes e dizeres das crianças; a consciência infantil percebe o mundo de modo diverso do adulto, e toda percepção tem um sentido (MACHADO, 2010, p. 67).

Para isso será preciso ouvir mais as crianças, como elas percebem e vivenciam seu corpo, enfim, como buscam compreender o seu entorno, à sua maneira peculiar de entendimento. Daí a importância de olhá-la não sobre o parâmetro de adulto, mas do ponto de vista dela mesma. Inclusive, sugere uma boa postura aos professores que atuam com crianças, compreendendo-as segundo sua perspectiva que seria fazer uma reverência ao modo de ser infantil, isto é, uma postura de agachar, que nada mais é do que ir ao chão, onde elas estão tendo uma maior e melhor proximidade capaz de enxergar e ouvi-las melhor. O que evidenciará o quanto de conhecimentos trazem consigo.

Honoré (2009, p. 96) nos alertou que precisamos oportunizar situações em que as crianças sejam imaginativas, dinâmicas, com um desejo de aprender e viver,

Em vez de tratar os alunos com condescendência, falando-lhes com vozes bobas ou enchendo as salas de aula com animais empalhados da Disney, em vez de impor-lhes a aprendizagem com um currículo acadêmico, os professores os encorajam a interagir com o mundo em seus próprios termos.

Por isso, advogamos que enveredar pelo universo lúdico das crianças seja o caminho para ajudá-las, encorajando-as a crescer e a se desenvolverem de forma saudável. Sem dúvida, o desempenho escolar tão esperado fluirá naturalmente, sem imposições, no tempo devido.

QUADRO 5 – Unidades de significado relativas à questão 3: “O que no CEMEI favorece ou *dificulta* sua ação como professor de crianças?”

SUJEITOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL	
UNIDADES DE SIGNIFICADO												
Ausência da família; Transferência de responsabilização da família para a escola	x		x	x		x	x	x	x	x	8	80%
Preparo para o Ensino Fundamental; Imposição e cobranças dos conteúdos obrigatórios e mecanizados a serem trabalhados		x							x		2	20%
Número elevado de crianças em sala		x			x						2	20%

Fonte: dados da pesquisa

*Os sujeitos correspondem a professoras dos CEMEIS Proinfância.

Como se lê no quadro, as professoras apresentaram aspectos que têm dificultado seu trabalho nos CEMEIs. Temos uma convergência de respostas de 80%. Isso revela a ausência da família, que, por consequência, acaba transferindo as responsabilidades de um papel que deveria ser seu, e não da creche. Nesse viés, tomamos como ponto de partida o professor da Educação Infantil. Ainda que reconhecido como profissional pela LDB, sua função está vinculada e, de certa forma, restrita ao caráter assistencial, quando a escola passou a suprir carências e responsabilidades outrora da família. Segundo Azevedo (2013), muitas são as exigências de atuação; uma das mais básicas seria o cuidado da criança, que se sobrepõe ao educar e ao brincar (BRASIL, 1998), difundidos como tripé da Educação Infantil. Sobre isso, Azevedo (2013, p. 96) afirmou que

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também sofreram mudanças significativas. Mudamos de uma concepção de criança como um adulto em miniatura para uma de criança como ser histórico e social, de uma mãe indiferente para uma mãe coruja, de um atendimento feito em asilos, por adultos que apenas gostassem de cuidar, para um feito em uma instituição educativa, por um professor da área do qual se exige formação adequada para lidar com as crianças.

Assim, deparamo-nos com este impasse: educar, cuidar ou brincar? Embora documentos oficiais como os referenciais curriculares e as diretrizes curriculares para Educação Infantil busquem equilibrar a presença dessas três vertentes no âmbito da Educação Infantil, acabam se fragmentando de maneira isolada (AZEVEDO, 2013). No entanto, consideramos o fato de que as instituições estão cada vez mais subtraindo as oportunidades para essa ação livre e espontânea: o brincar. Além disso, temos clareza do quanto o cuidar —

na prática, entendido como ensinar — tem prevalecido, inclusive no que se refere a suprir e compensar carências infantis nas dimensões emocionais, nutricionais, higiênicas etc. Para esse fim, consolidou-se a ideia de uma educação para os pequenos que presumisse o educar nos moldes de um trabalho que pudesse prepará-los para o Ensino Fundamental, garantindo o sucesso e atenuando o fracasso escolar, implícito na fala da P2, por exemplo ao ter que cumprir obrigatoriamente, conteúdos que são impostos.

Segundo Kramer (2008), os temas educar e cuidar vêm gerando muita polêmica na Educação Infantil. É de grande interesse das políticas, uma vez que as creches passaram a ser vistas como lugar onde as mães precisam deixar os filhos para trabalhar; também tiveram relevância educativa reconhecida, como se pode depreender dos relatos das docentes: P4, ao apontar o quanto as crianças são bem acolhidas e cuidadas — muitos casos até diferente da realidade que têm em casa; e P10, quando destaca a longa jornada de permanência das crianças na instituição, o que tende à reprodução de atitudes como assumir diferentes papéis aliados à profissão, inclusive familiar, exercendo mais o ofício de mãe do que professora. Assim, cuidar e educar se fundem num binômio, ao se protagonizarem na condição da mãe.

Nessa lógica, acreditamos que as instituições que atendem crianças — aqui nos referimos aos CEMEIs — sejam espaços de abertura para os pais e a comunidade com interações e possibilidades de inovações criadoras e criativas nas relações entre adulto e criança, criança e criança e comunidade e criança.

Kramer (2008) ressaltou que não é possível educar sem cuidar, pois fazem parte de um processo único, em que estão profundamente imbricadas. Aparentemente — e equivocadamente —, parecem distintas porque uma é do cognitivo e outra, do corpo. Vemos isso como resquícios de fatores socioculturais característicos de nossa sociedade e que essa dicotomia tem reforçado práticas diversas entre profissionais que cuidam (auxiliares, cuidadoras) e educadores que realizam atividades pedagógicas direcionadas.

Ainda conforme os relatos dos entrevistados há dois tipos de atendimentos nos CEMEIs. Um que é parcial — a criança permanece em parte do dia, ou seja, apenas um turno; outro que é integral: permanece o dia inteiro. Antes, esse atendimento era destinado às trabalhadoras que não tinham com quem deixar filhos e filhas pequenos; após a promulgação da LDB, cabe reiterar, passou a ser direito de todas, assim como foi prescrita a obrigatoriedade de ingresso nas instituições infantis aos quatro anos de idade. Segundo a fala das professoras sobre a transferência de responsabilidades outrora da família, agora assumida pela instituição, vemos como o reflexo de um sistema capitalista e neoliberal tem constituído

um desafio para romper com certas práticas histórico-sociais ainda presentes no cotidiano das instituições escolares (AZEVEDO, 2013; KRAMER, 2008).

Ainda assim, em 2016 houve avanços considerados significativos no resultado obtido pela rede de educação municipal no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2016). Uberaba alcançou metas previstas para 2016 e 2019, além de apresentar números acima da média de Minas Gerais (3,6) e da média nacional (4,2 e 5,2). Com base nesses resultados, o governo implantará políticas públicas e programas para alcançar as metas previstas. Assim, os resultados apontados pelo IDEB indicam ser necessário intensificar esforços para assegurar o sucesso do sistema escolar, o que demandará cada vez mais cedo conhecimentos aptos a dar conta das metas esperadas.

Deparamo-nos, então, com o discurso das professoras, destacando dificuldades em lidar com cobranças excessivas em forma de projetos que, obrigatoriamente, precisam ser desenvolvidos junto as crianças independentemente de seus anseios, seus desejos ou suas curiosidades no momento. No caso das crianças pequenas, isso implicaria nada mais que intensificar um trabalho que lhes permita dominar os conhecimentos básicos capazes de sinalizar positivamente, no resultado das provas futuras, um preparo antecipado. Daí a denominação pré-escola, diga-se, Educação Infantil.

Seria esse o caminho para constituir uma boa escola, um bom CEMEI? Convém citar Honoré (2009, p. 194): “Na educação, como em qualquer outro aspecto da infância, precisamos dar um passo atrás e aprender a deixar as coisas acontecerem, não tentar forçá-las”. Para isso, defendemos a premissa de que as instituições precisam de autonomia para criar e elaborar currículos sem imposições externas e distantes da realidade vivida; um currículo fundado na mãe natureza, que propicie às crianças aventurarem-se em ambiente aberto, de modo a possibilitar aprendizado que parta de sua experiência direta com o mundo.

As diretrizes curriculares para a Educação Infantil contêm os eixos norteadores da prática educativa dos professores: as interações e as brincadeiras; ainda alertam para o ensino formal nesse período de escolarização:

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 7).

O documento ainda ressalta que no período de transição para o nível fundamental a proposta pedagógica da Educação Infantil deve presumir formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as singularidades por idade e sem se preocupar com antecipação de conteúdos a serem trabalhados nos estágios seguintes da formação escolar (BRASIL, 2010). Mas, na prática, como ficam as cobranças expressas pelas entrevistadas, apontadas como entrave à ação docente?

Supondo que a preocupação com a qualidade na educação resida num preparo adequado para o Ensino Fundamental, Honoré (2009, p. 88) pontuou que

As últimas pesquisas sugerem que bater metas de aprendizagem precocemente não é garantia de um futuro acadêmico brilhante. [...] A verdade é que os seres humanos estão predeterminados a aprender desde o nascimento e são mais bem formados se alcançam marcos acadêmicos quando estão emocional e psicologicamente preparados. Alguns se desenvolvem mais lentamente que outros, mas a maioria afinal chega lá; o bobalhão de ontem pode ser o rato de biblioteca de amanhã. Isso exige paciência, mercadoria rara em nossa cultura da pressa.

Idealizamos uma educação aos pequenos que lhes permita pensar, sonhar, imaginar, fantasiar, brincar. Esse é o caminho pelo qual poderão aprender e explorar o contato com o mundo, com os outros e consigo, por meio das experiências e descobertas. Entendemos a angústia das professoras ao apresentarem como aspecto dificultador de sua ação pedagógica o número excessivo de crianças em sala. Isso porque o trabalho realizado parte do princípio de que uma única proposta deva ser direcionada a todas as crianças, que devem apre(e)nder ao mesmo tempo e apresentar homogeneamente os mesmos resultados. Isso sem aprofundar na questão das diferenças, dos esforços para garantia de uma inclusão a todas, independentemente das suas dificuldades ou dos comprometimentos intelectuais e físicos.

Com efeito, é como se o poder disciplinar sobre o corpo nas escolas dos séculos XVIII e XIX que Foucault (2013) retratou em seus estudos estivesse presente em discursos e práticas das instituições de Educação Infantil contemporâneas em forma de pensar e agir. Prova disso são as situações em que as crianças são submetidas a rotinas rígidas com horários para dormir, alimentar, realizar atividades e brincar. Seus corpos são controlados e moldados de acordo com as regras socialmente impostas. Silenciadas, as crianças podem tornar-se verdadeiros corpos dóceis, adestrados, passivos, obedientes, seres cuja conduta vai ser sempre conduzida por outros. O costume de ser sempre dirigida é tal, que pode dificultar a ela realizar atividades sozinha, com independência; tenderá a querer respostas prontas e acabadas. É como se todas

fossem iguais em pensamento e ação. Atividades com caráter pedagógico divergente dessa prática resultam em “bagunça” e “indisciplina”, erroneamente interpretada.

Uma proposta criativa demanda movimento e barulho — tão inerentes à criança; são manifestação de linguagens e expressões diversas. Não por acaso, o interesse em realizar a pesquisa nos CEMEIs Proinfância derivou da vontade de problematizar a infraestrutura (espaço físico, material pedagógico, formação continuada em serviço etc.) em relação à preocupação com atendimento a crianças pequenas que inclua sala de aula, banheiros, fraldários, áreas livres etc. com acessibilidade. Isso porque há quem necessite de adaptações espaciais e recursos humanos, a exemplo dos cuidadores. Cada criança tem especificidades, e brincar é mais relevante que seguir metas de desenvolvimento (HONORÉ, 2009). Precisamos superar a visão de que a criança de 5 anos está preparada para ficar sentada horas, apreender conceitos considerados importantes segundo os preceitos do adulto, e não dela. Em algum momento se perguntou o que ela realmente quer? Advogamos o princípio de um brincar livremente e não didatizado, não adultocêntrico (MACHADO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos relevância neste estudo porque enfoca uma temática da educação brasileira que necessita ser mais difundida, discutida e problematizada. Optamos por descrever o discurso docente segundo a abordagem fenomenológica para identificar concepções de criança e o que tem facilitado e dificultado o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Nossa intenção foi enfatizar e explicar os fenômenos como se apresentam e como são experimentados; e não como devem ou deveriam se apresentar segundo padrões já estabelecidos e cristalizados. Os questionamentos no decorrer do estudo buscaram servir de instrumento para problematizar e possibilitar mudanças de pensamentos, ações, atitudes. Como se sabe, uma pesquisa nessa abordagem tem de ser necessariamente sugestiva e jamais definitiva, absoluta, reduzida a instruções e prescrições.

Ao identificarmos a concepção de criança em meio a um grupo de educadores que atuam com crianças de cinco anos de idade em CEMEI/Proinfância, entendemos que essa visão norteia as condutas de suas ações cotidianas nos espaços escolares. Sabemos que, na prática, obrigatoriamente, precisam avançar com pré-requisitos que lhes permitam ingressar com “sucesso” no Ensino Fundamental. Esse “sucesso” esperado deve ser traduzido em capacidade de responder às avaliações institucionais no âmbito político para fins de melhorar tanto a qualidade da oferta quanto a implementação de programas e projetos. A partir daí pode-se oferecer instrumento de interlocução para compreender a maneira de existir das crianças — neste caso, aquelas com idade de cinco anos. Com isso, convidamos a um pensar fenomenológico que parta da criança mesma, e não de teorias do que seja a criança.

É importante ter clareza de que aprendem o tempo todo, e não apenas na instituição escolar. A criança de cinco anos anseia por descobertas e sua curiosidade a move em busca de si, em busca de se conhecer. Daí que não podemos negar a ela o que tem de mais valioso: a liberdade de descobrir o mundo, os outros e a si, em sua maneira singular de ser e existir.

As instituições têm procurado se organizar e oferecer um espaço que possa acolher a criança; prova disso é o investimento nos CEMEI/Proinfância com estrutura pensada para o público infantil. Tal estrutura – ainda – precisa permitir que o brincar possa ser o ponto de partida, que não seja concebido como perda de tempo e que esteja em todo o cotidiano da Educação Infantil como instância necessária ao perfil da sociedade contemporânea. Espera-se que as propostas e os planejamentos possam partir do ponto de vista da criança: de seus interesses e suas necessidades.

Entendemos que o Proinfância é um programa resultante das políticas públicas que tem destinado grandes investimentos como a construção de espaços físicos adequados ao público infantil, bem como a disponibilização de materiais, recursos e formação que permitam expandir e melhorar esse setor, assim como a qualidade da oferta no atendimento a crianças pequenas. Vemos aí uma “possibilidade” de olhar mais atentamente para esse público, o que ainda requer uma soma de esforços que primem pela excelência de a criança ser criança.

Se o intuito da educação é preparar para o exercício sua cidadania, então se trata de um processo que naturalmente acontecerá; logo, a preocupação tem de ser com a oferta de experiências significativas para que a criança possa se desenvolver como ser humano. Advogamos a necessidade de um olhar sensível de todos os envolvidos para entender as singularidades e corroborar o ideal de escola onde as crianças não tenham de saltar as alegrias da infância rumo à fase adulta (SNYDERS, 1993).

Reconhecemos o valor da família como essencial na vida da criança, bem como na constituição do seu eu, pois servirão de base para que nela encontrem a total confiança e aceitação que precisam para lidar com as diferentes relações que estabelecem consigo, com os outros e com o mundo. Ainda que neste estudo uma das dificuldades manifestadas no discurso docente tenha sido a ausência dos pais nas instituições escolares, trata-se de uma responsabilidade que não pode ser transferida, e sim compartilhada, numa relação de parceira. Para isso, é fundamental a presença em todos os momentos, tempos e espaços da vida da criança. Afinal, diria Freire (1996, p. 129), somos “[...] seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção”.

Assim, pretendemos que as reflexões oriundas deste estudo sejam aprofundadas e contribuam para estabelecer e dar continuidade a espaços de discussão e interlocução sobre saberes e experiências que permeiam a ação docente na Educação Infantil de modo que a criança seja ela mesma e em tempo real, ou melhor, presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina de, BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: PUC/SP, v. 33, n. 2 maio–ago. 2007.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, 367–387, maio/ago, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: ed. UNESP, 2013.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **O pensamento sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: ed. Unisinos, 2012.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. **HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 42, p. 94–112, jun. 2011.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores**: desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990a. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** — resolução CNE/CEB 1/99. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda constitucional 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da constituição federal e ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1/99**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 5**, de 25 de setembro de 2008. Estabelece normas para o credenciamento especial de Instituições não Educacionais para oferta de cursos de especialização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8826-rces005-08-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 5**, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda constitucional 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. **IDEB**: resultados e metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 13 set. 2016.

COSTA E SILVA, Ana Maria. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, 2000.

DEZEM, Guilherme Madeira; AGUIRRE, João Ricardo Brandão; FULLER, Paulo Henrique Aranda. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: difusos e coletivos. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**: uma iniciação à psicologia genética Piagetiana. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento na prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. 4. ed. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, João Batista. Da criança, do brinquedo e do esporte. **Motrivivência**, n. 4, p. 22–9, jun. 1993.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Por que pedagogia da práxis?** Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez, 2010.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

GATTI, Bernadetti. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO — ENDIPE, 26., Unicamp, Campinas, 2012. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin, livro 2, 2012.

GESELL, Arnold. **A criança dos 5 aos 10 anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GESELL, Arnold. **A criança do 0 aos 5 anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIORGI, Amedeo. **Psicologia como ciência humana**: uma abordagem de base fenomenológica. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 1994.

GONÇALVES, Giselda de Angela Costa. Emergência de padrões no desenvolvimento motor. In: PELLEGRINI, Ana Maria (Org.). **Coletânea de estudos**: Comportamento Motor I. São Paulo: Movimento, 1997, p. 45–56.

HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta Michnick; EYER, Diane. **Einstein teve tempo para brincar**. Rio de Janeiro: Guarda Chuva, 2006.

HOLT, John. **Aprendendo o tempo todo**: como as crianças aprendem sem ser ensinadas. Campinas: Verus, 2006.

HONORÉ, Carl. **Sob pressão**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (orgs.). **Jogos e brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e necessidade da criança: “Brincar e Se-Movimentar”. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: ed. Unijuí, 2015.

KUNZ, Elenor; MÜLLER, Uwe; COSTA, Andrize Ramires. Crianças não são adulto em miniatura: uma incursão argumentativa. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da educação física 2. 4.** Ijuí: ed. Unijuí, 2012.

KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da educação física 2. 4.** ed. Ijuí: ed. Unijuí, 2012.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Segundo tratado sobre o governo. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2010.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**: curso da Sorbonne 1949–1952. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

- MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física escolar**: uma abordagem fenomenológica. 3. ed. Campinas: ed. UNICAMP, 1995.
- MOREIRA, Wagner Wey. **Croniqueta**: um retrato 3 x 4. Piracicaba: ed. UNIMEP, 2003.
- MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/665/676>>. Acesso em: 31 ago. 2016.
- MOREIRA, Wagner Wey; PORTO, Eline Tereza Rozante; CARBINATTO, Michele Vivieni; SIMÕES, Regina. Do corpo à corporeidade: a arte de viver o movimento no esporte. In: RODRIGUES, David (Org.). **Os valores das atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008.
- NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: ed. UFRN, 2005.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.
- NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- OAKLANDER, Violet. **Descobrimos crianças**: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.
- PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. 2. ed. Rio do Janeiro: Fundo de Cultura, 1972.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio, ou, da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SANTIN, Silvino. **Educação física**: uma abordagem fenomenológica da corporeidade. 2. ed. Ijuí: ed. Unijuí, 2003.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, v. 9, n. 2, 2005.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

STAVISKI, Gilmar; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: o se-movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAN-THONG. **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. Porto: Afrontamento, 1981.

UBERABA. Conselho Municipal de Educação. **Plano decenal municipal de educação de Uberaba 2015–24**. Uberaba, MG.

VAGALUME. **Saiba**. Arnaldo Antunes. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/arnaldo-antunes/saiba.html>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância**: história e política. 2. ed. Niterói: ed. UFF, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

WINNICOTTI, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTTI, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

APÊNDICE 1 – Carta de aceite de participação na pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Carta de aceite da pesquisa

Prezado/a diretor/a,

Diretor/a: _____

Centro Municipal de Educação Infantil...

Eu, Laudeth Alves dos Reis, pedagoga e aluna matriculada no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba, MG, estou realizando — sob orientação do professor doutor Wagner Wey Moreira — a pesquisa intitulada *O ser criança na Educação Infantil: o desvelar do discurso docente*. O projeto de pesquisa foi aprovado integralmente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM e autorizado sobre pelo parecer CEP 1.343.986. A realização da pesquisa tem importância porque vem contribuir para a produção e difusão do conhecimento no campo da educação, o desenvolvimento científico e a melhoria da qualidade da educação, em especial no município de Uberaba, MG.

A pesquisa objetiva investigar como o professor da Educação Infantil concebe o ser criança e como tem de ser sua ação nesse momento de escolarização. Para cumprir os objetivos propostos, necessito de autorização para entrevistar professores que lidam com crianças de cinco anos de idade, de preferência em turnos diferentes. A entrevista vai conter três questões. Não haverá ônus para a escola nem para o professor. Os dados obtidos nas entrevistas vão ficar em sigilo e vão ser usados exclusivamente para fins acadêmicos. Comprometo-me, ao fim da investigação, reportar-me à instituição a fim de expor resultados e constatações.

Agradeço a atenção e fico à disposição para fazer mais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Laudeth Alves dos Reis

APÊNDICE 2 — Transcrição de entrevistas com professores**ENTREVISTAS**

QUESTÃO 1: O que é ser criança?

QUESTÃO 2: O que é ser criança na educação infantil?

QUESTÃO 3: O que no CEMEI favorece ou dificulta sua ação como professor de crianças?

PROFESSORA 1 (P1)

QUESTÃO 1

Ser criança pra mim, assim no meu contexto escolar eu vejo que a criança é algo que não tem maldade. Ela vive através do meio. A criança é aquilo que ela tá convivendo. Se a criança vive num meio de violência ela vai ser violenta. Se ela vive no meio de paz, vai ter paz. A criança vai sendo lapidada. É um diamante colocado em nossas mãos e que a gente vai lapidar conforme os nossos instrumentos

QUESTÃO 2

Na educação infantil eu vejo que tem dois tipos de criança, tem a criança do tempo integral e a criança de meio período. A criança do tempo integral é uma criança que ela fica o dia todo numa instituição sem uma base familiar e a criança de meio período na escola que a gente fala regular essa criança ela passa um período com a família. Eu percebo que o comportamento é totalmente diferente, da criança que fica o dia todo e a criança que fica meio período na escola. A criança do meio período ela consegue ter uma aprendizagem melhor, porque ela tem uma família que cuida dela num determinado período. A criança do tempo integral ela fica o dia todo sob o cuidado de outras pessoas que não faz parte da sua base familiar e essa criança ela tem mais dificuldade. Por que? Ela tem horário para tudo, ela tem o horário de escrever, o horário de brincar e já a criança que está em casa, não. Ela tem apenas a rotina de casa e a tarde, a rotina da escola. A criança que está na escola o dia todo, ela só tem rotina escolar. Então veja que tenho visto atualmente visto esses dois tipos de criança. Quando se tá em outro ambiente que não o escolar, a gente consegue vê essa criança. Quando cê tá num restaurante, cê fala, nossa essa criança tá o dia todo na escola porque ela não consegue olhar pros pais, ela não consegue obedecê-los e já a criança que tem um período com os pais ou que seja alguém que cuida no seu lar ela tem um comportamento diferenciado.

QUESTÃO 3

Dificuldades é a questão mesmo de que cada criança tem uma bagagem e a gente tem que trabalhar com essa bagagem delas e as vezes tem determinados contextos que a criança traz que você tem que procurar maneiras de tratar isso e a família é um pouco ausente. E aí a gente não pode porque as famílias têm suas obrigações extras e... com valores diferentes que as

vezes você não pode contar com a família nessa educação dos filhos em termos de orientá-los mesmo. Mas há facilidade, há... o que nos traz benefícios é que a criança ela é como se fosse um computador sem, nada armazenado e ali você vai armazenando, o seu... coisas que você acha correta, coisas corretas na mente dela. E dando uma aprendizagem mais concreta a essa criança. Mostrando pra ela que o mundo não é só doce, que o mundo não é só felicidade, que é... a criança é um ser que você pode ali formar valores ainda, levar ela a ter um mundo melhor, através da criança. O que já não acontece mais com os adolescentes e assim os adultos que não tem como você colocar esses valores na mente de alguém que já tem alguns valores. A criança você consegue lapidar. Então, as facilidades são essas, né? Que a criança... ela, ela aceita, a sua fala, ela te aceita, mesmo que ela as vezes não concorde, ela sabe conversar e ela... e é algo puro, a criança ainda é algo puro que temos e o CEMEI ele oferece muito material, ele oferece... muitos brinquedos também, que... que levam muitos jogos, que levam a criança a aprender também. Essa é uma das facilidades que eu encontro assim em termos de material, a gente tem um suporte, até mesmo o CEMEI dá um suporte, em termo de pesquisa, tem nos auxiliado bastante, a secretaria também. Então essa é uma facilidade também de estar trabalhando na educação infantil, cê tem um suporte, você tem o que seguir, cê tem metas e tem como chegar a essas metas.

PROFESSORA 2 (P2)

QUESTÃO 1

Ser criança é... é uma fase de descobertas e... é o deslumbrar desse mundo e ela temmm... esses... esse ser criança tem suas particularidades, as suas individualidades e as suas necessidades específicas dessa idade.

QUESTÃO 2

(risos e pausa) Ser criança no CEMEI... nossa, fez uma pergunta... porque pra mim... essa fase é... da vida dum ser humano é o momento mais assim... que ele se mostra a verdadeira essência, é um ser em si e infelizmente a gente como educador não está preparado pra trabalhar com essa essência, a gente simplesmente quer que a criança venha para o meu mundo de adulto e eu não vou para o mundo dessa criança, o mundo infantil. Então, eu me sinto como professora nessa faixa, é... eu vou em contradição ao que eu sei o que é ser criança. Infelizmente a gente vive, tá num sistema que ainda não tem essa concepção do que é o ser criança. É... pra eles infelizmente, eles antecipam essa infância com uma intenção de torná-la precocemente uma criança escolar e não uma criança mesmo da educação infantil.

QUESTÃO 3

As dificuldades que eu vejo, é que... infelizmente a gente tem um... uma... uma meta a cumprir, né? E... que a meu ver não está de acordo com o ser criança. É muita coisa que a gente as vezes não dá prioridade, é o momento do brincar, a brincadeira em si. A gente tem que... a questão do materiais..., a questão pedagógica em si e o objetivo que se quer alcançar com essas crianças de 5 anos que é prepará-las para a alfabetização mas de uma forma que pra

mim não se prepara, se mecaniza, porque além dessa forma da escrita mecânica, a gente tem que preparar as questões cognitivas que é a imaginação, a criação, a linguagem oral, é... e a linguagem escrita numa forma de expressão e não de técnica motora de escrita. Pra mim o que me dificulta é esse padrão que a gente tem que seguir, porque o ser criança ele é um ser de imaginação, de criação. E outra coisa também, a questão do planejamento, tem que planejar e fazer com que as crianças executem aquilo, em vez da gente planejar junto com as crianças. Então é uma dificuldade que eu... que eu noto, mas... como é... eu sempre busquei fazer da minha prática uma forma a conciliar essa essas exigências que eu tenho que cumprir com o que eu acredito ser uma educação infantil, eu consigo fazer, conciliar pra tornar o meu trabalho menos doloroso, pra mim e pras crianças. Então eu acredito que... precisa-se rever muito o que é o ser criança e o objetivo dessa educação infantil, mesmo. Não de uma forma na preparação pra criança sair alfabetizada, mas sim, preparar as bases para futuramente ela ser alfabetizada, porque tem uma diferença muito grande. É o que eu sinto, é... essas exigências, esse enquadramento. E... as facilidades são... eu acredito que parte da minha vontade de... tornar esse processo de ensinar e aprender, eu consigo ter... conciliar esse jogo de cintura. É o que eu penso.

PROFESSORA 3 (P3)

QUESTÃO 1

Ser criança é... muito bom. Ser criança é alegria. É prazer, é divertimento, é um universo maravilhoso que nós temos na nossa vida. Ser criança é, o melhor da vida.

QUESTÃO 2

Ser criança na educação infantil, resume: alegria, prazer, brincadeiras, o melhor que eu vejo na vida. Na escola, ser criança, um lugar onde que eu me reúno com os amigos, socializo, aprendo a viver, a conviver, a ser, a estar com alguém. Aprendo coisas boas, maravilhosas com pessoas as quais eu gosto.

QUESTÃO 3

O meu trabalho com as crianças favorece a simplicidade através de uma música, coisas simples que temos que trabalhar com a criança e chego a um objetivo, e chego aonde preciso alcançar. É... o que dificulta, as vezes é... a ausência da família, mas isso não impede muito o meu trabalho. Tento fazer da melhor possível pra atingir tudo o que eu preciso chegar nessas crianças, que são... interação social, eu preciso diálogo, eu preciso trabalhar com motricidade, a ludicidade, a criticidade, ééé... e as áreas afins da educação infantil.

PROFESSORA 4 (P4)

QUESTÃO 1

Ser criança... pra mim é um ser que tá em processo de aprendizagem, acho que talvez até como qualquer outro ser na vida, né. Eu acho assim um momento muito único é... onde aquele ser tá desenvolvendo habilidades e competências que vão... interferir no processo da vida dele

ao, ao decorrer dos anos. Então, criança também eu posso falar que é uma caixinha de surpresa, né? Na mão da gente, que a gente vai descobrindo com ela, também. É um mundo a ser descoberto, é um mundo que se abre pra gente, e... que recebe muito da gente, também. Eu acho que é isso. É um ser complexo.

QUESTÃO 2

Então... eu vou te falar como eu vejo as crianças daqui. As crianças daqui são crianças muito amorosas, são crianças assim que a gente vê que gostam muito assim do contato, do afeto, de estar junto, né? E... são, são crianças também como qualquer outra criança, né? Que, que tem seus medos, seus anseios, né? Sentem prazer pela descoberta. Então... eu vejo assim, que elas têm muita vontade de aprender e... como qualquer outra criança, de qualquer escola ou qualquer faixa etária, a gente vê que nessa vontade de... de descobrir, de aprender... que o meu papel como de qualquer professor é muito importante, porque... através do nosso estímulo, né? Eu percebo isso, as vezes até assim... dos elogios a gente vê como que a criança, é... adquire maior confiança nela e aí essa confiança que a criança tem, impulsiona ela a querer mais, aprender mais e a arriscar mais e a gente sabe que... é a gente aprende quando a gente arrisca, quando a gente tenta, as crianças aprendem assim, nós também. E... então eu vejo isso, que é muito assim o apoio do professor, é... né? E a criança é aquele serzinho que tá ali, esperando da gente, dependendo da gente, acompanhando com a gente... não que seja como um ser dependente, mas ela espera da gente. Eu vejo assim.

QUESTÃO 3

Então... o que eu acho assim que favorece muito, é a abertura que tem o CEMEI pra... atividade lúdica, é o material pedagógico, eu vejo também que é um material muito bom porque... eu também tenho essa experiência na rede privada, né? E, as vezes eu até comento isso aqui dentro da escola que... tem escolas que não têm o material que tem aqui, que é um material muito rico. A equipe é uma equipe muito unida que a gente pode conversar abertamente, então, eu acho que isso são pontos favoráveis, mas acho também que... nada é perfeito, eu acho assim, né? Então... há falhas? Acho que há falhas sim, mas... vamos ver primeiramente o lado, bom, né? Que as crianças são bem acolhidas, bem cuidadas, a abertura para os pais, os pais tá dialogando com a escola... ã... as vezes as crianças nem tem direito o que comer em casa e aqui na escola recebe, né? A alimentação correta, noções de higiene, então... é, cuidado quanto, é... a higiene pessoal mesmo, aos seus pertences e... e... também a área pedagógica que é muito boa. Eu vejo isso. Material muito bom, espaço muito arejado. É isso que eu vejo. Os dificultadores, as vezes eu acho, que assim... ainda é muito restrito o contato do professor diretamente com os pais. Então assim, eu acho que não é tão aberto... como que eu te falo... devi... eu não sei bem porque, mas eu acho assim que poderia melhorar na reunião com os pais, que poderia haver um momento assim – não sei se eu deveria falar...- (falou em tom mais baixo para evitar ser ouvida por outros) da professora com os pais, não aquele individual, tipo assim: “Eu te atendo pra falar com você sobre o seu filho, sobre uma dificuldade do seu filho”, mas eu acho assim, que seria legal a professora tá com a interação

do grupo, vamos realizar uma dinâmica junto, os pais com os professores da sala, vamos conversar sobre o grupo, eu acho que isso seria muito legal. Então, eu acho que talvez falte um pouquinho quanto a isso. (ficou receosa em falar mais, no entanto, continuou porém em tom mais baixo) - risos - Então... eu acho assim, que falta mais um pouco assim de... de sugestões por conta da... da coordenação pedagógica quanto a prática, porque... eu já trabalhei em escola, que tinha isso, sabe? Tinha módulo, então por exemplo, no meu caso, eu não tenho horário de módulo, que é no caso da prática, eu acho que falta é isso. Dá gente tá tentando vê, da gente tá conversando, eu também acho que falta a gente tá pegando o plano de aula, uma orientação ou uma sugestão além do que você planejou, porque... dependendo da pessoa... é Laudeth, não sei se você concorda comigo, mas dependendo do professor, se ele não tem uma prática assim, uma experiência, que eu quero te dizer, maior... tem barreiras, né? É difícil, concorda? Então eu acho assim... esse papel de extrema importância, de tê ali... sabe? Orientação mais de perto. Não sei... mas... não é nada assim que comprometa a minha prática ou que traga prejuízo, eu tô falando de uma visão geral eu eu vejo. Eu pensei que nesse ponto era diferente. É isso.

PROFESSORA 5 (P5)

QUESTÃO 1

É muito pessoal, eu acho essa resposta minha, mas eu vou, vou te falar de uma forma pessoal mesmo de pensar mesmo. Acredito que ser criança é descoberta, frequente, todos os dias, a cada momento, é é muita pureza, é muita... a formação mesmo du... du... da pessoa, dá... do meio em que ela vive. Sempre você vê que as crianças, elas chegam aqui, sem muita maldade, sem muito... bem “cruazinhas”, bem pura e aí aos poucos até umas com as outras, elas já já vão formando meio que uma personalidade. Já vai vendo que elas vão tendo uma personalidade, começando a formar ali, o que que elas gostam, o que elas não gostam, o que que é certo, o que que é errado, o que é as vezes o que é certo pra umas pra outra já num é. Então eu acho que é essa formação mesmo, é o desenvolvimento, é a fase que ela tá desenvolvendo, ela tá se conhecendo e se formando aos poucos.

QUESTÃO 2

É coração 24 horas, tudo o que você fala, tudo o que você mostra, tudo isso que elas vão aprendendo. Até... eu comentei isso com uma colega minha, que eu vejo muito de mim nos meus alunos, hoje, com a convivência, e eu vejo assim eles tão numa constante aprendizagem e... e constante desenvolvimento e todo o meio que eles estão envolvidos colabora pra esse desenvolvimento. Então, o espaço escolar, ele em si ele tem que ser um espaço é... de aprendizado, um espaço pra ser explorado, que vai trazer riqueza pra criança, porque... desde o momento do lanche ao momento que vai ao banheiro, ao momento que tá em sala até o momento que os pais tão chegando pra buscar, é... é são momentos que eles tão aprendendo o tempo todo. Então tem que ser um ambiente de muita exploração e a infância na educação, com certeza é é desenvolvimento constante e aprendizado constante.

QUESTÃO 3

Quantidade de crianças em sala, é... dificulta muito porque são muitas crianças em sala. Então na sala de 5 anos a gente tem 28 crianças. É... o método como o meio público desenvolve algumas propostas na educação como a inclusão que hoje em dia aqui ela, nós temos igual no meu caso eu tenho uma criança deficiente cadeirante e tenho uma autista. A autista geralmente precisa de cuidador, mas o cadeirante ele precisa de atendimento 24 horas e nós temos a cuidadora disponível somente das nove as duas da tarde, das nove da manhã as duas da tarde. Então no período das sete as nove, a professora fica sozinha com eles e das duas as quatro e meia, também e... não acho que dificulte o meu trabalho, dificulta sim no sentido de... eu não consigo ter um desenvolvimento como eu gostaria que tivesse com ele porque ele é uma criança que precisa de atendimento, de apoio, precisa de alguém ali do lado dele. É... comprometimento dele é motor, então querendo ou não, das suas horas até as quatro e meia, essa criança fica meio que de lado, quietinha na cadeira, a gente não tem condições de disponibilizar um ambiente favorável a ele, porque são 28 crianças dentro de uma sala, com ele, então uma professora sozinha que tem como objetivo, objetivos pra alcançar com as outras crianças mais ele, é... você vai fazer o quê? Você vai deixar de lutar e trabalhar esses objetivos com as outras crianças para dar atenção a ele ou você vai dar essa atenção pras outras crianças e deixar ele meio que de lado? Então, isso eu acho que desfavorece muito e, não funciona, é uma coisa que me atrapalha como profissional. Agora o que favorece, acredito que a prefeitura, o o município não sei como funciona, o estado. Mas eu ele disponibiliza muito... curso, profissionalizante. Então assim, eles procuram é... incentivar o professor a crescer profissionalmente, é através desses cursos, até... outras coisas por exemplo, tem a formação continuada que é muito produtiva, e acho que o ponto negativo mesmo é essa questão da quantidade de criança e a falta de profissional pra tá ajudando nessa inclusão que fica aquém né, não é bem a inclusão que nós esperávamos dentro de uma escola.

PROFESSORA 6 (P6)

QUESTÃO 1

Ser criança é... descobrir novas coisas, poder brincar, estudar, abrir os horizontes, a criança tem que está bela. É... pra aprender coisas novas, né... dentro do limite de criança mesmo, sem extrapolar os limites de criança, mais no canal do conhecimento.

QUESTÃO 2

É... dentro do meu trabalho eu vou, eu vou passar pra ela o que eu tenho que passar, mas ela tem o momento de tudo: momentos de brincar, momento da atividade, eu deixo ela ser criança mesmo, a espontaneidade dela, eu não forço ela, tem que ser todas do mesmo jeito, é... a criança quando vem pro CEMEI, ela tem horários, né? A gente tem que dá limites, tem horário, é... tem as coisas pra fazer, não é do jeito delas, na hora delas, a grande diferença que eu vejo é essa, quando tá em casa é do jeito que quê, na hora que quê e a gente tem que conduzi a criança do nosso jeito, fazê as coisas dentro do nosso jeito.

QUESTÃO 3

Hoje na minha o que dificulta é que muitas crianças não tem acompanhamento dos pais, é... por exemplo, sê manda uma tarefa pra casa, tem caso que a tarefa vai pra casa e essa tarefa volta feita pela criança sozinha, ou seja, a criança não faz, ela rabisca a atividade e... assim... não é feito o que deveria ser feito. Então... é... faz reunião e esses pais não tá presente, a gente tem passá como que a criança tá, intervenções que a gente precisa em casa pra auxiliá no nosso trabalho aqui e a gente não esse retorno. É ausência de família mesmo, na escola, os pais não são presentes mesmo, deixa a criança aqui seis horas da manhã, seis e meia da manhã, pega cinco e meia da tarde, fica com a criança final de semana e num vem nem sabê como que o filho tá. Tem criança que chega aqui no início do ano, cai no final do ano você não conheceu os pais. Então, o que me dificulta hoje, é isso, né? Que é a presença dos pais e a falta de limite de muitas delas. O que facilita é porque eu gosto do que eu faço, né? E eu me dedico pra fazê o que eu faço bem feito e o apoio que a gente tem de coordenação, de diretora, no que você precisa você tem o suporte pra tá te auxiliando dentro das suas necessidades.

PROFESSORA 7 (P7)

QUESTÃO 1

Olha, ser criança é umaaaa... é uma luz, é divino demais, sabe, porque eu acho que a criança, ela tem tudo de bom, ela tem a pureza, ela tá aprendendo, ela tá descobrindo o mundo, ela é uma pesso... um um ser humano assim limpo, aberto, livre, tem que aproveitar tudo o que a infância tem pra oferecer pra ele, né. É vivenciar todas as oportunidades que ele tem na... na infância, né, na idade que ele tá... é muito importante essa fase da infância pra criança. É a mais bonita, eu acho.

QUESTÃO 2

Olha, a criança no CEMEI, ela vem vivenciando, ela... ela tem dois momentos, né, o momento do aprender, que ele tem que aprender e o momento dele brincar, né, que é é... a nossa educação aqui na educação infantil a criança no CEMEI, ela aprende brincando, né, a gente tenta fazê o máááximo, aproximá o máximo da vivência dele junto com os outros porque ele fica muito tempo dentro do CEMEI, né, então ele... a gente não pode ele tem aprender mais de uma forma lúdica pra que ele possa vivenciar o estágio da educação infantil, da da da idade dele, né.

QUESTÃO 3

O que facilita pra nós é uma equipe que seja formada, porque o professor ele num trabalha sozinho, quando você trabalha no CEMEI, você precisa de uma equipe inteira que seja boa, porque você falá, por exemplo, você tá fazendo uma entrevista com uma professora de 5 anos, só que essa criança na educação infantil ela passa por todas as etapas, então tem que ter um trabalho dentro do berçário até que ele chegue na sala de 5 anos uma criança que esteja pronta pra aprender, praaa... pra... entendeu ele precisa tá pronto pra isso, né. Então a gente tem que tá uma equipe toda pra criança desenvolvê bem até chega nos 5 anos. Isso facilita pra nós, lá,

no nosso trabalho no CEMEI, é... uma boa direção, uma boa gestão, tudo auxilia no nosso trabalho, lá no CEMEI. O que dificulta, na verdade, o que a gente mais tem... percebido nos últimos anos é a falta da família dentro da escola, a falta da família dentro da escola dificulta muito pra nós professoras. Isso em todas as idades, não só nessa fase, porque os pais hoje em dia, não são presentes na vida dessas crianças. Então, as vezes você vai conversar com eles e muitas vezes eles nem sabe o que que a criança é, ele não... eles passam tanto tempo aqui com a gente que os pais parece que... deixaram pra nós da educação e eles ficam com as brincadeiras só em casa, né. Eles num tem aquela responsabilidade mais com as crianças. E isso dificulta pra nós o nosso trabalho. O que mais dificulta pra nós é isso.

PROFESSORA 8 (P8)

QUESTÃO 1

Criança pra mim é ser o natural dela mesmo, ser espontâneo, é... fazer aquilo que gosta, fazer com prazer, principalmente na educação infantil, a criança só vai aprendê mesmo, ela sendo criança, ela trabalhando os os conteúdos através da naturalidade dela. Pra mim ser criança é isso, ser natural, é ser espontâneo, é vivenciar o dia a dia, mas do modo dela mesmo.

QUESTÃO 2

Bom, no CEMEI, eu acho que... pra... pra dar continuidade ao nosso trabalho pra desenvolvê o trabalho do professor, a criança tem que tê é... limites, regras, mais também tem que tê seus direitos. Então a criança dentro do CEMEI ela tem é... toda a liberdade de se expressar, de mostrar os seus convívios familiares, como ela vive, né, no seu âmbito familiar pra gente podê dá continuidade nesse desenvolvimento na sala de aula pra gente, respeitar o seu modo de sê, de vive, pra ela também podê vivê dentro do CEMEI com a realidade que ela tem dentro de casa.

QUESTÃO 3

Eu acho que a maior dificuldade que... a gente encontra, é... de ser professor não é só no CEMEI, mas é no ser professor, as vezes é... a falta da companhia, a falta da da... da da família... a família as vezes é muito ausente e a gente pra desenvolver um bom trabalho com a criança a gente, precisa ter parte da família, né, porque família e escola andam juntos e sem essa ajuda fica muito difícil para o professor. Eu acho que a dificuldade as vezes a gente encontra em... quando acontece é é... a gente enfrente assim alguns problemas em relação a professor, é é... direção que as vezes você acha que tá agradando e num tá, é é... conteúdo, né. Mas isso, a gente como professor deve tá sempre buscando se aprimorar, se atualizar, então eu acho que dificuldade eu não tenho, mais, a maior, a dificuldade pra ser professor no CEMEI eu acho que é essa, né, a nossa atualização, é... os conteúdos que as vezes vêm muita coisa e a gente encontra dificuldade em si programar diante de tantas, é... cobranças. Então eu acho que a maior dificuldade é essa, as cobranças. Como a gente deve proceder diante das cobranças. Eu acho que a maior facilidade pra trabalhar no CEMEI, primeiramente, eu acho que você tem que gostar do que você faz. Você gostando do que você faz, gostando de ser professor,

principalmente na educação infantil, gostando de criança, é é muito mais fácil, fica muito melhor, éé... o seu trabalho, até pra você desenvolver o seu planejamento. Fica bem mais tranquilo, você desenvolve com prazer, você desenvolve é é, pensando nas crianças. Então, a a maior facilidade que eu encontro é gostar do que faz e fazer com amor, porque principalmente na educação infantil você tem que gostar da criança e... do que você faz, porque professor tem amar a profissão.

PROFESSORA 9 (P9)

QUESTÃO 1

É aprender, é ser criativo, a ser sincero, a ser espontâneo, a ser... motivado, são sempre aberto a descobertas, sempre tá disposto a aprender. Eu acho isso!

QUESTÃO 2

Aprender regras, limites, aprender a se portar socialmente na sociedade, é... brincar, estudar, mas tudo na sua hora certa, no seu tempo certo, é... isso que eu diferencio de casa pra cá, aqui eles fazem de tudo: brinca, estuda, tudo tem uma regra, tudo tem um limite, tudo tem o tempo certo, é... sabem que ele tem que respeitar. Eu acho isso.

QUESTÃO 3

Acho que o apoio familiar, porque a estrutura da da... do do ensino público, né... esse aqui da prefeitura, é muito bom, eu acho. Trabalha com professores qualificados, tem psicopedagoga, tem pós-graduação, é... o espaço físico também é muito bom. Eles têm uma alimentação muito bacana, então quer dizer, tem tudo pra dar certo, tem tudo pra aprender, se a família ajudasse mais. A estrutura física, a estrutura física, a estrutura profissional, eles são bem... bem sabe, não é mais uma... cuidador, sabe? Já já essa visão, ela já... já mudô, sabe. Eu acho assim que os pais também poderiam assim, é... tá tá... sabendo mais, o que que é vim pra creche, não é só brincar mais, cê entendeu? Também devia ter essa informação, que as vezes sabendo isso, eles também colaboram conosco, que as vezes eu fico muito assim, que eles põem aqui e não interessa se o menino tá aprendendo, se... sabe, num tem aquele interesse em saber como que eu tô desenvolvendo, né? A gente dá uma atividade, cada atividade tem uma proposta. Igual manda desenho pra... pra... fazer o corpo humano pra ter a consciência corporal e as vezes eu pego muitas vezes que o pai e a mãe fez. Então, as vezes eu tenho até a necessidade da visão de “vem cá, pai” eu vou te explicar porque que ele tá fazendo, porque eu preciso dessa informação, né? Eu num entrego pra ele, porque eu preciso de vê como que ele tá silábico, pré-silábico, sabe? Então, é é essa falta de de informação deles também é importante eles saberem também qual que é o objetivo, qual que é a proposta da da do ensino. É isso. Falei muito, né?

PROFESSORA 10 (P10)

QUESTÃO 1

Eu vejo pelos meus alunos e a... e a infância que eu tive, eu fui muito mais criança do que eles, porque criança além do que precisa aprender, precisa ter limites, precisa saber obedecer e... eu acho que a nossa, a nossa realidade hoje num tá... num tá bem o que a gente mesmo esperava, mais infância eu acho que é isso que as crianças querem viver e hoje elas não conseguem, porque a responsabilidade que... os pais têm, tão acarretando em cima das próprias crianças. Ser criança é brincar, é aprender e respeitar, na minha opinião.

QUESTÃO 2

Hoje a criança da educação infantil, a gente tenta dá... todo um... um aparato pra elas, por que? Por que já... na questão do CEMEI, a maioria das crianças ficam aqui nove, dez horas por dia, então a gente tenta ser: amiga, educadora, professora e as vezes gente acaba fazendo o papel de mãe porque tem muitas coisas que acabam pra gente do que teria que acontecer. A criança hoje no CEMEI ela consegue ser criança, mais ela é criança com responsabilidade. Então, assim, a gente tenta fazê o máximo possível pra que elas continuem sendo crianças, mais infelizmente a gente tem que, é... buscar uma responsabilidade maior delas, porque é uma coisa que cobram da gente e infelizmente a gente tem que cobrar mais delas. Então, criança no CEMEI hoje, tem: tem liberdade pra brincar, tem porque a gente dá isso pra elas, esse espaço pra elas. Mais, hoje isso é... é bem diferente de alguns anos atrás. Então é assim, a gente tenta dá todo o aparato possível, mais assim eles continuam sendo criança, só que com um pouquinho mais com responsabilidade de adulto, que são horários que às vezes eles têm que cumprir que num caberia na rotina deles, porque criança tem que... além de divertir, a gente dá diversão com pequenos horários, com uma roti... uma pré-estabelecida. Eu vejo a infância hoje muito diferente do que era antigamente, e antigamente a gente conseguia ser ainda mais responsável porque essa infância com responsabilidade de adulto que eu falo é porque a infância hoje ela tá carretada na responsabilidade dos pais, ou seja, todo mundo trabalha, as vezes a criança chega criança chorando, cansada, queria ficar em casa, mas são responsabilidade terceirizadas que as pessoas dão pra elas. Então aqui a gente tenta suprir o máximo pro filho, pra eles continuarem sendo criança.

QUESTÃO 3

Acho que a maior facilidade pra mim, são as crianças, a facilidade pra mim são as crianças porque eu , eu me envolvo com elas, eu tento me envolver o máximo com elas, eu sou moleca quando preciso, eu sou professora quando precisa, sou educadora quando precisa, sou mãe quando precisa. Então o que mais me facilita são as crianças. O que mais dificulta, eu acho que... assim, a parte mais difícil que eu acho de tudo é com relação igual eu te falei a responsabilidade de adulto jogada em criança, as vezes a gente precisa falar com os pais e não tem... o retorno todo que a gente gostaria, porque... muita gente pode pensar que... com recursos, recursos a gente acaba inventando, não tem como. O que dificulta assim pra mim, na minha sala, a coisa que eu tenho menos retorno é... a ajuda dos pais. A coisa que eu tenho menos retorno.

ANEXO – Termos de consentimento para realização da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Termo de consentimento da direção

Eu, _____, declaro estar ciente da pesquisa que será realizada sobre a compreensão de como o professor da Educação Infantil reconhece e trabalha a criança nesse momento de escolarização e autorizo a participação do Centro Municipal de Educação Infantil...

Uberaba, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da direção



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Rua Madre Maria José, 122, 2º andar, bairro Nossa Senhora da Abadia, Uberaba, MG. CEP 38025-100
Telefone: (0**34) 3318 5776 — e-mail: cep@pesqg.uftm.edu.br

Termo de consentimento livre e esclarecido para participante maior de idade

Você está sendo convidada/o a participar como informante da pesquisa *O ser criança na Educação Infantil: o desvelar do discurso docente* Com projeto aprovado integralmente pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP da UFTM (autorização via parecer CEP 1.343.986), a pesquisa se propõe a compreender como o professor da educação infantil reconhece e desenvolve sua ação educativa com as crianças. Ou seja, o objetivo da pesquisa é investigar como os professores de Educação Infantil concebem o ser criança e como tem de ser sua ação nesse momento de escolarização.

Os avanços na área da educação ocorrem por meio de estudos como este, por isso sua participação é importante. Caso você aceite participar, será necessária sua autorização para que possamos realizar uma entrevista semiestruturada com três questões. Não haverá nenhum procedimento que possa te trazer algum desconforto ou risco. Você pode obter todas as informações que quiser sobre a pesquisa.

Além disso, se após aceitar contribuir para a pesquisa você se decidir por não mais participar, então você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. Dito de outro modo, caso não se sinta à vontade durante o período da entrevista, sua participação no estudo poderá ser interrompida imediatamente.

Sua participação como informante da pesquisa não pressupõe receber nenhum tipo de pagamento em dinheiro. Igualmente, você não terá de arcar com nenhum tipo de despesa com a realização da entrevista ou da pesquisa. Não arcará com nenhum tipo de ônus ou responsabilidade. Seu nome não será divulgado em nenhuma etapa da realização da pesquisa nem em sua apresentação formal (o relatório de qualificação e a dissertação de mestrado). Garantimos sigilo total de dados que permitam identificar atributos pessoais — por exemplo, nome, idade e características fisionômicas — e profissionais — escola onde atua, por exemplo.

Eu, _____,
li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e o procedimento a que serei submetido/a. A explicação que recebi esclarece sobre os riscos e benefícios da pesquisa. Também estou ciente de que:

- terei liberdade total para interromper minha participação a qualquer momento sem ter de justificar minha decisão;
- não terei nenhum tipo de prejuízo que afete meu tratamento;
- não terei meu nome divulgado;
- não terei de arcar com nenhuma despesa;
- não receberei dinheiro por participar da pesquisa.

Assim, concordo em participar do estudo. Para tanto, dato e assino este termo de consentimento.

Uberaba, de _____ de 2016.

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de Identidade

Assinatura do pesquisador responsável orientador

Assinatura do pesquisador

Telefone de contato dos pesquisadores (PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO):

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro no telefone 034 3318 5776.