

UNIVERSIDADE FERDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA CALDERAN

CONSTRUÇÃO EMPÍRICA DO CONCEITO DE INFÂNCIA:
o significado de Infância para os professores da Educação Infantil de São Carlos - SP

SÃO CARLOS

2017

UNIVERSIDADE FERDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA CALDERAN

CONSTRUÇÃO EMPÍRICA DO CONCEITO DE INFÂNCIA:

o significado de Infância para os professores da Educação Infantil de São Carlos - SP

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, para fins do Exame de Defesa.
Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes.

SÃO CARLOS

2017

Calderan, Andréa

CONSTRUÇÃO EMPÍRICA DO CONCEITO DE INFÂNCIA: o significado de Infância para os professores da Educação Infantil de São Carlos - SP / Andréa Calderan. -- 2018.
185 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Luiz Roberto Gomes

Banca examinadora: Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Paula Ramos de Oliveira, Luiz Roberto Gomes

Bibliografia

1. Políticas Educacionais. 2. Conceito de Infância. 3. Hermenêutica Objetiva. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Andréa Calderan, realizada em 16/02/2018:

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
UFSCar

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
UFSCar

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
UNESP

Agradecimentos

Agradeço a toda minha família que sempre esteve ao meu lado, sobretudo, na reta final para a entrega deste trabalho, me dando forças e ajudando a enfrentar contratemplos jamais previstos. Em especial a minha mãe pela torcida, afetividade e dedicação à nossa família. Ao meu pai também pela dedicação com nossa família, com os desconhecidos e com os animais. E ao meu irmão, André, para o qual não tenho palavras que possam agradecer e que definam tamanha afetividade, proteção, estímulo e parceria.

Agradeço também aos professores e orientadores que passaram pela minha trajetória, agregando os mais ricos conhecimentos, valores, conselhos e sabedoria em minha vida. Agradeço especialmente à professora Márcia Argenti Perez, por todo suporte, sabedoria e carinho compartilhados à minha trajetória até aqui. Ao professor Carlos Monarcha, não só pela sabedoria compartilhada e pela dedicação ao campo educacional, mas também por se dedicar em seus estudos ao meu conterrâneo Lourenço Filho, contribuindo para a história de Porto Ferreira. Agradeço ainda meus amigos e colegas, aqueles que entenderam minha ausência, em especial à Jucicléia pelas experiências, incentivo, atenção e preocupação. Aos amigos, João, Marcos e Natália que comigo compartilharam as aventuras do mestrado. Àqueles que contribuíram não só com a análise empírica deste trabalho, mas também com a troca de experiências. Ao amigo Marsiel, pelo acolhimento e disposição. E principalmente àqueles que contribuíram para a concretização do mestrado: os professores, Luíz Roberto, Paula Ramos, Antônio Zuin, Alan Costa, e aos professores que aceitaram o convite para fazer parte desta pesquisa e dividir suas experiências e práticas docentes.

Por fim, agradeço a Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos de Mestrado. Ao grupo de estudos Teoria Crítica e Educação, por ampliar meus conhecimentos e enriquecer minha formação. E às crianças da minha vida, minhas fontes de inspiração e que me dão a oportunidade de ainda brincar como criança enquanto adulta: Victor, Benício, Lavínia e Luíza.

Dedicatória

Dedico este trabalho à Ana Carolina, que me deu a oportunidade em conhecer uma nova infância. Espero que eu tenha a oportunidade de vê-la novamente, e mostrar o quão significativo foi para minha prática docente conhecê-la. Desejo-lhe sucesso e amor, e que nada barre seu caminho em busca de seus sonhos. Espero, por fim, poder contribuir, por meio deste e de novos trabalhos que virão, com a conquista dos direitos e o respeito às especificidades de todas as crianças e infâncias.

“Na formação existe, às vezes, tensão, destruição, negação. Por isso, só são formativas as experiências em que se faz a prova da própria identidade. E se o riso é perigoso, talvez o que ocorra é, simplesmente, que só na prova do perigo pode estar a verdadeira salvação. Não a salvação entendida como uma saída de emergência ou como uma reclusão perpétua em um lugar protegido, mas a salvação da própria vida. E um pensamento que não seja capaz de enfrentar o mundo e de enfrentar-se a si mesmo, com um chapéu de guizos, talvez seja um pensamento que está a salvo. Mas não poderá se salvar de se engomar em uma gravata, em uma toga ou na batina de um pregador.”

Jorge Larrosa

Lista de Abreviaturas:

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

EI: Educação Infantil

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação e Cultura

SEB/MEC: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

RCN: Referenciais Curriculares Nacionais

RCNEI: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Lista de quadros:

Quadro 1: Identificação das professoras entrevistadas – Pág. 30

Quadro 2: Objetivos e descobrimentos a partir das perguntas – Pág. 32

Quadro 3: Perfil do participante – Pág. 33

Quadro 4: Modalidades e organização do ensino na escola – Pág. 39

Lista de Tabelas

Tabela 1: Organização dos dados referentes à Adultização – p. 116

SUMÁRIO

Resumo	8
Abstract.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
1. A INFÂNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: o que se postula em termos de formação da infância	17
2. CONSTRUÇÃO EMPÍRICA DO CONCEITO INFÂNCIA PRESENTE NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS	29
2.1 Caracterizações da Escola, Projeto Político Pedagógico e Propostas Pedagógicas	37
2.2 Experiência, formação acadêmica e conhecimento das políticas educacionais por parte dos professores: um fator determinante para a construção do conceito de Infância na escola	54
2.3 Educação Infantil como Instrução	65
2.4 Concepção de Criança e Infância	73
3. INFÂNCIA, CRIANÇA E FORMAÇÃO	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
Anexo 1: Roteiro semiestruturado das Entrevistas.....	136
Anexo 2 – Transcrição das Entrevistas	137
Entrevista 1	137
Entrevista 2	145
Entrevista 3	149
Entrevista 4.....	153
Entrevista 5	169
Entrevista 6	177
Anexo 3: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	182

Resumo

Nos últimos anos o conceito de Infância tem ganhado novos significados, assim como as práticas infantis. Talvez o maior desafio dessas novas significações esteja dentro do contexto escolar, ao lidar com o pluralismo infantil. A fim de analisar como as escolas vêm tratando as transformações do conceito de Infância e sua pluralidade, este trabalho buscou analisar o atual conceito de Infância em uma escola de Educação Infantil. Para isso, este trabalho buscou analisar as principais políticas educacionais que tem como foco a Educação Infantil, bem como, conhecer mais de perto o cotidiano de uma escola, de seus professores e suas práticas pedagógicas. Para tanto, foi utilizado como aporte teórico-metodológico a Hermenêutica Objetiva desde as coletas de dados até a análise das entrevistas com as professoras. Por fim, utilizou-se a Teoria Crítica da Sociedade como fundamentação teórica para realizar uma última análise sobre os temas que permearam o estudo. Com a conclusão do trabalho, foi possível constatar que a escola não é carregada por uma só concepção de infância, visto que esta concepção se diversifica a partir de diferentes fatores: baseados nas políticas, entre as formações de seus professores, nas suas propostas pedagógicas ou, até mesmo, na problemática da adultização infantil, que vai além dos muros da escola.

Palavras-chave: *Políticas Educacionais, Conceito de Infância, Teoria Crítica, Hermenêutica Objetiva.*

Abstract

In the last years the concept of childhood has gained new meanings, as well as the children's practices. Perhaps the greatest challenge of these new meanings lies within the school context in dealing with the child pluralism. In order to analyze how schools have been dealing with the transformations of the concept of childhood and its plurality, this work has sought to analyze the present concept of childhood in a kindergarten. To this end, this work sought to analyze the main educational policies that focus on Early Childhood Education, as well as to know more closely the daily life of a school, its teachers and its pedagogical practices. The theoretical-methodological contribution of the Objective Hermeneutics was used in this work from the data collection to the analysis of the interviews with the teachers. Finally, the Critical Theory of Society was used as a theoretical basis to carry out a final analysis on the themes that permeated the study. With the conclusion of the study, it was possible to verify that the school is not carried by a single conception of childhood, since this conception is diversified from different factors: based on the policies, between the formations of its teachers, its pedagogical proposals or, even in the problem of child's adultifying, which goes beyond the walls of the school.

Keywords: *Educational Policies, Childhood Concept, Critical Theory, Objective Hermeneutics.*

INTRODUÇÃO

As crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas. Seus rostinhos mulatos, brancos, negros e mestiços desfilam na televisão, nos anúncios da mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo.

Mary Del Priori

Estudar um conceito pode ser simples, fácil, intrigante, significante, e ao mesmo tempo difícil, inimaginável e, até mesmo, confuso. O conceito que antes parecia fácil e histórico conseguiu me colocar em um labirinto de olhares tão diferentes e significativos sobre o que parecia ser um simples conceito que, ao me vestir com cada um deles, vi minhas hipóteses para a saída deste labirinto se afluírem das mais distintas maneiras. O diferente me causou medo e insegurança, pois para a resposta final teria que escolher um caminho que levasse a saída desse labirinto. Este paradoxal conceito que me fez aventurar por estes prazerosos estudos, foi o conceito de Infância.

Em meio ao disputado campo de estudos em que o conceito de Infância permeia, dentre a Filosofia, a Antropologia e a História da Criança, a Psicologia do Desenvolvimento, e tantos outros, a escolha teórico-metodológica para o estudo do conceito de Infância e do conceito de Criança para este trabalho foi a da Teoria Crítica da Sociedade. E, ainda que tenha optado por seguir este campo teórico-metodológico, em alguns momentos fez-se necessário olhar para outros, como, por exemplo, para um campo relativamente novo (por ter ganhado força nos últimos 20 anos) e que vem ganhando destaque nas pesquisas com crianças, o da Sociologia da Infância. Rita de Cássia Marchi, pós doutora em Sociologia da Infância, possui importantes estudos (MARCHI, 2005, 2009) acerca do tema, com um rico e específico olhar sociológico¹. Em seu artigo “A Teoria Social Contemporânea e a Emergência da Sociologia da Infância na 2ª Modernidade: alguns aspectos teórico-políticos”, Marchi (2005) faz a construção sociológica e histórica de ator social, baseada nos escritos do sociólogo Giddens (1986). Seguindo esta vertente, a autora descreve que esta discussão foi, durante muito tempo, subestimada pelos estudos da Sociologia de viés funcional-estruturalista, pois o estado de ator

¹ Dentro do campo da Sociologia da Infância também existem outras abordagens voltadas a elaboração do conceito de Infância. Isso pode ser verificado no artigo de “A Sociologia da Infância no Brasil: uma Área em construção” (Abramowicz e Oliveira, 2010).

social foi negado tanto aos adultos quanto, conseqüentemente, às crianças. Entretanto, segundo a autora, a partir da década de 70, em uma “brecha” (MARCHI, 2005, p.4) no campo da Sociologia, há o retorno da concepção do homem como ator social². Entretanto, para ela:

Isto não significa, no entanto, que a “Sociologia da Infância” nasce imediatamente desta reviravolta teórica. Penso que ela não emerge automaticamente junto com o ator na sua volta à cena. Esta, me parece, foi uma causa eficiente - que proporcionou condições ao surgimento desta sociologia - mas não a causa suficiente. [...] Na verdade, foram muitas as causas que possibilitaram a emergência de uma Sociologia da Infância e estas serão em parte trabalhadas neste ensaio. (MARCHI, 2005, p.4)

Uma das causas que a autora cita está diretamente relacionada à conceptualização de Sociologia da Infância: o destaque “[...] é que o estudo das crianças na perspectiva da Sociologia da Infância ultrapassa os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar a infância como uma categoria social autônoma [...]” (MARCHI, 2005, p.6). Ou seja, “[...] significa desconstruir o paradigma tradicional da infância como uma fase da vida natural e universal e as crianças como entidades bio-psicológicas, objetos passivos de socialização numa ordem social adulta.” (MARCHI, 2005, p.2).

Visto isso, percebe-se que no campo da Sociologia da Infância a criança é vista como um ator social capaz e ativo. Ainda, compreende-se que se antes a criança era vista como passiva na sociedade, agora, nesta nova perspectiva, ela passa a transformar tal sociedade, isto é, a criança não é mais apenas um ser em desenvolvimento, e sim um ser transformador, que também atua na sociedade³. Talvez o grande desafio dessa vertente seja romper com os paradigmas que configuram as crianças em seres passíveis, desacreditando de sua potencialidade de ser e atuar no mundo. Além disso, outro elemento importante da Sociologia da Infância está entrelinhado na epígrafe desta introdução: a diversidade de crianças. Mary Del Priori, historiadora, destaca em seu livro “História das Crianças no Brasil” (2013) a importância de olhar e considerar, em todos os campos, a multiplicidade de crianças e infâncias. Estes elementos se tornam especialmente interessante para os estudos da Teoria Crítica da Sociedade, uma vez que a dialética e as contradições são valorizadas neste campo.

Neste ponto, cabe ressaltar que se de um lado a abordagem da Sociologia da Infância adota caminhos investigativos distintos da Teoria Crítica da Sociedade, por outro, é

² Marchi (2009, p.234) destaca a fenomenologia social, o interacionismo simbólico, a tradição hermenêutica e a Teoria Crítica como favoráveis para o novo quadro teórico metodológico do pensamento social.

³ No campo da Sociologia da Infância utiliza-se o termo agência (*agency* – termo oriundo da Sociologia, que significa capacidade do indivíduo em atuar no mundo) para designar a maneira que a criança encontra para agir e relacionar-se com o mundo.

possível estabelecer aproximações na própria abordagem do conceito de Infância, no sentido de tensionar, a partir das determinações histórico-empíricas, a compreensão empírica do próprio conceito, sobretudo, na análise da contradição entre o que se postula e o que se realiza na Escola.

A Teoria Crítica da Sociedade, também conhecida como Escola de Frankfurt, originou-se na Alemanha, com a criação do Instituto de Pesquisas Social em 1924, na cidade de Frankfurt. Trata-se de uma teoria que buscava compreender o espírito europeu do século XX, após o regime nazista na Alemanha, voltando-se para os aspectos da economia, da sociedade e da cultura. Neste contexto, dentre os principais pensadores desta vertente destacam-se: Walter Benjamin, Theodor Wiesengrund Adorno, Max Horkheimer, Jürgen Habermas, entre outros. (CIVITA, 1983, p. VII-XI). Além disso, trata-se de uma teoria com destaque empírico, multidisciplinar, crítico e voltado para emancipação. Assim:

A expressão “teoria-crítica” é empregada para designar o conjunto das concepções da Escola de Frankfurt. Horkheimer delinea seus traços principais, tomando como ponto de partida o marxismo e opondo-se àquilo que ele designa pela expressão “teoria tradicional”. [...] Em outros termos, a teoria tradicional não se ocupa da gênese social dos problemas, das situações reais nas quais a ciência é usada e dos escopos para os quais é usada. [...] A teoria crítica ultrapassa, assim, o subjetivismo e o realismo da concepção positivista, expressão mais acabada da teoria tradicional. [...] A teoria crítica [...] pretende ultrapassar tal subjetivismo, visando descobrir o conteúdo cognoscitivo da práxis histórica. (CIVITA, 1983, XV-XVII).

Dessa forma, a teoria crítica se relaciona com a prática social, pela qual se estende a ciência interdisciplinar, superando o subjetivismo positivista. Neste contexto, valoriza-se a *práxis*, tendo “como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida” (HORKHEIMER, 1983, p.155), enquanto forma de superação das contradições sociais. Assim, ainda que se considere o sujeito como ator social, pode-se dizer que os referenciais epistemológicos da Teoria Crítica da Sociedade se distanciam dos referenciais da Sociologia da Infância, na forma de abordagem do próprio objeto empírico.

Vale ressaltar ainda que, desde o surgimento da Teoria Crítica até os dias de hoje, esta teoria vem ganhando novos significados devido às modificações do cenário histórico. Barbara Freitag (1986) em seu livro “A Teoria Crítica ontem e hoje” retoma tais modificações ao destacar que, no período de 1922 a 1932, as pesquisas tinham características históricas, destacando a revista “Archiv fuer die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung” (Arquivo para a História do Socialismo e do Movimento dos Trabalhadores), que foi editada quando o instituto estava sob a supervisão de Gruenberg:

Sob a gestão de Gruenberg o Instituto editou uma revista (Archiv fuer die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung) que, como indica o título, era voltada para a história do socialismo e do movimento operário e tinha uma orientação claramente documentária, procurando descrever, dentro da tradição marxista, as mudanças estruturais na organização do sistema capitalista, na relação capital-trabalho e nas lutas e movimentos operários (FREITAG, 1986, p. 11).

Ainda segundo a autora, em 1930, Max Horkheimer foi nomeado o novo diretor do Instituto. Neste período “O instituto passou a assumir as feições de um verdadeiro centro de pesquisas, preocupado com a análise crítica dos problemas do capitalismo moderno que privilegiava claramente a superestrutura” (FREITAG, 1986, p.11). Nesta nova fase, se deu a criação de uma nova revista “Revista de Pesquisa Social” (que permaneceu de 1932 a 1941), como um novo veículo de produção e divulgação. Assumindo a posição de diretor do instituto, diretor da revista e acadêmico, Horkheimer “como intelectual marxista, despreocupado com a burocracia e a legitimação acadêmica, investia toda sua energia na reflexão acerca das especificidades do capitalismo moderno nas condições históricas da Europa e em especial da Alemanha do pós-guerra” (FREITAG, 1986, p.12). Devido à perseguição nazista, em 1933 Horkheimer migra para Genebra e, em 1934, para Nova Iorque. Horkheimer volta à Alemanha apenas em 1946, entretanto, o Instituto só volta a funcionar em Frankfurt, a partir de 1950. Ainda,

Os trabalhos da fase de emigração estão sob o impacto provocado sobre os intelectuais europeus pela cultura americana, expressão máxima do capitalismo moderno e da democracia de massa. Horkheimer procura salvar a reflexão filosófica dialética face a uma crescente tendência positivista e empirista nas ciências sociais. (FREITAG, 1986, p. 18).

Nesse contexto, vale ressaltar uma das principais produções desta vertente teórica, que será retomada nesta dissertação, a obra “A Dialética do Esclarecimento”, publicada, em 1947, por Horkheimer e Adorno, após voltarem dos Estados Unidos. Se nos estudos anteriores, os autores acreditavam que “a humanidade chegaria, em última instância, a realizar a promessa humanística, contida na concepção kantiana da razão libertadora” (FREITAG, 1986, p. 20), com essa obra, os autores passam a revelar uma ruptura, em termos de diagnóstico de tempo, em relação aos estudos anteriores:

A onipotência do sistema capitalista, reificado no mito da modernidade, estaria, segundo essa nova análise, deturpando as consciências individuais, narcotizando a sua racionalidade e assimilando os indivíduos ao sistema estabelecido. Esses se incorporam hoje na totalidade do sistema, sem condições de uma autodeterminação, sem participação na elaboração do futuro da humanidade, sem possibilidade de uma resistência crítica. (FREITAG, 1986, p. 20 e 21)

Com esta nova perspectiva, em 1950 o Instituto volta para Alemanha e passa a ter Horkheimer como diretor e Adorno como codiretor (FREITAG, 1986, p. 22). Por volta de

1966, acontece na Alemanha uma manifestação estudantil, na qual os estudantes protestavam contra as estruturas autoritárias, tendo as produções da escola de Frankfurt como embasamento. No entanto, Freitag (1986) destaca que os Frankfurianos rejeitaram o movimento, na medida em que ele revelava traços fascistas. Em 1967, Adorno assume a direção do instituto, com a aposentadoria de Horkheimer. Neste período, Adorno introduz o tema da cultura e desenvolve “em sua teoria estética uma versão especial da Teoria Crítica” (FREITAG, 1986, p.30). Após o falecimento de Adorno, em 1969, Habermas assume a direção e busca “com sua teoria da ação comunicativa, uma saída para os impasses criados por Horkheimer e Adorno, propondo, para isso, um novo paradigma: o da razão comunicativa” (FREITAG, 1986, p.30). Percebe-se que, apesar de não haver uma única linha de pensamento, a essência da Teoria Crítica da Sociedade, qual seja, o “comportamento crítico e a orientação para a emancipação” (NOBRE, 2004) permanecem até hoje. Neste sentido, Marcos Nobre destaca que a orientação à emancipação:

[...] não é um ideal, meramente imaginado pelo teórico, mas uma possibilidade real, inscrita na própria lógica social do capitalismo. Mas, se é assim, também a realização dessa possibilidade concreta de emancipação, da construção de uma sociedade de mulheres e homens livres e iguais, não é obra da teoria que a descortina, mas da prática transformadora que a torna real. Assim, a Teoria Crítica só se confirma na prática transformadora das relações sociais vigentes. [...] isso não quer dizer que seja menos importante a análise das estruturas sociais reais em que estão inscritos tanto os potenciais de emancipação quanto os obstáculos concretos à sua efetivação. (NOBRE, 2004, p. 31).

No que tange ao comportamento crítico, Nobre (2004) destaca que:

Se, portanto, a orientação para a emancipação está na base da teoria, como o que confere sentido ao trabalho teórico, a teoria não pode se limitar a descrever o mundo social, mas tem de examiná-lo sob a perspectiva da distância que separa o que existe das possibilidades melhores nele embutidas e não realizadas, vale dizer, à luz da carência do que é frente ao melhor que pode ser. Nesse sentido, a orientação para a emancipação exige que a teoria seja expressão de um comportamento crítico relativamente ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender. Esse comportamento crítico é o segundo princípio fundamental da Teoria Crítica. [...] o conhecimento à realidade social não é algo que o teórico introduz “de fora”, mas sim um princípio inscrito no real. (NOBRE, 2004, p. 32 e 33).

Estes dois aspectos permitem um diagnóstico da realidade social e são elementos fundamentais na contribuição com a análise crítica do conceito de Infância, na forma como ela se manifesta e é compreendida ou reproduzida nas políticas educacionais, pelos professores que atuam na educação infantil, bem como em suas contrições.

A infância vem sendo crescentemente explorada nos estudos da Teoria Crítica da Sociedade. Nesta pesquisa, a construção empírica do conceito de Infância teve como

fundamentação o referencial epistemológico da Teoria Crítica, com especial destaque para contribuição de autores como: Horkheimer, Adorno, Benjamin, Agamben, Oevermann, entre outros. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo principal realizar uma análise crítica do conceito de Infância no contexto político educacional atual e, conseqüentemente, analisar as forças que atuam na formação da infância no contexto escolar, sob a ótica da Teoria Crítica.

O interesse por este trabalho surgiu durante a pesquisa de iniciação científica da autora dessa dissertação. Esta pesquisa teve como objetivo realizar a “Construção histórico-cultural dos conceitos de criança e infância: apontamentos teóricos e implicações nas práticas pedagógicas” (CALDERAN, PEREZ, 2015). Durante o estudo, percebeu-se uma variada compreensão do conceito de Criança e, conseqüentemente, de Infância. Ao deparar com tal realidade, a aluna-pesquisadora procurou analisar artigos que discutissem a pluralidade infantil, dentro do espaço escolar. Para isso, foi realizado um mapeamento na base de dados SCIELO utilizando os descritores “história da infância” e “conceito de Infância” e, um filtro que apresentasse apenas artigos da área de “Educação e pesquisa educacional”. Dessa forma, dos quarenta e sete artigos mapeados, seis apresentavam discussão acerca das práticas pedagógicas. Alguns aspectos desses artigos chamaram atenção da aluna-pesquisadora deste trabalho, visto que apresentam conteúdos que desafiam as próprias práticas pedagógicas, políticas educacionais e as teorias pedagógicas: de como ser professor (a) no século XIX (DURÃES, 2011); como educar as novas gerações (OHLWEILER e FISCHER, 2013); corpo da criança e processo de escolarização, bem como a introdução da criança no universo de estudos científicos (GARANHANI e MORO, 2000); busca de práticas educativas que possibilitem o exercício da infância, uma vez que este ocorre por meio de experiências, inventividade e desarrazoamento (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009); condições que possibilitaram sujeitos com infância vulnerável a terem sucesso na leitura e escrita (MAGRIN e LEITE, 2014); e, a tentativa de desvendar como as crianças das elites brasileiras constroem modos de participação nas culturas do escrito e de que maneira se desenvolvia a formação de um “herdeiro” (MELO e ANA GALVÃO, 2014). Visto a gama de aspectos que permeiam a relação entre infância e práticas pedagógicas, o segundo passo da aluna pesquisadora foi pesquisar tais situações pedagógicas, mapeadas na base de dados SCIELO, nas práticas dos professores com a educação infantil, sobretudo, a partir da análise de como tais aspectos se relacionam com as políticas educacionais e com a formação da infância. Dessa forma, analisar a concepção de infância a partir das políticas educacionais e da compreensão dos professores se tornou indispensável para dar continuidade a este estudo,

sobretudo para se pensar no próprio conceito de Infância atual. Acredita-se que esse trabalho possa contribuir para repensar não só como o conceito de Infância vem se instituindo na sociedade, mas também no contexto escolar, ao fazer repensar a forma que ele se reproduz na formação das crianças e seus desdobramentos na sociedade.

A princípio, foi definido que, para maior entendimento das análises propostas, será abordada no primeiro capítulo, a apresentação das políticas e metas que permeiam a educação infantil, a fim de analisar e apresentar o que estas postulam para a formação da criança desta fase escolar, e, como cada política analisada pensa a infância. Analisar o que tais políticas preveem é essencial para se pensar no conceito de Infância, uma vez que foram deparadas na pesquisa de campo algumas contradições das próprias políticas educacionais e do próprio conceito de Infância. O segundo capítulo apresentará a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados, bem como o diário de campo da pesquisadora, documentos da escola e a análise das entrevistas utilizadas como objeto desse trabalho.

Por fim, uma vez que no segundo capítulo foi optado por realizar a análise fiel ao material coletado a fim de conhecer o campo empírico, o terceiro capítulo apresentará elementos que se destacaram nesta análise em uma nova, sob a ótica da Teoria Crítica da Sociedade, onde serão justificados alguns termos utilizados no capítulo que o precede.

1. A INFÂNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: o que se postula em termos de formação da infância

Nos últimos anos o cenário da Educação Infantil vem se modificando em relação ao conceito de Infância. Isto pode ser percebido através do próprio texto das políticas educacionais, visto que a história da Educação Infantil tem sido modificada não só pelas reivindicações das famílias, mas também pela construção do conceito de Infância (BRASIL, 2006c). Na atualidade, a Educação no Brasil possui inúmeros documentos que visam garantir o direito à infância e à educação de todas as crianças. Dessa forma, analisar o que tais políticas preveem às crianças da educação infantil é essencial para dar continuidade a esse trabalho, uma vez que esta análise inicial permitirá o tensionamento entre as possíveis contradições das políticas e do conceito de Infância.

Para essa análise, será utilizado como ponto de partida e fio norteador a lei que transformou o cenário da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, estabelecendo a inserção da criança de 6 anos na escola de Ensino Fundamental. Durante esta pesquisa, foi levantado como hipótese (com as entrevistas feitas com as professoras) se esta lei, a partir da inserção da criança na escola, poderia garantir ou não o direito das especificidades infantis. Por exemplo, a entrevistada 3 defende que a escola assegura a infância. Já a entrevistada 5 diz que não frequentou a educação infantil em sua infância, e que em seu trabalho de mestrado constatou que tal lei surgiu a fim de angariar os gastos destinados à educação, sem que houvesse planejamento, discussão e orientação às escolas. Por fim, ela ainda ressaltou que sua infância foi boa e rica sem frequentar a Educação Infantil. Estes contrapontos ilustram brevemente as discussões e reflexões sobre o que professores e formuladores de políticas tem pensado sobre o que seria positivo ou não para a criança, sua infância e sua formação no escopo das leis sugeridas à Educação na Infância.

Deste modo, a seguir serão exploradas as principais ideias desta Lei e de outros documentos que norteiam o trabalho da escola, a fim de mapear não só o conceito de Infância, mas também o que tais políticas aspiram para a formação das crianças. Sendo apresentada, ao final, uma breve reflexão sobre aspectos evidentes no decorrer desta análise.

No ano de 2006 a Educação Infantil, assim como, o Ensino Fundamental passaram por uma transformação histórica com a promulgação da lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006:

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2006a, n.p.)

A partir dela, a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a seis anos incompletos. Já o Ensino Fundamental passou a receber crianças a partir de seis anos completos. Junto à lei, inúmeras discussões sobre os trabalhos pedagógicos que deveriam ser desenvolvidos tanto na educação infantil, quanto nos primeiros anos do ensino fundamental, se tornaram evidentes, considerando que a referida Lei deveria ser implementada até o ano de 2010. Com vistas a esse cenário, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibilizou em seu portal a cartilha “Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)” a fim de sanar algumas dessas dúvidas. Dentre elas, destaca-se uma, como ponto de partida dessa discussão:

21. O conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos é o conteúdo trabalhado no último ano da pré-escola de seis anos? Não. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não tem como objetivo preparar crianças para o Ensino Fundamental; tem objetivos próprios que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil respeitando, cuidando e educando crianças no tempo singular da primeira infância. No caso do primeiro ano do Ensino Fundamental a criança de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisa de uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidades e necessidades específicas dessa infância. (Secretaria de Educação Básica (BRASIL, p.6, s.d)

Com esta resposta, fica claro que o objetivo da educação infantil não é preparar a criança para o ensino fundamental. Entretanto, ao analisar outras políticas educacionais atuais⁴ que norteiam o trabalho da escola com a Educação Infantil, a fim de desvendar quais ações pedagógicas tais políticas preveem para a educação da infância, bem como os conceitos de Criança e Infância consubstanciados em seus textos, percebe-se que elas se distanciam dos princípios da cartilha e da Lei à qual ela se refere.

Esta contradição pode ser justificada numa análise histórica. Tendo como referencial o texto da Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006c)⁵, nela, além de serem ressaltados esforços dos

4 Neste trabalho serão analisadas: Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCN-2013a), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN-1998- volume 1,2,3), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006c), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006b – volume 1 e 2) e o Plano Nacional de Educação (PNE)

⁵ É interessante notar que o documento é utilizado como norteador das práticas educativas até os dias de hoje (2017), e consta que a Educação Infantil ainda assume diferentes funções, tais como o caráter assistencialista, compensatório ou educacional.

movimentos sociais organizados para a expansão e atendimento das crianças de 0 a 6 anos na escola, em especial devido à inserção da mulher no mercado de trabalho, ela apresenta de maneira histórica os avanços da Educação Infantil no Brasil:

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 2006c, p.7)

Se antes, nas décadas de 1970 e 1980 devido à grande demanda de crianças, a Educação Infantil se difundiu diante dos processos de ensino, posteriormente surgiram formas alternativas de atendimento onde não existiam critérios básicos, como cuidadores sem a exigência de formação específica. Somente no decorrer do tempo e com a transformação do conceito de Criança, a criança passa a ser compreendidas como “criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, 2006c, p.8). Assim, com reconhecimento às especificidades infantis, junto aos avanços das pesquisas, há:

uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (BRASIL, 2006c, p.8)

Ou seja, a transformação do conceito de Infância e criança e o avanço das pesquisas contribuíram para se pensar na importância e na forma que se dava o próprio tratamento das crianças nas instituições de ensino. A partir desta nova perspectiva e do reconhecimento às especificidades, as crianças passam a ser reconhecidas como portadoras de direitos, como com criação da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (2002), visto que:

O panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como consequência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos (BRASIL, 2006c, p.5).

Frente às novas diretrizes e ao reconhecimento das especificidades infantis, as propostas pedagógicas passaram a ser alvo de inúmeras discussões, pois, historicamente, levantavam-se alguns questionamentos:

Como tratar uma sociedade em que a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, no qual o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave e histórica estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças – socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? Como contribuir com os sistemas de ensino na análise, na reformulação e/ou na elaboração de suas propostas pedagógicas sem fornecer modelos prontos? Como garantir que neste imenso país as atuais diretrizes nacionais assegurem de fato o convívio na diversidade, no que diz respeito à maneira de cuidar e de educar crianças de 0 a 6 anos? (BRASIL, 2006c, p.12)

Em resposta às discussões, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 incumbiu “as instituições de Educação Infantil de elaborar as próprias propostas pedagógicas com a participação efetiva dos professores [...] com isso, a questão da diversidade, no que diz respeito ao currículo/proposta pedagógica, pode ser garantida” (BRASIL, 2006c, p.13).

Também, a fim de oferecer subsídios teóricos é disponibilizado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ainda hoje, o Referencial Curricular Nacional (RCN) de 1998 é oferecido como subsídio teórico para as propostas pedagógicas. Este referencial visa “contribuir com a implantação ou implementação de práticas pedagógicas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 11). O RCN não aponta para concepção de infância, pois “a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos” (BRASIL, 1998, p. 21). Assim, o documento relata que existem inúmeras formas de se considerar as crianças: “dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte” (BRASIL, 1998, p. 21). Entretanto toda criança pode ser considerada, enquanto ser humano, como um “[...] um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998, p. 21). Nesse sentido, educar a criança significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das

potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p.23)

Para contribuir com a formação de crianças felizes e saudáveis, os referenciais destacam que é necessário proporcionar situações que auxiliem em seu desenvolvimento nos diferentes contextos. Independentemente da situação que promova o desenvolvimento, o documento destaca o brincar como um ato em que as crianças podem “exercer sua capacidade de criar” (BRASIL, 1998, p.27). Apesar de reconhecerem a educação infantil distanciada da visão adultocêntrica de a criança “vir a ser” (BRASIL, 2006c, p.8), no momento da brincadeira defendem que esta “contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.” (BRASIL, 1998, volume 1, p.27). Para isso, o perfil do professor deve ser polivalente: “significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, volume 1, p.41). Assim, o referencial curricular se organiza por idades:

crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos — e se concretiza em dois âmbitos de experiências — Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo — que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998, volume 1, p.41)

Deste modo, a grande contradição existente ganha destaque ao analisar os conteúdos a serem trabalhados, pois, se com a lei nº 11.274/2006 a Educação Infantil não tem o objetivo de preparar a criança para o Ensino fundamental, o RCN (utilizado ainda nos dias de hoje) prevê ensinamentos de conteúdos como linguagem oral e escrita e o ensino de matemática em seu texto. Apesar de considerar o trabalho com as diferentes linguagens, estas, de certo modo, são conteúdos que preparam a criança não só para o ensino fundamental, como também para o mundo do trabalho. Isto se reafirma no volume 2 e 3 dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Vale ressaltar que os Referenciais Curriculares, entretanto, não foram atualizados conjuntamente às transformações legais da Educação. Assim, cabe refletir quais as implicações da desatualização dos documentos (que ainda permeiam as práticas pedagógicas) na formação da infância e na prática do professor.

No entanto, fica claro que, segundo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é dever dos estabelecimentos de ensino elaborarem e executarem sua proposta pedagógica, tendo os docentes e a comunidade escolar como participantes desde a

elaboração até o cumprimento do plano de trabalho proposto (BRASIL, 1996, Art. 12, 13 e 14). Portanto, deparado a tal problema, cabe à escola⁶ definir e propor projeto político pedagógico para a formação da criança de maneira participativa.

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCN) (BRASIL, 2013a), por sua vez, se mostram atualizadas no contexto da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a). Em relação ao conceito de Criança, as diretrizes preveem:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2013a, p.97).

É reafirmado neste documento, o entendimento da criança como um sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura. Dessa forma, cabe à instituição promover práticas pedagógicas que favoreçam e respeitem estes aspectos e, ainda, tais propostas devem “ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira garantindo experiências” (BRASIL, 2013a, Art. 9º, p.99), de modo que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional,

⁶ Isto também é reforçado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006b, Volume 1 e2.). Cabe salientar também, que Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p. 85 explicitam como deve ser realizado a definição de um currículo.

escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2013a, Art. 9º, p.99)

Percebe-se que, apesar de defenderem o respeito ao tempo singular da primeira infância, as Diretrizes para a Educação Infantil apresentam tanto o brincar, como o ensino de conteúdos para os próximos anos do ensino fundamental como práticas pedagógicas possíveis. Assim, mesmo que sejam valorizadas questões relativas ao mundo da criança, prevalecem os aspectos relativos à escolarização e letramento, com função propedêutica aos primeiros anos do Ensino Fundamental:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013a, p. 100)

Entretanto, é reconhecido que tais aspectos não podem estar desconectados da realidade das crianças:

Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2013a, p. 94)

Ou seja, a partir do reconhecimento do mundo e dos interesses das crianças, é orientado que as crianças da educação infantil tenham contato com conteúdos que no futuro serão trabalhados, trazendo a reflexão sobre as possíveis exigências pelas quais a criança será cobrada nas próximas etapas da educação. Neste sentido, percebe-se que tais leis visam à criança não só como um futuro aluno do ensino fundamental, mas também um futuro adulto.

Apesar das tensões e contradições entre os documentos apresentados, as políticas para a Educação Infantil dão espaço tanto para a autonomia do professor quanto para a escola planejarem as práticas que consideram pertinentes para seu contexto escolar⁷, além de contribuir para a reflexão sobre os conceitos de Infância e Criança, que trazem reflexos no trabalho na Educação Infantil.

⁷ Isto está previsto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.14.

No escopo do atual trabalho, como uma política pedagógica de ação, a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos apresentou um documento contendo objetivos e conteúdos a serem trabalhados em cada fase da educação infantil, o qual, entretanto, a aluna-pesquisadora teve contato apenas com o documento referente à fase 6⁸.

Os conteúdos previstos para essa fase são: 1) paisagem e fenômenos da natureza (paisagem, meios de comunicação, meios de transportes, sistema solar, dentre outros); 2) interação da criança com os materiais, objetos e seus processos de transformação (reciclagem, cuidado com materiais como os brinquedos e imobiliários, redução do consumo, reações físicas como equilíbrio, flutuação, força, dentre outros); 3) ser humano, saúde e cuidados pessoais (alimentação saudável, partes e funções do corpo humano, saúde e bem estar individual e coletivo, higiene, dentre outros); 4) animais e plantas (conhecer diferentes espécies e relação entre diferentes espécies e seres vivos); 5) organização dos grupos em seu modo de ser, viver e trabalhar (regras de convívio, respeito e valorização de sua cultura, profissões, grupos sociais e sua organização, dentre outros); 6) linguagens artísticas visuais e práticas (cores primárias, secundárias, apreciar produções artísticas, estilos diversificados de música, instrumentos musicais, sons, criação de músicas, dentre outros); 7) equilíbrio e coordenação (movimento corporal, noção espacial, agilidade, velocidade, relaxamento, dentre outros); 8) expressividade (possibilidades motoras, sensoriais e expressivas, linguagem gestual, dança, dentre outros); 9) a criança e a linguagem oral (histórias, nome e sobrenome, linguagem corporal, gestual e simbólica, alfabeto, relação letra/som, leitura de letras, palavras e textos, falar, escutar e compreender, dentre outros); 10) a criança e a linguagem escrita (letras do alfabeto, junção de vogais, relação letra e som, escrita e reescrita de palavras e textos de diferentes gêneros, interpretação de textos por meio de desenho); 11) sistema de numeração (contagem, leitura de números naturais até 31 do calendário, situação de problemas envolvendo adição, subtração e divisão); 12) grandezas e medidas (desenvolver noção de tempo, moeda brasileira, calendário, dentre outros); 13) espaço e forma (localização e orientação espacial, noções de posição, formas geométricas, sólidos geométricos, dentre outros); 14) identidade e autonomia (respeito, nomes, reconhecer a própria imagem, compreender limites e possibilidades do corpo, regras de convívio social, brincadeiras livres e dirigidas, cultura africana, afro-brasileira e indígena, jogos simbólicos, dentre outros).

⁸ Apesar de ser autorizado pela Secretária de Educação, foi a escola quem disponibilizou tal documento; fase 6 refere-se ao último ano da Educação Infantil.

Uma das primeiras observações que se pode fazer sobre o documento, é que mesmo oferecendo descritivo sobre os conteúdos a serem trabalhados em cada fase, não há fundamentação sobre a forma como tais conteúdos possam ou devam ser trabalhados. Assim, cabe à escola e ao professor definirem as melhores estratégias. Em outra análise, pode-se inferir que as políticas advindas da Secretaria Municipal de São Carlos, soam como forma de imposição de tais conteúdos, pois a ausência de direcionamento e fundamentação não visam o tempo singular da primeira infância. Ou seja, se o propósito da Educação é promover a “inclusão, o combate a miséria e a educação de todos no campo dos direitos” (BRASIL, 2006c, p.5), percebe-se que o documento não apresenta outras estratégias, além do ensino de conteúdos ou a conscientização de respeito ao outro. Dessa forma, há de se questionar as estratégias de ensino, pois, apenas o ensino de conteúdo e o respeito ao outro são fatores suficientes para eliminar a desigualdade social?

A Educação Infantil tem sido vista e reconhecida como elemento fundamental para a Educação, há atualmente, por exemplo, metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação mais recente (PNE 2014-2024). O PNE 2014-2024 contém 20 metas que entraram em vigência no ano de 2014 e, por ser um plano decenal, a data limite para sua contemplação é até 2024. Visto que o plano contempla grandes campos da Educação, neste trabalho pretendemos destacar três metas das quais estão relacionadas especificamente com a Educação Infantil, a fim de mostrar os aspectos que ressaltam a valorização e a importância da Educação Infantil como parte da formação da criança. A meta 1 visa:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (PNE EM MOVIMENTO, 2017)

De maneira complementar⁹, a meta 4 tem como objetivo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PNE EM MOVIMENTO, 2017)

A situação atual (2017), disponível no site “PNE em Movimento”, sobre a meta 1 mostra que faltam apenas 9% das crianças de 4 a 5 anos a serem incluídas na escola/creche, e 15,9% das crianças de 0 a 3 anos na escola/creche para a meta ser contemplada. A situação atual da meta 4 mostra que o percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência

⁹ No Plano Nacional de Educação há metas que complementam uma a outra.

que frequenta a escola é de 82,5% e o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica é de 88,4%. Pode-se dizer, portanto, que tanto a lei quanto as metas supracitadas prescrevem que a criança precisa estar inserida desde cedo no espaço escolar. A inserção da criança de 4 e 5 anos na escola vai além destas metas, pois, a lei nº 12.796/2013 torna obrigatória a inserção da criança na escola aos 4 anos de idade. Esta lei inclui também a obrigatoriedade da criança portadora de deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

A terceira meta a ser destacada é a meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE EM MOVIMENTO, 2017)

Esta meta busca sistematizar esforços para a formação continuada dos professores. Entretanto, no texto do PNE, a formação continuada está relacionada à qualidade do ensino ou “as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (PNE EM MOVIMENTO, 2017). Ou seja, não se especifica e não se apresenta que tipo de formação o professor precisa especificamente naquele momento ou sobre como é possível mapear quais são as demandas para essa formação. Ainda com as entrevistas realizadas neste trabalho percebeu-se que os danos na formação¹⁰ de um professor refletem claramente em suas concepções e em suas falas. Por vezes o que é oferecido como formação continuada para o professor não lhe traz o necessário para preencher as lacunas de sua formação inicial. Portanto, não se descarta a formação continuada, e sim, qual formação é oferecida.

Neste capítulo, pode-se mapear como as políticas tem enxergado as crianças da educação infantil e o que tais políticas aspiram para elas. No entanto, é notável que, ao se falar em práticas pedagógicas com crianças, estas ganham flexibilidade no contexto escolar, no sentido de dar à escola a autonomia de decidir as práticas que irão desenvolver de acordo com sua realidade. É necessário ainda refletir na responsabilidade que a escola e os professores passam a ter, uma vez que no contexto escolar são deparados com a multiplicidade de crianças e infâncias. Afinal, de que crianças estão falando? Jorge Larrosa (2017), em seu texto “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”, nos convida justamente para a reflexão de como se pensa a infância. Para ele, a infância é alvo de poderes e saberes que dá à criança sua existência:

¹⁰ Termo justificado e discutido no Capítulo 3

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa se não o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las. (LARROSA, 2017, p. 230)

No entanto, o autor destaca o nosso distanciamento com a infância, enxergando ela como “outro”:

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a criança como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. (LARROSA, 2017a, p. 230)

É pensando a infância como “outro” que Larrosa nos convida a pensar a infância também como enigma, uma vez que:

A arrogância do saber não apenas está na exibição do que já se conquistou, mas também ao tamanho de seus projetos e de suas inibições, em tudo aquilo que ainda está por conquistar, mas que já foi assinalado e determinado como território de conquista possível. De outro lado, a infância como um outro não se reduz ao que já fomos capazes de submeter à lógica cada vez mais refinada de nossas práticas e de nossas instituições, mas tampouco pode se confundir com o que ainda não pudemos submeter. [...] A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo. (LARROSA, 2017a, p. 231)

O pensamento do autor além de trazer um olhar interessante para se pensar a infância, traz também um grande desafio para as políticas e para a escola, uma vez que o trabalho com o enigma da infância não pode ser algo já estabelecido pelo saber e pelo poder, visto que para ele temos que pensar a infância na medida em que ela:

[...] inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSA, 2017, p. 232)

As políticas para a Educação Infantil brasileiras têm o papel de entender a diversidade de crianças e infâncias existentes no grande território brasileiro. Com a análise das políticas que permeiam a Educação Infantil, pode-se perceber que estas são carregadas com saberes e poderes específicos e que tem um importante compromisso ético. Exemplo

disso é quando destacam entender a criança como sujeito social, que através da Educação precisa ser preparado para exercer sua cidadania, direitos e deveres.

Dar autonomia à escola dentro destes princípios já estabelecidos traz à comunidade escolar outro desafio, o de pensar o enigma da infância dentro de um sistema já fortificado de princípios e expectativas. As políticas analisadas pressupõem já entender esse enigma e delegam ao professor adaptar sua prática pedagógica para resolvê-lo, numa visão atenta à sua história e às limitações de seus próprios saberes e poderes, estas que também serão enfrentadas pelos seus atores que atuarão na resolução desse enigma. A autonomia dada ao trabalho do professor se consolida como uma oportunidade paradigmática para resolver este enigma, contudo, será que os professores enxergam a multiplicidade de crianças e infâncias como enigmas, como “outro” em suas práticas? Como planejam algo para aquilo que não está no domínio e nos poderes dos adultos? O que tem ganhado mais força na formação da criança? Estas questões pretendem serem respondidas no decorrer do capítulo 2.

2. CONSTRUÇÃO EMPÍRICA DO CONCEITO INFÂNCIA PRESENTE NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS

Neste capítulo, a partir do material empírico coletado, será realizada a construção empírica do conceito de Infância. Para isso, o trabalho empírico buscou analisar: o cotidiano de uma escola de Educação Infantil do Município de São Carlos, em suas diferentes fases; os projetos educacionais cedidos pela escola, tais como o Projeto Político Pedagógico, o planejamento anual de cada turma, as atividades dos alunos registradas em cadernos, pastas, livros e fotos. Vale destacar que o critério para a escolha da escola ficou sob responsabilidade da Secretaria de Educação da Cidade de São Carlos, visto que esta poderia indicar uma escola que tivesse disponibilidade para atender os quesitos da pesquisa. O projeto foi enviado ao Comitê de Ética, através da Plataforma Brasil, e aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UFSCar, sob o parecer nº 1.912.099.

Para o desenvolvimento da pesquisa, uma carta de pedido de autorização foi solicitada à Secretaria de Educação da Cidade de São Carlos, que atendeu prontamente ao pedido. A descrição do espaço e da comunidade escolar, em que foi realizada a pesquisa será feita na primeira parte deste capítulo, junto à análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Também estava prevista a realização de entrevistas com os professores da unidade escolar, dos quais, seis professoras aceitaram o convite para participar da entrevista¹¹, sendo: uma professora da fase¹² 6, uma professora da fase 5, um a professora da fase 4, uma professora da fase 3, e duas professoras da fase 2. As mesmas professoras aceitaram minha presença para fazer as observações de suas rotinas e das atividades realizadas. Também, após o aceite das professoras ao convite para a realização da entrevista, estas foram asseguradas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dentro das normas do Comitê de Ética em Pesquisas. Assim, as entrevistas realizadas pela aluna pesquisadora, seguiram um roteiro

¹¹ Tomamos como pressuposto que uma professora de cada fase seria suficiente para a realização das entrevistas. Dessa forma, o convite foi realizado para uma professora (a primeira que aluna-pesquisadora teve contato na escola), e esta, indicou outras professoras. Dessa forma, todas as professoras indicadas aceitaram o convite para participar deste trabalho. Todas atuam no período da manhã nesta escola. Afim de não causar constrangimento, foi explicado o critério de seleção e feito o convite às outras que não participaram do estudo, entretanto, estas compreenderam e optaram por não participar.

¹² As fases são definidas pela idade dos alunos. Dessa forma, são distribuídos em salas separadas, conforme a fase. Na fase dois, há dois professores responsáveis perante o número de alunos, como previsto em lei.

previamente estruturado (Anexo 1 - autorizado pelo mesmo comitê), e foram registradas através de um gravador de áudio. Também, os sujeitos ficaram livres para escolherem local e horário para a entrevista, bem como livres para interromper ou negar responder a alguma pergunta. Em seguida, as entrevistas foram minuciosamente transcritas, para que o material empírico ficasse o mais fidedigno possível, afim de que não houvesse perdas importantes ou distorção das informações, além de proporcionar ao leitor o confronto de suas próprias posições. Vale ressaltar que todas as informações que envolvam ou revelem o perfil dos participantes estão sobre sigilo absoluto. No caso de menção de nomes, foram atribuídos outros termos para a garantia de anonimato, impossibilitando a identificação. Conforme o TCLE, depois de transcritas, o material foi apresentado e aceito pelos participantes, assegurando validação das informações.

Portanto, os termos de identificação para auxiliar na análise das respostas das entrevistadas perante a fase que a professora é responsável foram:

Quadro 1: Identificação das professoras entrevistadas

FASE	TERMO DE IDENTIFICAÇÃO
2	Entrevistada 2 ou entrevista 2 Entrevistada 3 ou entrevista 3
3	Entrevistada 1 ou entrevista 1
4	Entrevistada 6 ou entrevista 6
5	Entrevistada 4 ou entrevista 4
6	Entrevistada 5 ou entrevista 5

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir das informações contidas nas entrevistas

Para a elaboração das perguntas, bem como a construção do roteiro semi-estruturado, foram tomados alguns cuidados teóricos. Para Manzini (2003, p. 13) uma das principais funções de um roteiro é: auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista. Trata-se de um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer informações de forma mais precisa. Dessa forma, o roteiro é um instrumento para coletar as informações desejadas. Entretanto,

[...] numa pesquisa certos conceitos serão investigados e as perguntas corresponderão a itens que integram esses conceitos (Gunther, 1999), ou seja, os conceitos poderão ser investigados por uma única questão ou por um conjunto de questões que se relacionam. Dessa forma, o roteiro deveria garantir, por meio das perguntas a serem feitas na entrevista, a abrangência total dos conceitos a serem estudados. (MANZINI, 2003, p. 13)

Alguns dos cuidados tomados previstos por Manzini (2003), foram: a linguagem da pergunta, pois, “[...] é o pesquisador que deverá, a partir de um conjunto de perguntas,

investigar e buscar compreender qual a concepção que o entrevistado tem [...]”, ou seja, “não se trata passar a responsabilidade para o entrevistado, mas de o pesquisador elaborar perguntas que investiguem o conceito desejado.” (MANZINI, 2013, p. 14); a redação das perguntas; o tamanho das perguntas; análise das possíveis dificuldades para o entrevistado responder as perguntas; e a ordem das perguntas (ora para facilitar, ora para tensionar as concepções do entrevistado). Além disso, o cuidado se estendeu para contemplar o objetivo da entrevista, outro cuidado observado foi o de realizar perguntas que possibilitassem amplo espaço para a concepção. Manzini, coincidentemente, traz um exemplo acerca da concepção do professor sobre a infância e criança:

Um último ponto abordado nesse tópico se refere a perguntas que buscam identificar diferentes conceitos em uma mesma pergunta. Esse tipo de indagação é designado como perguntas com múltiplas finalidades (Rea e Parker, 2000). Um exemplo para ilustrar esse problema pode ser apresentado por uma pesquisadora que iria entrevistar professores da educação infantil. Em seu roteiro apresentava a seguinte indagação: descreva o conceito de Criança e Infância. Como discutido anteriormente, a palavra descrever e a palavra conceito intectualizam a pergunta, porém o que fica evidente que é o conceito de Criança pode ser definido independentemente do conceito de Infância e vice-versa. Fica claro que, se a pesquisadora buscava saber o conceito de Criança, deveria organizar um conjunto de perguntas para verificar qual o conceito de Criança que os professores vislumbram. (MANZINI, 2013, p.18).

Assim, este trabalho buscou primeiramente construir um conjunto de perguntas¹³ capazes de mapear o conceito de Criança e Infância dos professores e, em seguida, foram feitas perguntas mais específicas sobre a formação do professor. A seguir, apresentaremos o objetivo de cada uma das perguntas elaboradas, bem como as descobertas a partir dessas perguntas:

¹³ O roteiro de perguntas está disponível em “ANEXO 1”.

Quadro 2: Objetivos e descobertas a partir das perguntas

Objetivo	Pergunta (s)	Descobertas
Mapear a formação e a experiência do entrevistado com a Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Qual sua formação? - Você é professor efetivo desta escola? Há quanto tempo você atua na Educação Infantil? - Qual sua idade? - Ingressou por opção na Educação Infantil? 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação é um orgulho - A formação reflete uma determinada concepção de infância e uma forma específica de trabalho com a Educação Infantil - A experiência profissional faz diferença no trabalho com a Educação Infantil
Analisar se as experiências infantis do entrevistado refletem no trabalho pedagógico como professor e em sua concepção de infância	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi sua infância? - O que era ou não permitido na sua época de infância? - Quais as lembranças mais marcantes da infância nos tempos da Escola? 	<ul style="list-style-type: none"> - As experiências infantis impactam na concepção de infância e na prática pedagógica do Professor - Nas concepções de Infância há o comparativo da infância atual com a infância do professor
Analisar o que os professores oferecem à infância, bem como se enxergam a criança como um ator social	<ul style="list-style-type: none"> - Que práticas pedagógicas você considera mais importante no trabalho com a Educação Infantil? - Como você planeja suas aulas? Você leva em consideração a cultura das crianças? - Qual sua opinião sobre a ludicidade? Você trabalha de forma lúdica? - O que seus alunos, geralmente, mais gostam de fazer? 	<ul style="list-style-type: none"> - Há um distanciamento entre o que se prevê e o que se oferece (isto se dá pela danificação¹⁴ da formação ou pela cobrança que o professor tem) - Apesar de os professores falarem que levam em consideração a cultura das crianças, as falas não transparecem isso, e a concepção de ator social aparenta revelar apenas aspectos teóricos
Analisar se a adultização vem sendo um fator determinante na infância atual	<ul style="list-style-type: none"> - Nos últimos anos, você percebeu/percebe a adultização nas práticas de seus alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Em grande parte das respostas há a adultização, entretanto, foram apresentados diferentes fatores determinantes para a existência da adultização como o de erotização, autoridade tecnológica, indústria cultural, condição social, dentre outros.
Analisar a visão política educacional do professor, e ver se tal visão influi na concepção de infância, bem como na sua prática com a infância	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, a educação brasileira tem se preocupado com a infância? E a comunidade escolar? - Qual sua opinião sobre as políticas educacionais voltadas para as crianças da educação infantil? (Ex. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), DCNs (Diretrizes curriculares Nacionais)); - Como você planeja suas aulas? Você leva em consideração a cultura das crianças? 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos apresentaram semiformação (<i>Hallbildung</i>)¹⁵ acerca da formação política - A formação acadêmica interfere na formação política - As cobranças das políticas interferem nas práticas do professor
Analisar a concepção de infância e criança dos professores em uma pergunta direta	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, o que significa ser criança? - E com relação à infância, o que significa? - Na sua opinião, toda criança tem infância? 	<ul style="list-style-type: none"> - Confusão ao falar dos conceitos - Se fossem realizados apenas essas perguntas, não seria possível mapear qual é o conceito de Infância e criança percebido a partir dos professores (objetivo da entrevista).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas

Dessa forma, a entrevista seguiu o roteiro semiestruturado (Anexo1) dividido em quatro partes: a primeira trata do perfil do participante, a segunda refere-se à vivência da infância do participante, a terceira à prática docente do participante com a infância e a última à concepção de infância e criança do participante.

¹⁴ No terceiro capítulo, **página XX** será apresentada uma discussão acerca do conceito de danificação, bem como, a justificativa em empregar este termo na análise das entrevistas.

¹⁵ O emprego desse conceito também será justificado e discutido no capítulo 3.

Com relação ao tempo das entrevistas: a primeira teve duração de 23 minutos e 18 segundos, a segunda teve duração de 13 minutos e 22 segundos, a terceira teve duração de 10 minutos e 8 segundos, a quarta teve duração de 48 minutos e 44 segundos, a quinta teve duração de 24 minutos e 8 segundos e, por fim, a sexta teve duração de 14 minutos e 52 segundos. De forma geral, as entrevistas foram cordiais e prevaleceu o respeito por ambas as partes (entrevistadora e entrevistada).

A primeira parte da entrevista pautou-se no perfil de cada participante, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 3: perfil do participante

Entrevistada	Formação	Professora Efetiva da Escola	Tempo de atuação na Educação Infantil	Idade
Entrevista 1	Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Infantil e graduanda em matemática	Sim	8 anos	29 anos
Entrevista 2	Magistério, Graduada em pedagogia e pós-graduada em neuropedagogia	Efetiva na rede ¹⁶	Aproximadamente 10 anos	45 anos
Entrevista 3	Graduada em Pedagogia	Sim (no ano de 2016)	Trabalhou como A.C.T. (Admitido em Caráter Temporário) de 2012 a 2015. Aproximadamente 5 anos no total.	27 anos
Entrevista 4	Magistério, Graduada em Pedagogia, especialista, mestre e doutora em Educação Especial	Sim	7 anos	38 anos
Entrevista 5	Magistério, Graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial, Educação Infantil, Letramento e Alfabetização, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação	Sim	12 anos	32 anos
Entrevista 6	Magistério, Licenciada em matemática e especialista em Educação étnico racial	Sim	16 anos	25 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A análise das entrevistas seguiu o referencial teórico-metodológico da “Hermenêutica Objetiva”. Trata-se de “uma variante de pesquisa sociológica, qualitativa desenvolvida por Ulrich Oevermann, na Universidade de Frankfurt (VILELA, 2011, p. 2). Tal

¹⁶ A professora pode dar aula em qualquer escola da rede, não tendo classe ou escola pré-fixada.

metodologia vem ganhando destaque na Alemanha, sobretudo em pesquisas qualitativas que investigam as relações sociais, principalmente no âmbito da família, da escola e da mídia. No Brasil, a autora ainda destaca que nos últimos anos a apropriação da hermenêutica em pesquisas vem se fortalecendo¹⁷, sobretudo no âmbito da Educação. Pode-se destacar que o autor Luiz Roberto Gomes também vem se apropriando desta metodologia, principalmente em seu pós-doutorado na Alemanha, o que tem contribuído para o fortalecimento deste campo teórico-metodológico no Brasil, através de suas produções como no artigo “Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main” (GOMES, 2017).

Se analisarmos a história da hermenêutica¹⁸, veremos que esta surgiu como embate ao método das ciências naturais, pois “as ciências sociais e a história não poderiam ser adaptadas à lógica das ciências naturais porque a compreensão interpretativa tem um papel diferente nas ciências” (SCOCUGLIA, 2002, p. 251; apud WELLER, 2007, p.3). Com o surgimento das novas metodologias direcionadas às ciências sociais, no entanto, havia maior valorização nas pesquisas de caráter quantitativo em combinação com variáveis macrosociológicas como “poder, ideologia, autoridade, desigualdade social, alienação, etc.” que buscavam captar uma “visão exclusivamente macroscópica do social” (PAIS, 2003, p. 75-76, apud WELLER, 2007, p.5). Entretanto,

Segundo Sandín Esteban (2003) as discussões sobre a influência do positivismo lógico nas ciências humanas assim como as críticas às categorias estabelecidas nas ciências exatas e adotadas pelas ciências humanas levaram ao reconhecimento da hermenêutica como aporte teórico-metodológico para a pesquisa qualitativa no campo educacional. [...] Com o crescente interesse pela pesquisa qualitativa a partir da década de oitenta do século XX, a hermenêutica passa a ocupar um papel central no campo das metodologias interpretativas, sobretudo nos países de língua alemã. (WELLER, 2007, p.5)

Assim, nos anos 1980, a aproximação entre hermenêutica e sociologia começa a ganhar visibilidade, visto que “as abordagens qualitativas começam a ser vistas não mais em oposição aos métodos quantitativos, mas como enfoques diferentes e necessários no campo da pesquisa social empírica” (WELLER, 2007, p.7). Neste contexto, a hermenêutica passa a fortalecer as pesquisas qualitativas, sendo a hermenêutica objetiva uma das variantes da pesquisa social empírica.

¹⁷ Vilela, 2011, p. 2 traz algumas referências sobre essa abordagem de pesquisa.

¹⁸ Wivian Weller em “A Hermenêutica Como Método Empírico De Investigação” (2007) contextualiza muito bem a história da hermenêutica, bem como seus desdobramentos no campo das ciências humanas.

A Hermenêutica na Alemanha surge, assim como a Teoria Crítica¹⁹, em oposição à ideologia do positivismo nas ciências sociais. Segundo Vilela (2011), Oevermann se vincula a tradição da hermenêutica sociológica fundada por Dilthey:

A hermenêutica sociológica defende como tarefa da hermenêutica trazer à tona as condições de alheamento e as particularidades do homem nas condições dadas da sua realidade e condição social, tirando assim, a hermenêutica de sua condição de hermenêutica do texto e transformando-a em uma hermenêutica sociológica e de crítica cultural. (VILELA, 2011, p. 3)

Não obstante, Oevermann, também se fundamenta na Teoria Crítica de Horkheimer e Adorno:

Além disso, essa perspectiva da hermenêutica como crítica social seria buscada em Oevermann na Teoria Crítica de Horkheimer e Adorno, uma vez que nesta está presente, desde seu projeto inicial, a interpretação hermenêutica como forma de análise social em contraposição ao modelo de ciência social da modernidade e seu ideal de exatidão matemática. [...] então é possível destacar na “hermenêutica objetiva” a presença da própria Teoria Crítica como modelo de abordagem metodológica. Essa presença também registra duas dimensões: a própria posição de Adorno como cientista social e sua firmeza em defender e erigir uma perspectiva de pesquisa social com o distanciamento da orientação positivista e a epistemologia de Adorno. (VILELA, 2011, p. 3 e 4)

Assim, a hermenêutica objetiva consiste em um método de investigação social empírica, inclusive da Educação²⁰. Dessa forma, busca desenvolver estudos, a partir dos pressupostos de Adorno:

“a dialética negativa deslinda no pensamento o que ele não é e, com isso, mostra ao pensamento o que de fato de pode ser” (ADORNO, 2003 p.195). No lugar do falso conceito revela-se sua materialidade, é revelado o primado do objeto, esse é o momento em que a dialética negativa se instala (ADORNO, 2003 p. 197) A pista metodológica da Teoria Crítica na obra de Adorno está no ter que procurar tensionar o aparente e o real, objetivar a realidade, realizar o confronto dialeticamente objetivado entre o aquilo que algo promete ser (almeja/ parece ser) e o que é na realidade, está no tensionar entre a verdade e a inverdade, entre o que é o como não deveria ser (VILELA, 2008, p.4)

A Hermenêutica Objetiva propõe a construção empírica de uma situação social determinada, a partir da evidência da contradição entre o que se aspira e o que de fato acontece. Ainda tal metodologia visa, ao fazer o diagnóstico, contribuir para uma dialética do esclarecimento.

Como postulado, a pesquisa empírica seguiu os procedimentos da hermenêutica objetiva. Assim, o primeiro procedimento foi a coleta de dados realizada por meio de

¹⁹ Abordagem discutida na Introdução deste trabalho

²⁰ Exemplo disso é o trabalho realizado por Gruschka (2014) em seu livro “Frieza Burguesa e Educação”. Neste livro podemos identificar mais profundamente os desdobramentos da metodologia hermenêutica objetiva no campo da Educação especificamente na Alemanha.

entrevista daqueles envolvidos em um contexto social: a escola. A entrevista seguiu um roteiro semiestruturado (ANEXO 1) e foi registrada em áudio. Em seguida, foram realizadas as transcrições fidedignas das entrevistas, que nesta metodologia denomina-se protocolo²¹. As transcrições das entrevistas foram realizadas com auxílio do programa “Express Scribe Transcription Software” que facilitou a realização fidedigna das falas, visto que tal programa oferece ferramentas, como a diminuição da velocidade dos áudios.

Posteriormente, foi realizada a análise e a interpretação dos dados, focalizando no objetivo da hermenêutica em pauta: desvendar a objetividade ocultada no texto, entre a estrutura de reprodução social e as estruturas de transformações (VILELA, 2011, p. 14; VILELA, 2008, p.6). Dessa forma, seguiram-se algumas regras próprias desta metodologia, tal como a formação de um grupo de análise formado por uma equipe de especialistas, sendo este aspecto ressaltado como:

recurso para evitar que a interpretação fique confinada à percepção de apenas um pesquisador e, assim, permitir que a operação de interpretação seja realizada sob a forma de formulações hipotéticas sobre cada passagem do texto, formulações que devem ser comprovadas no texto” (VILELA, 2011, p. 15).

Outro aspecto importante exige que “todos os interpretes, que participam do grupo de análise, não estejam sujeitos a criarem “pontos-cegos”, que em função de suas posições ideológicas encontram-se impedidos de analisar e interpretar de fato e apenas façam projeções” (VILELA, 2011, p. 15). Ainda, respeitou-se as seguintes condutas: literalidade (decifrar o que está escrito e não tentar desvendar o que foi pensado pelo agente de expressão que está em análise, assegurando que a validade de interpretação seja verificada no próprio texto); independência do contexto (interpretação a partir do texto e não do contexto); substancialidade da informação (levar em consideração todos os elementos, todas as leituras possíveis do que está registrado, de forma objetiva) e; parcimônia (não realização de conjecturas acerca do que está informado no registro, que não se deve imaginar situações não protocoladas e agregá-las) (VILELA, 2011, p. 15 à 17).²²

E, por fim, a escolha dos interpretes assegurou que estes conhecem “de modo competente o tema e o contexto da ação social investigada” (VILELA, 2011, p. 15). Para tanto, contando com o líder e orientador Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes, com uma equipe multidisciplinar (orientandos do programa de pós-graduação em Educação e professores da

²¹ [...] “protocolo” é, essencialmente, um texto produzido para fins de análise, decorrente de algum processo de pesquisa empírica. (Vilela, 2011, p. 6)

²² Tais passos também são discutidos por Weller, 2007, p. 10 à 12.

Educação Infantil), e com a aluna-pesquisadora, foram dedicados vários encontros para a análise do Material Empírico. As análises do grupo também foram gravadas e transcritas para garantir todos os detalhes e facilitar a análise final.

Apesar do objetivo deste trabalho buscar mapear como os professores compreendem e dão significado ao conceito de Criança e Infância, este trabalho pôde trazer contribuições a todos do grupo acerca da compreensão e estudo da análise sociológica “hermenêutica objetiva”, assim como o grupo trouxe ricas contribuições à análise deste trabalho, constando-se um importante momento formativo para todo o grupo. O trabalho também revelou outras situações na fala dos professores, além do significado do conceito de Infância e Criança, as quais serviram de reflexão e poderão subsidiar outros estudos. Estas reflexões estarão presentes no decorrer da análise que, para facilitar a compreensão do leitor, será apresentada em três categorias, conforme destacado na introdução desta dissertação.

2.1 Caracterizações da Escola, Projeto Político Pedagógico e Propostas Pedagógicas

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola inicialmente apresenta os documentos norteadores do projeto político pedagógico em análise: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação), Referencial Curricular para a Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Referenciais para a Educação Inclusiva: Fundamentação Filosófica, O Município, A Escola e a Família (SEESP/MEC), Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) 2005-2008, Plano Municipal de Educação, Resultados da III Conferência Municipal de Educação, Decreto 11 de 5 de fevereiro de 2003 (Conselho de UE), Lei n° 34 de 5 de abril de 1990 – Lei Orgânica do Município, Decreto 294 de 30 de dezembro de 2004 – Organizações Administrativa, Código de Ética e Estatuto Municipal da Educação. O projeto político pedagógico da escola se baseia em documentos oficiais nacionais ou municipais, como leis, diretrizes e parâmetros que delimitam as estratégias para a Educação na Infância, bem como asseguram os direitos da criança, tais como leis relativas à inclusão e código de ética, e os deveres dos professores.

O primeiro capítulo do PPP considera que todo projeto supõe promessas para o futuro, de modo que as promessas tornem visíveis os campos de ações possíveis, gerando compromisso em seus atores e autores. O texto deixa claro que “O projeto não é algo que é construído, em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.” (PROJETO POLÍTICO DA ESCOLA, 2016, p.4). Ainda, ressalta que um projeto político está intimamente articulado ao compromisso com a formação do cidadão, para um tipo de sociedade. (PROJETO POLÍTICO DA ESCOLA, 2016, p.4). No entanto, o tipo de sociedade não está definido no texto do PPP.

Em relação à dimensão pedagógica “reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.” (PROJETO POLÍTICO DA ESCOLA, 2016, p.4). É ressaltado ainda que há uma relação indissociável entre político e pedagógico: “deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constativa, mas é constitutiva” (MARQUES 1990, p.23)” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p.4).”. Esta indissociação revela que a concepção de infância levada como ponto de partida da escola, se aproxima da que está descrita nos textos das políticas.

Também, o PPP prevê a necessidade da participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Assim:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p.5)

Neste ponto, pode-se inferir que o Projeto Político Pedagógico (PPP) pode ser construído levando em consideração as especificidades da escola na medida em que é democrático e todos podem participar de sua elaboração. No entanto, tal fato traz a reflexão de até que ponto a escola possui autonomia para a elaboração do PPP na Educação Infantil,

uma vez que a escola tem como princípio a indissociação entre as políticas e o pedagógico. Ou seja, será possível assumir um distanciamento de uma política que sugere o ensino de conteúdos desde a primeira infância?

O próximo tópico do PPP se refere à contextualização e caracterização da comunidade escolar. Trata-se de uma escola nova²³, com seis turmas, totalizando 90 atendimentos diários (alunos). No ano de 2016 a escola recebeu uma demanda maior, com 14 turmas e atendimento de 280 crianças. A escola funciona das 7:00 às 12:00 e 13:00 às 18:00. As modalidades e organização de ensino da escola são:

Quadro 4: modalidades e organização do ensino na escola

Educação Infantil	Idade
Fase 2	1 a 2 anos (nascidos em 01/04/2014 a 31/03/2015)
Fase 3	2 a 3 anos (nascidos em 01/03/2013 a 28/02/2014)
Fase 4	3 a 4 anos (nascidos em 01/03/2012 a 28/02/2013)
Fase 5	4 a 5 anos (nascidos em 01/03/2011 a 28/02/2012)
Fase 6	5 a 6 anos (nascidos em 01/03/2010 a 28/02/2011)

Fonte: PPP (2016) da Escola pesquisada

Vale ressaltar, que a idade estabelecida para matrícula dos alunos é seguida rigorosamente, visto a extensão do ensino fundamental para 9 anos, no qual a criança deve estar matriculada no primeiro ano do ensino fundamental com 6 anos de idade completos. Entretanto, durante as observações da pesquisadora as professoras diziam que o distanciamento de idade dos alunos refletia em suas práticas, pois, o que era novo para alguns, outros alunos já sabiam. Isto reforça que o tempo das crianças são diferentes, e que as práticas e o PPP possuem grandes desafios, pois, até que ponto a equivalência entre o desenvolvimento e a aprendizagem permitem atingir os objetivos da Educação?

Em seguida, o PPP apresenta várias tabelas sobre os materiais, espaços físicos e as respectivas quantidades, mas também apresenta algumas reivindicações sobre a melhoria do espaço escolar, como: falta de ventiladores na sala, falta de cobertura dos brinquedos no parque, falta de lousa em algumas salas de aula, falta de jogos e brinquedos. Em relação ao quadro de servidores públicos, a escola conta com 1 diretor, 1 apoio pedagógico, 2

²³ Ano não identificado a fim de preservar o anonimato da unidade escolar.

merendeiras, 2 agentes educacionais, 1 auxiliar de serviços gerais, 1 controladora de acesso e 14 professores (alguns docentes lecionam no período da manhã e da tarde nesta mesma escola).

A escola é situada em um bairro periférico de São Carlos, o qual é caracterizado com problemas urbanísticos, sobretudo de infraestrutura, pois o solo do bairro é muito arenoso e as construções são feitas de forma precária e irregular. É um bairro populoso (a taxa de natalidade é a mais alta da cidade) e há uma grande diversidade religiosa. Ainda, este bairro conta com duas EMEB (Escola Municipal de Educação Básica) que atende o ensino fundamental e sete CEMEI's (Centro Educacional de Educação Infantil) atendendo a Educação Infantil. Há também, grande quantidade de estabelecimentos comerciais, Banco do Brasil, Centro Comunitário, duas USF, pronto socorro, cemitério, aterro para resíduos de construção civil, lotérica, centro da juventude, casas populares e quatro praças. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p. 14)

No que diz respeito ao conceito de Infância, o PPP ressalta a importância de o professor conhecer seu aluno fora do espaço escolar, uma vez que dessa forma estabelecerá mais e melhor uma relação de identidade e afetividade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p. 13) Isso traz a reflexão de até que ponto é possível o professor conhecer seu aluno fora da escola, e que implicações este fato pode trazer para a formação da infância e no trato da criança na escola.

Em relação às famílias, o PPP destaca que estas possuem expectativas em relação à escola:

Ao recebermos as crianças e suas famílias são esperadas algumas dificuldades na compreensão de regras da instituição, inseguranças, medo do novo e do desconhecido. Percebemos que muitas mães precisam deixar seus filhos na escola para poderem trabalhar, que alguns vêm em busca da refeição que é oferecida, pois talvez seja aqui na escola que esta esteja garantida. Porém compartilham de expectativas comuns em relação à escola: que esta seja um lugar seguro e prazeroso para deixar seus filhos, que eles aprendam a conviver, a respeitar o outro, a fazer amigos, a compartilhar e alguns pais apresentam ansiedade em relação à leitura e escrita sistematizada na educação infantil. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p. 14)

Dessa forma, é registrado no PPP que a escola acredita que as famílias a vêem como um meio de ascensão social e que se as crianças frequentarem desde cedo este espaço, terão mais chances de se tornarem melhores não só na vida adulta, como também no ensino fundamental. Assim, nas reuniões de início de ano informam qual trabalho será desenvolvido na escola, baseado nas orientações da SME (Secretaria Municipal de Educação) e nas

necessidades de cada faixa etária atendida. Também, como estratégias para atender tais expectativas, a escola utiliza como ações: reuniões de pais, ações de comunicação sobre como o trabalho se desenvolve e como a criança aprende, palestras com profissionais objetivando parceria na relação com os filhos, envolvimento em projetos desenvolvidos, eventos, reuniões com o Conselho de Escola, dentre outros.

O principal destaque acerca da família é que a unidade escolar procura estabelecer diálogo permanente com as famílias, considerando-as como parceiros e corresponsáveis no processo educativo infantil, a fim de fortificar um projeto educativo que reúna as concepções comuns e valorosas, que contribuam significativamente no desenvolvimento da criança. Para isso, o projeto esclarece que cabe à família procurar interagir juntamente com a escola, como forma de participar na construção do projeto político pedagógico, para poder atuar nas tomadas de decisões, oferecer sugestões e auxiliar nas atividades propostas intra e extraescolares. Para tanto, é fundamental que a escola abra possibilidade para o diálogo e a participação, livrando-se dos estereótipos e dos preconceitos, favorecendo o crescimento mútuo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p. 17)

Na segunda parte, o projeto define: a concepção de criança, a concepção de desenvolvimento da criança, a concepção de escola e de seus atores, as oportunidades que a escola oferece para o envolvimento da família e da comunidade, a compreensão de família, o papel da família diante as oportunidades de envolvimento da escola e da família, a relação entre criança, escola e família, o processo de ensino e aprendizagem, e como as teorias e os referências ajudam a entender a escola. Estes aspectos serão analisados a seguir, com o objetivo de identificar elementos que possam auxiliar na delimitação do conceito de Criança e Infância a partir da escola, bem como o que a escola oferece à infância.

Para a compreensão de criança, o projeto toma como embasamento, o Referencial Curricular Nacional para Educação (RCN), caracterizando, a princípio, que o conceito de Criança foi construído historicamente e vem se modificando ao longo do tempo e, portanto, não se apresenta de uma mesma forma, em uma mesma época e lugar. Ainda, como todo ser humano, a criança é um sujeito sócio-histórico-cultural caracterizado por uma natureza singular, compreendendo e interagindo com o mundo de modo particular, sendo sujeito de sua própria história. Além disso, para a escola, a criança

apresenta necessidades diversificadas que vão desde os cuidados básicos de higiene e alimentação até atividades que contribuam para seu pleno desenvolvimento físico, emocional, social, psicológico, cognitivo e intelectual. Esclarece também que a criança tem direitos iguais e a partir do conhecimento de suas especificidades (estrutura familiar, socioeconômica, limitações e aspirações) o educador deve direcionar seu trabalho visando à interação e integração da mesma com o meio, buscando sua autonomia. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p. 16).

Acerca do desenvolvimento da criança, destaca-se que este é tanto biológico quanto sócio cultural, pois para a escola, a criança deve passar por um desenvolvimento integrado, ou seja, que leve em consideração o físico, o psicológico e o cultural concomitantemente. Ainda, segundo o PPP (2016, p. 16), para que este desenvolvimento ocorra de maneira prazerosa e eficaz, é necessário que as realizações feitas pelas crianças não sejam atropeladas ou treinadas, mas que respeitem o seu amadurecimento, no qual desenvolva a noção de si mesma como um corpo diferenciado no espaço e como um indivíduo autônomo, separado dos outros. Destaca também, que desenvolvimento infantil implica em não padronizar o comportamento das crianças, respeitando seus ritmos individuais, o seu amadurecimento, maturidade e o jeito próprio de cada uma. Portanto, para a escola, é nesta fase da vida que a criança vai adquirir e descobrir novos conhecimentos, como: linguagem, formação dos esquemas simbólicos, início do desligamento da família, construção da identidade, autonomia, autoestima, autoconfiança, socialização, aspectos sociais através do brincar (uma vez que as crianças brincam de maneira paralela aos 2 a 3 anos, juntas de 3 a 4 anos e de forma cooperativa – 4 a 6 anos), desenvolvimento cognitivo (visto que, segundo o projeto, a criança passa por três fases: brincar funcional (usa um brinquedo de cada vez, experimenta novos papéis através do jogo e da fantasia); brincar construtivo (constrói estruturas, brinca com blocos, argilas, tintas, brincadeiras de faz de conta relacionadas com personagens da família); e passam a se envolver em jogos de construção, com o aumento da concentração) e o desenvolvimento simbólico (a partir da imaginação). (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p. 17).

O brincar também ganha destaque no projeto ao se tratar das práticas com as crianças, pois para a escola, o brincar é muito importante nesta faixa etária, pois ele explora o mundo imaginário, onde as crianças atribuem significados e resolvem situações decorrentes do dia-a-dia, permitindo a internalização de regras, a tomada de consciência

de suas vivências e um comportamento mais avançado do que o esperado. Para isso, a escola deve, ainda segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola, ser um espaço centrado na criança, um ambiente prazeroso, lúdico e mágico que atenda as especificidades da infância. Um espaço de possibilidades, liberdade e que auxilie a desvendar novos conhecimentos, na legitimação de suas falas, na formação de uma identidade e na liberdade de exercer o seu direito de brincar. É também um espaço em que a criança “confronta” alguns dos valores que traz de casa – aprende a dividir, a esperar para falar, a procurar outras formas para conseguir o que quer, a conhecer o diferente e a trabalhar com as diferenças (etnias, de gênero, dentro outros). (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p. 19)

O PPP analisado esclarece que a escola de Educação Infantil tem a função de “Educar e Cuidar” de forma significativa. Para isso, o papel do educador é tido como fundamental nesses processos, pois cabe a eles proporcionar atividades que promovam imaginação, como: brincadeiras, cantigas, poesias, histórias, artes, entre outros. Também, destaca o papel do professor como fundamental no processo de aprendizagem, pois, este tem como papel ser o mediador entre a criança e o objeto do seu conhecimento. A ele cabe a tarefa de tornar as relações entre todos os atores da educação de forma amigável, onde predomina o companheirismo e o respeito mútuo entre todos os envolvidos no processo educacional: professor-funcionários-alunos. Também, segundo o PPP, o professor deve provocar a participação de todas as crianças em todas as situações apresentadas no cotidiano escolar, na organização e planejamento das atividades e na avaliação do dia, na organização das regras, nas tarefas de organização e arrumação da sala, deve ser um espaço de diálogo constante com a criança, a fim de incentivá-las a participar da organização dessa rotina. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p.18/19).

Em relação às teorias e os referenciais, a escola destaca que estes servem como apoio nas práticas pedagógicas e na construção de uma autoavaliação, que permita o avanço do trabalho do professor, mantendo-os atualizados.

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, a escola defende que este deve ser compreendido dentro de uma complexa rede de relações, onde a escola é apenas uma das facetas. Por isso, o processo de ensino aprendizagem se dá na compreensão das necessidades das crianças, onde as atividades devam surgir do interesse

e da vivência delas dentro e fora da escola, buscando assim, o despertar do prazer de conhecer, de compreender, de descobrir e construir o conhecimento e a sua identidade como um ser crítico, pensante e independente.

Na terceira parte do projeto político pedagógico, são destacados os planos de ação para se alcançar melhoria na escola. De forma sucinta, para não distanciarmos do tema de análise, a escola prevê melhorias no espaço, sanar problemas estruturais, promover a democratização do acesso à escola e à democratização da gestão educacional, sobretudo, no projeto político pedagógico.

Destaca também, que:

É necessário superar a visão da infância como objeto de assistência ou propriedade dos pais a quem a escola deve satisfazer em suas expectativas em relação à educação e/ ou cuidado do filho, bem como superar a compreensão da escola na infância como abreviamento ou desaparecimento da infância. Com isso, passamos a atribuir um novo significado ao brincar, ao jogo de faz-de-conta e à experimentação infantil como elementos essenciais para o conhecimento do mundo, para a apropriação de valores, para o desenvolvimento de funções tipicamente humanas como o pensamento, a percepção, a memória, a atenção. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p. 25)

Em relação a rotina escolar, o projeto político pedagógico prevê atividades específicas e festividades. A rotina pauta-se na entrada dos alunos na escola, no horário do café da manhã ou da tarde (para alunos do período da tarde), na merenda, e na saída dos alunos. Entretanto, há entre estas atividades, aquelas previstas pelo professor, aulas de educação física, atividades no parque e hora da higiene. Na rotina dos professores há ainda a “parada pedagógica” (uma reunião por semestre), HTPC (duas horas semanais) e café dos professores separado dos alunos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p.26).

Em relação às propostas pedagógicas, o PPP destaca que a brincadeira na Educação Infantil é uma fonte de prazer no dia-a-dia das crianças. A realização de jogos e brincadeiras na primeira infância envolve naturalmente o movimento que vai dominar como componente, pois, através dele, a criança se coloca no meio, inteirando-se com os objetos, com as pessoas, explorando seu próprio corpo e o espaço físico. Assim, a escola de Educação Infantil “deve contemplar experiências ricas em linguagem verbal e não verbal, tais como: brincar de faz-de-conta, construção (com toquinhos de madeiras, caixas de diferentes tamanhos, jogos de encaixe, dentre outros), pintura, desenho, modelagem,

cantar, dançar)” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p.28), ou seja, atividades lúdicas que permitam o encontro de crianças de idades próximas e diferentes, que facilitem a interação social e afetiva em grupos. Nesse sentido, cabe ao educador propiciar experiências a partir da contação de história, recontagem das histórias feita pelas crianças, a interação com os amigos, expressar-se através de desenhos, linguagem oral, dança, música, dramatização, desenvolver na criança uma atitude de cuidado em relação à natureza, às outras pessoas e a si mesmas, ajudar as crianças a resolver os conflitos que surgem entre elas, ensinar as crianças a manterem o espaço organizado e arrumado depois das atividades realizadas nas salas, cuidar da manutenção dos materiais juntamente com as crianças, ouvir as crianças, prestar atenção ao que dizem com as palavras e com as atitudes, ser parceira das crianças, estar ao lado delas e ajuda-las sempre que solicitarem, estimular a curiosidade, criar novos interesses nas crianças, estimular o desejo de conhecer por meio de investigação com temas que interessam as crianças, estimular o desejo de se expressar por meio dos relatos de experiências vividas, estimular o brincar permitindo tempo livre para as crianças, jogos com regras, dentre outros. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p.28 e 29).

Ainda, em relação à criança, o projeto destaca que a criança é um sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Ela irá transformar informações em conhecimento próprio a partir de situações concretas. Pensando nisso, os campos de experiência serão oferecidos de acordo com a organização da rotina diária que contemplará a roda inicial, atividades dirigidas, permanentes, diversificadas, livres, hora da história, momentos no parque e rodas finais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016, p.30).

Podemos concluir, até aqui, que se por um lado as políticas educacionais permitem que a escola tenha autonomia para definir o que e como querem trabalhar, por outro, o projeto político pedagógico da escola não aponta um suporte para formas de trabalho na Educação Infantil, sobretudo, a partir das especificidades locais. Ou seja, mesmo que a comunidade escolar tenha autonomia na definição de suas ações pedagógicas através do PPP, não houve a definição de uma diretriz para o trabalho do professor, sendo definido, em apenas um momento, a figura do professor mediador.

A rotina de uma escola diz muito sobre ela, visto que suas práticas legitimam o Projeto Político Pedagógico e o trabalho com a criança. Dessa forma, a seguir será

apresentada uma breve análise da rotina escolar, bem como a análise de alguns projetos desenvolvidos na escola.

Para conhecer a rotina da escola, a aluna-pesquisadora optou por observar a rotina de cada fase da escola (condizente com as salas das professoras entrevistadas). Assim, foi destinado um dia (período da manhã) em cada sala. Nas observações, foi solicitado às professoras, que falassem um pouco sobre a rotina e os trabalhos desenvolvidos. Algumas mostraram atividades, fotos, planejamento e atividades dos alunos.

A primeira visita na escola foi apenas para conhecê-la e organizar a realização da pesquisa empírica. Primeiramente, foi conversado sobre o projeto, expondo ao diretor todas as questões que esta iria tratar, bem como as intenções do projeto na escola. O diretor deixou à vontade para escolher a melhor forma de trabalho, dando autonomia para decidir os dias para as observações (reuniões, rotina da escola, acompanhar professoras desde que estas autorizassem) e acesso aos documentos para análise (PPP – Projeto Político Pedagógico – e o planejamento anual de uma das professoras, no qual também contem os registros de andamento da sala). Vale destacar, que foi autorizada pela Direção da Escola, a reprodução (Xerox) do material disponibilizado.

Por fim, o diretor da escola apresentou o espaço escolar, bem como as faixas-etárias que cada sala de aula atende. Em seguida, convidou a aluna-pesquisadora para uma reunião com os professores, na qual foi apresentá-la. A pauta da reunião discutia, em suma, a entrega dos certificados das professoras para o registro, atender e ajudar no projeto de apadrinhamento para as crianças ganharem presentes no natal, opinião dos professores para a retirada do parque da areia no pátio coberto, (pois achavam incoerente o parque naquele local - foi votado que sim, e estavam planejando pedir ajuda aos pais dos alunos para a retirada desses brinquedos) e votação/sugestões para o uso da verba ganhada pela escola. As sugestões revelaram alguns aspectos do trabalho pedagógico e dos problemas estruturais da Escola: cada professora mostrou seu ponto de vista e a necessidade da escola, bem como pensaram na durabilidade daquilo que ia ser comprado, nas futilidades e no que a escola já ganhava com doações. Foi sugerido para orçamento: brinquedos (item questionado pela durabilidade e pelo ganho de doações), data show (assim como o notebook era emprestado e foram questionados a frequência de uso destes, alegando a pouca frequência – pois só estava sendo utilizado

naquele momento para uma palestra aos pais), notebook (pois o notebook que a escola usa é emprestado sempre por uma professora), máquina de algodão doce.

Após a primeira apresentação e aceite da escola, a pesquisadora passou a acompanhar a rotina das professoras que iriam ser entrevistadas. Para isso, optou-se por conhecer uma fase em cada dia. A seguir serão apresentados os registros do diário de campo, relatando, em ordem, as fases 2, 3, 4, 5 e 6.

A fase 2 estava sob a responsabilidade de duas professoras. As professoras recebem os alunos na sala, e em seguida dirigem-se até o espaço de refeição (no pátio da escola) para tomarem o café da manhã. Assim, as professoras sentam-se com os alunos e ajudam aqueles que ainda não conseguem comer sozinhos. Neste dia, após o café da manhã, as professoras levaram seus alunos ao parque interno (também localizado no pátio da escola), mas antes, retiraram dois escorregadores, pois, para elas, as crianças são muito pequenas e podem se machucar no escorregar. Foi observado, que as professoras ficam em pé, observando os alunos, ou interagindo com eles, sobretudo, no processo de socialização entre eles.

Ainda no parque interno, a entrevistada 2 compartilhou suas experiências anteriores em outra escola. Nessa escola, em que lecionou por alguns anos, destacou a figura do coordenador pedagógico como importante aliado à suas práticas pedagógicas, pois, tal coordenador, planejava as aulas e os projetos em equipe. Na escola em que está lecionando (a mesma da presente pesquisa), destaca que todas as atividades desenvolvidas partem dos próprios professores, entretanto, que sente falta do apoio de uma coordenadora pedagógica.

Após o uso do parque interno, as professoras levaram as crianças até o solário (ao lado da sala de aula) e distribuíram bolas pequenas e médias às crianças. Neste momento, as professoras aproveitaram para mostrar os trabalhos que elas desenvolveram com as crianças da fase 2: mostraram algumas fotos e relataram algumas práticas que envolviam música, brincadeiras e contação de histórias. Tais atividades foram registradas em fotos e, ao final do ano, seriam entregues aos pais. As professoras a descreviam com orgulho, pois ressaltavam sentir retorno em forma de atenção com o olhar das crianças. Ainda, foi percebido que elas deixavam as crianças pegarem o livro, mesmo que pequenos. Durante a contação de história, elas relataram que buscam trabalhar com livros que pautam a diversidade. Observou-se também que grande parte das práticas ocorriam no

espaço externo da sala de aula. As atividades no papel também eram desenvolvidas, principalmente, com o uso de tintas. Após as brincadeiras no solário, foram guardados os brinquedos e as crianças foram para a sala.

O desenvolvimento dos alunos nesta fase foi relatado pelas professoras, pois, destacavam a evolução destes quanto ao uso de fraldas, ao andarem sozinhos, e a dispensa do uso de babador. A sala de aula desta fase não possui mesas ou cadeiras, apenas tatames. A todo o momento durante a ida ao solário, a televisão estava ligada tocando algumas músicas, como a da galinha pintadinha. Ao voltarem para sala uma das professoras inicia uma nova atividade e coloca um DVD que fala sobre brinquedos, animais, cores, dentre outros. A mesma professora relata à pesquisadora que “o defeito deste DVD educativo é que aparece apenas crianças brancas, de cabelo liso”. Apesar disso, elas narram as cenas do DVD para as crianças, e estas passam a repetir o que as professoras falavam (exemplo: triângulo vermelho). Após o momento da TV, as crianças almoçam no espaço da merenda. Foi percebido que as crianças que não gostam de verduras ou legumes jogam estes alimentos embaixo da mesa e fingem que comem. Isso revela que as professoras as ensinam comer estes alimentos, apesar da resistência de algumas crianças. Após a merenda as professoras voltam à sala, distribuem os colchões e as crianças dormem, com música de ninar, até os pais chegarem para buscá-las. Vale ressaltar que são os próprios pais que entram na sala e acordam seus filhos.

Ao chegar à escola para realizar a observação da rotina da fase 3, como combinado, a entrevistada 1 já estava no café da manhã com os alunos. A princípio, esta professora contou um pouco de suas histórias na escola. Relatou que não queria trabalhar com a fase 3 de início, mas devido a falta de opção, optou por ministrar a mesma e adorou. Após a hora do café, a professora pediu para as crianças irem ao banheiro. Todas as crianças já conseguiam utilizar os banheiros sozinhos. Em seguida, pediu para que os alunos sentassem no tatame – localizado em outro espaço da sala de aula - e cantou uma música (“Hora de Trabalhar”). Em seguida, apresentou uma atividade sobre meio de transportes e conversou com eles sobre o assunto. Após esta atividade, pediu para que os alunos sentassem à mesa (na sala de aula), para realizarem uma nova atividade. Enquanto as crianças realizavam a atividade, a professora ficou em pé observando-os e ajudando-os, sobretudo, aqueles que ainda não tinham aprendido a pintar dentro da figura. Após terminarem, a professora pegou um vidro de tinta e, como o objetivo da atividade era de ligar os meios de transportes iguais, ela fez com eles o traçado necessário com o dedo molhado na tinta. Enquanto os alunos iam

terminando a atividade, logo iam retirando o tênis e guardando na bolsa (a professora disse que esse processo de autonomia foi trabalhado no primeiro semestre e foi demorado para alguns). A professora também relatou que, no segundo semestre, ela procura dar atividades no papel para irem se acostumando com as próximas fases escolares e que, no primeiro semestre, procura trabalhar de outras formas.

Após a atividade, todos foram ao parque exterior (que contém areia). Neste momento, foi percebido que a interação da professora com os alunos se referia ao cuidado e ao processo de socialização, assim como no momento da merenda, uma vez que ela os observava e interagia, prevenindo acidentes ou brigas. A professora relatou, ainda, o caso de uma menina que, por ser a maior e mais velha da turma, tratava seus colegas como se fosse mãe deles. Relatou também que a aluna já foi à escola de absorvente e biquíni dizendo que era sutiã. Este fato trouxe à professora uma concepção de adultização.

Em relação às atividades, destaca-se que a professora trabalha com cartazes, para o desenvolvimento da coordenação motora fina, atividades com texturas, formas geométricas, cores, tinta a dedo, dentre outros materiais. Os cartazes ficam expostos na parede da sala, na altura dos alunos. Após o parque e a merenda, ao voltar à sala de aula, a professora pediu para que mais uma vez os alunos fossem ao banheiro e, em seguida, lhes distribuiu brinquedos. As crianças brincavam das mais variadas formas, mas as brincadeiras predominantes eram: mamãe filhinha, imitação de cantor, dentre outras. Porém, não foi percebido situações que as crianças dessem outras funções aos brinquedos industrializados, bem como não foi notado a interação da professora com seus alunos no momento do brincar.

Próximo ao momento de as crianças voltarem para suas casas, a professora pediu para que guardassem os brinquedos e lhes contou uma historinha de um livro que uma aluna trouxe. O livro continha um dedochê do gatinho da história. Por fim, a professora cantou uma música de despedida.

No dia de visita à fase 4, a entrevistada 6 estava na sala fazendo registros em seu caderno, e os alunos conversando. No horário para o café da manhã, todos foram ao refeitório. Os alunos da fase 4, assim como os da fase 2 e 3, não costumavam levantar da mesa de refeição para pegar comida ou levar o prato até a cozinha, pois as professoras se encarregam dessa função, uma vez que podiam se machucar. Depois de tomarem o café da manhã, a professora deixou os alunos brincarem no pátio com os brinquedos (grandes, como os do

parque de areia). Durante a observação, foi percebido que sua forma de punição é deixar o aluno de castigo em um canto.

Ao pedir para apresentar as atividades que a professora desenvolvia com seus alunos, esta mostrou um caderno de desenho (que continha atividades de pintura, colagem, e trabalhos apenas com a primeira letra do nome de cada aluno, e trabalhos com as vogais) e seu caderno de registros de atividades desenvolvidas. Foi percebido, a partir de seus registros escritos, que a professora trabalha em grande parte com contação de histórias e brincadeiras cantadas. Quando estávamos no parque, a professora da fase 3 também estava no parque com seus alunos. Tal fato faz com que os alunos mais velhos interajam com os alunos mais novos, e vice-versa. Também, quando uma professora tem que faltar, os alunos ficam em outra sala com outra professora (de outra fase ou não). Grande parte das professoras destacava tal situação como um momento importante na rotina das crianças, pois defendiam que esse contato com os mais velhos também permitia aprendizagens.

Após o parque, as crianças foram à merenda e, em seguida, à sala de aula. Na sala, a professora realizou a contação de uma história, que seria ponto de partida para um projeto que envolvia figuras geométricas. Após a história, a professora distribuiu o caderno de desenho aos alunos e pediu que registrassem a história. Enquanto eles desenhavam, a professora mostrou alguns cartazes de atividades que ela desenvolvia, com uma suposta tendência interacionista, pois, alguns tinham uma caixinha com palitos decorativos que indicavam a quantidade do número. A professora ainda relatou que, tudo o que ela propunha, seus alunos gostavam e faziam com vontade, alguns com mais e outros com menos dificuldades. Para ela, a dificuldade se dava pelo distanciamento de idade, diante a data de nascimento e a matrícula referente a cada fase que deve ser feita.

No final de sua aula, a professora distribuiu brinquedos de encaixe em cima da mesa dos alunos. Neste momento, foi percebido que a professora possui uma postura mais rígida ao cobrar que seus alunos se sentem corretamente, falem baixo ou que não levantem fora de hora.

No dia de observação na sala da fase 5, notou-se que nas práticas da entrevistada 4 há maior valorização dos métodos de letramento, assim como poderá ser observado posteriormente em sua entrevista. Após o café da manhã, no qual as crianças já possuem autonomia para se servir, os alunos foram para a sala e a professora deu continuidade à construção de um livro coletivo sobre o Natal. Os desenhos das crianças se referiam ao natal,

como: Papai Noel brincando na neve, ganhando presente, ou personagens dos brinquedos industriais que queriam ganhar, entre outros. Após terminarem o desenho, a professora chamou-os um por um para que contassem o que estava acontecendo no desenho, para que ela registrasse de em forma escrita. Enquanto isso, os que terminavam podiam brincar na sala. Eles brincavam de diversas formas: animais, monstros, festa de aniversário, papai, mamãe e filhinho. Também, davam outras funções e fantasias aos brinquedos industrializados. As brincadeiras se espalhavam por toda sala, pois podiam brincar no chão, em pé ou nas mesas.

Enquanto as crianças brincavam, a professora apresentou seus trabalhos e suas práticas. Foi percebido que a professora valoriza a inclusão em suas práticas, como o numeral pendurado, entretanto, também em libras. A professora estava, ainda, desenvolvendo um projeto que visava a construção de uma biblioteca para cada aluno. Para isso, os alunos criavam seus próprios livros para fazer parte da biblioteca. Na maior parte das vezes eles os desenham e a professora registra em forma de escrita a partir da narrativa deles a ela. Além disso, eram construídos livros coletivos. Esta professora também procurava desenvolver outros projetos, como o da construção de jornais, que ganhou reconhecimento no jornal “É hora de saber” da prefeitura de São Carlos.

O caderno dos alunos continha, em grande parte, atividades prontas (sobre as letras do alfabeto, dentre outras – a entrevistada 4 destaca que se embasa em Vygotsky). Para a professora, o registro no caderno é necessário, pois, para os pais, isso é prova de que as crianças estão na escola aprendendo. Há também o caderno de desenho, através do qual a professora desenvolve atividades como pintura, artes, dentre outras. Algumas atividades estão expostas no mural da sala de aula. A professora também dá importância os desenhos das crianças, pois, para ela tais desenhos revelam grandes situações do cotidiano da criança.

No dia da observação da fase 6, sob responsabilidade da entrevistada 5, a professora cuidava de seus alunos e dos alunos da fase 5 (de responsabilidade da entrevistada 4), pois uma das professoras havia faltado. No entanto, neste dia, muitas crianças tinham faltado também. Após o café da manhã, a professora distribuiu brinquedos de encaixe às crianças, pois, segundo ela, devido ao pouco número de alunos, não compensaria dar atividades. Após distribuir os brinquedos, a professora mostrou as atividades que desenvolvia com as crianças: mostrou o caderno de um aluno (que continha as atividades presentes em seu planejamento anual); caderno de desenho de outro aluno que também continha atividades do planejamento anual, e outras atividades como dobradura, colagem de papel, uso de tinta

guache, dentre outras. As atividades lúdicas eram registradas com fotos e, no final do ano, salvas em um CD entregue aos pais como lembrança, junto com as demais atividades (segundo a professora, alguns pais falam na reunião que pensavam que crianças só brincavam na escola e não faziam atividades). Essas atividades lúdicas, na maioria das vezes são realizadas em projetos como a semana do folclore (contação de histórias, receitas, teatro, dentre outras). A professora também mostrou um livro que ela construiu com os alunos a partir do livro “Menina bonita do laço de fita”. Para isso, a professora fez uma boneca de pano e uma caixa de histórias, com os quais as crianças podiam interagir e manusear conforme ela contava a história. Para a construção do livro, a entrevistada 5 pediu que os alunos recontassem a história do livro na medida em que ela registrava na lousa. Em seguida, pediu para que os alunos ilustrassem partes da história contada. Por fim, ela montou o livro reconstruído por eles.

A professora ainda relatou que não via problema em avançar na solução de dificuldades relacionadas às atividades que envolviam a linguagem oral e escrita, pois os alunos mostravam bons resultados e desempenho nestas atividades e isso seria bom para o primeiro ano do ensino fundamental. Neste momento, foi possível verificar que cada professora possui autonomia para trabalhar, conforme a faixa etária de seus alunos. No entanto, junto à entrevista, foi percebido que a entrevistada 5 se apropriava dessa autonomia para trabalhar atividades diversificadas sem se inibir pela cobrança dos pais ou das colegas de trabalho. Ficou evidente, em algumas falas, que outras colegas de trabalho limitavam suas práticas, seja falta de incentivo ou pelo alerta para não ir além do ensino de conteúdos. Aqui, pode-se refletir quais os agravantes à autonomia do professor e como ele lida com as cobranças dentro do contexto escolar.

Após guardarem os brinquedos, dirigiram-se à merenda. Notou-se que a professora confere autonomia aos seus alunos: eles podem pegar seus pratos de comida sozinhos e levar o prato de volta para a merendeira, após a alimentação. Após a merenda, foram ao tanque de areia. Neste momento, uma cena que chamou atenção, foi quando um aluno queria brincar em um balanço, porém outra criança já estava nele. A criança que queria ir ao balanço pediu permissão para a professora e esta falou para ele brincar em outro brinquedo enquanto isso. Essa cena chama atenção ao ver que a criança busca ajuda de um adulto para resolver a situação. Entretanto, não foi observado, mais uma vez, cenas em que a professora interagia nas brincadeiras com as crianças, pois, apenas as observavam de longe.

Outro dia, em que a aluna-pesquisadora pode observar novamente esta sala, percebeu-se mais uma prática de alfabetização da professora: estava realizando atividades sobre as vogais. Após retomar as letras que já havia trabalhado, a professora introduziu outra atividade que envolvia a letra “w”.

Após terminarem a atividade, a professora distribuiu brinquedos industrializados (adquirido pela escola por meio de doações) para que a aluna pesquisadora observasse a interação das crianças com estes. Em sua distribuição, a professora procurou entregar aqueles considerados culturalmente de meninas (bonecas, brinquedos rosa, dentre outros) para as meninas, e aqueles considerados culturalmente de meninos para meninos (super-herói, dinossauro, carrinhos, bonequinhos, dentre outros). Entretanto, as crianças se levantavam para brincar com as outras e não separavam os brinquedos (considerados culturalmente de meninos/meninas) entre elas, pois brincavam e trocavam de brinquedos sem fazer diferenciação. Alguns alunos transformavam a função do brinquedo (visto que os brinquedos industrializados geralmente já chegam com funções definidas pelo fabricante), por exemplo, quando um aluno transformou um dinossauro em uma arma.

Contudo, foi possível perceber que apesar das professoras se mostrarem atentas aos perigos físicos e biológicos (cuidar), não foi possível notar a interação pedagógica das professoras com seus alunos nas brincadeiras infantis. As práticas pedagógicas são definidas pelas professoras da sala, uma vez que reivindicam um coordenador pedagógico ou um planejamento que envolveria todos da escola que as auxiliassem em suas práticas. Na Escola pesquisada não há a presença de um coordenador pedagógico. Dessa forma, tem-se como hipótese que o Projeto Político Pedagógico da escola não foi realizado em grupo, pois os professores demonstraram desconhecer o PPP em suas práticas. Também foi possível verificar que, quanto menor a faixa etária das crianças, maior a ênfase em práticas lúdicas, bem como espaço e tempo para as tais experiências. No decorrer das fases, percebe-se que as práticas dos professores vão se distanciando da ludicidade²⁴ e vão sendo voltadas para o ensino instrumental²⁵, pautado naquilo que lhes será cobrado no futuro. Por exemplo, pode-se notar

²⁴ Vale ressaltar que a palavra “lúdico” deriva do termo em latim “*ludus*”, que remete ao brincar e ao jogar, elementos característicos da Infância. Portanto, a ludicidade se refere às práticas que compreendem as brincadeiras e os jogos (ALVES, 2009).

²⁵ Optou-se pelo uso da terminologia “ensino instrumental” numa aproximação ao que argumenta Libâneo (2016) em relação ao currículo instrumental, ou seja, um conjunto de conteúdos mínimos como “um kit de habilidades de sobrevivência social para empregabilidade precária, desprovido de conteúdos culturais e científicos significativos e da formação do pensamento” (LIBÂNEO, 2016, p.57). Em outros momentos, utiliza-se o termo “educação como instrução” que remete ao mesmo sentido. O contraponto com a ludicidade é colocado no sentido de destacar o possível distanciamento do ensino instrumentalizado à atenção às

que o interior das salas das fases iniciais há mais decoração, exposição dos trabalhos das crianças e brinquedos. Já nas últimas fases da Educação Infantil notou-se que há uma menor exposição de brinquedos ou atividades lúdicas.

Muitos questionamentos foram levantados com a pesquisa de campo, tais como o conhecimento dos professores em relação ao Projeto Político Pedagógico e as Políticas Educacionais; qual a autonomia do professor em suas práticas e em seu planejamento, a interação e relação professor-aluno, dentre outros, que buscarão ser respondidas nos próximos capítulos a partir das entrevistas realizadas. Para tanto, o capítulo 2.2 tratará sobre a influência dos fatores formativos dos professores; o capítulo 2.3 tratará das práticas pedagógicas desenvolvidas por tais professores; e, por fim, o capítulo 2.4 tratará da concepção de infância e dos fatores que influem tal concepção.

2.2 Experiência, formação acadêmica e conhecimento das políticas educacionais por parte dos professores: um fator determinante para a construção do conceito de Infância na escola

Frente aos estudos proporcionados por este trabalho e à pesquisa de campo, foi delimitado que, para realizar a construção do conceito de Infância, dever-se-ia olhar para outros fatores, pois, estes podiam influenciar na concepção que o professor tem de infância. Para tanto, os primeiros fatores a serem analisados foram: a experiência, a formação e a formação política do professor. Para isso, a análise seguiu a ordem das entrevistas.

O aporte metodológico da hermenêutica objetiva visa levantar hipóteses a partir de um protocolo para, no decorrer da análise, respondê-las. Deste modo, o grupo de análise levantou hipóteses iniciais a partir de uma breve análise das respostas da entrevista 1. A primeira questão levantada foi sobre o significado das “marcas de oralidade” presentes no decorrer das entrevistas e, após extensa discussão, conservou-se a ideia de que este tópico não seria relevante, uma vez que as análises linguísticas não fazem parte de uma formulação mais direta do trabalho, também devido à ausência das bases teóricas para tanto.

Dando continuidade, obteve-se como primeira hipótese que a professora poderia apresentar uma formação danificada, pois apresentava confusão ao falar do que se ensina e do

especificidades da Infância, em que se tem destaque para as práticas lúdicas. Discussões sobre este tópico serão realizadas nos capítulos 2 e 3.

que se aprende na educação infantil e no ensino fundamental, de maneira evidente no seguinte trecho:

Eu queria pegar a fase 6, fase 5, que são maiores, mas agora conheci a fase três, eu adorei! Mas o fundamental eu tinha a impressão que eu tava ensinando mais... não sei... não é que a gente esta ensinando mais, é que a gente ensina muito, mas, a gente enxerga melhor o desenvolvimento deles. Aqui a gente vê eles se desenvolvendo tudo, mas parece que lá eu enxergava mais a criança aprendendo, sei lá.. “ah, agora eu consigo fazer a conta”, agora isso... então eu enxergava mais o desenvolvimento deles, então, eu não sei, eu gostava, adorava.. ano que vem eu quero de novo. (ENTREVISTA 1)

Ao afirmar “Aqui a gente vê eles se desenvolvendo tudo, mas parece que lá eu enxergava mais a criança aprendendo” (ENTREVISTA 1) tem-se como hipótese que a entrevistada 1 não observa a aprendizagem da criança da Educação Infantil tão claramente como na criança do Ensino Fundamental. Ainda, em outros momentos apresentava desconhecimento dos conteúdos que envolvem o trabalho pedagógico com a Educação Infantil, por exemplo, quando a professora foi vaga ao responder que práticas pedagógicas ela considerava mais importantes no trabalho com a Educação Infantil: “Eu... seria, tipo, o lúdico, essas coisas assim, né, você que saber? Práticas Pedagógicas...” (ENTREVISTA 1). O que é contrastante, quando questionada sobre sua experiência na escola:

Eu não lembro muita coisa na verdade da época de escola, da Educação Infantil. [...] mas eu lembro de, sei lá, de uma atividade ou outra no parque, [...] as vezes a gente brincava na piscina... uma atividade que eu até fiz ontem de fazer aquela terra com cola, é uma coisa ou outra que eu lembro de ter feito, [...] talvez eu lembre, porque como meus pais guardaram algumas atividades [...]. (ENTREVISTA 1)

Durante a análise, ao retomar o brincar em suas experiências escolares, tem-se destaque novamente para as atividades lúdicas, tornando evidente o lúdico como aspecto central na visão que ela tem da infância – o que gerou a reflexão de que as suas práticas pedagógicas necessariamente estariam associadas a este aspecto, desconsiderando outros elementos próprios da aprendizagem na Educação Infantil, o que poderia ser um fator limitante do próprio trabalho do professor, que será investigado a seguir.

Em relação ao seu conhecimento sobre as políticas educacionais, a professora destacou, em relação à ausência de preocupação da educação brasileira e da comunidade escolar com a infância, que:

Eu não enxergo como muita preocupação. Ah, se fala muito “ah, a criança tem que estar dentro da escola”, mas eu ainda tenho a impressão que quando fala que a criança tem que estar dentro da escola, não se preocupa muito com o que esta ensinando lá dentro. Tem que ta dentro da escola, e não necessariamente “ah, o que você tá ensinando? O que eles tão aprendendo?”. Agora tem ainda o currículo, tem

os RCNs já há um tempo, a Educação Infantil aqui em São Carlos fez os conteúdos²⁶ no ano passado? Foi, acho que no final de... não sei se foi no começo de 2015 ou... acho que foi ano passado, acho que foi em 2015, ou no finalzinho de 2014 que eles fizeram os conteúdos pra... de todas as fases, desde a fase um até a fase seis, a gente usa aquilo mais ou menos pra, né, ter uma sequencia, pra planejar, mas, ainda assim não enxergo tanta preocupação, eu enxergo que a criança tem que estar dentro da escola, mas o que que ele ta fazendo lá eu não vejo tanta preocupação assim. (ENTREVISTA 1)

E, em relação à sua opinião acerca das políticas educacionais que:

Igual, nos DCNs lá, eu vejo assim.. até nos RCNs, quando a gente vê, tem bastante coisas legal.. ah da criança brincar, a criança... igual, tem as fotos, as fotos são muito legais, as vezes tem crianças brincando com panela de verdade, no parquinho, né, a vivência mesmo da criança no social, então, na documentação, até que tá bonitinho, só não sei se realmente isso ta funcionando, mas na documentação eu acho que até ta.. assim, a intenção ali é boa, não sei se poderia ter outra forma melhor talvez, mas na minha opinião não é ruim, não são ruins as documentações. (ENTREVISTA 1)

De maneira complementar à sua fala anterior, a professora mostra reconhecer o que se formula para a Educação na Infância ao destacar, além dos elementos lúdicos, o ensino de conteúdos, entretanto, isto também ocorre de maneira contraditória, quando, anteriormente, ela assinala o lúdico como fator principal em sua prática pedagógica. Neste sentido, ela também faz uma crítica aos aspectos do documento que valorizam o brincar e a ludicidade, mas que não acontecem em seu cotidiano, como os brinquedos que ela cita para assim proporcionar atividades lúdicas como as do documento. Há, de certo modo, um distanciamento entre o que a política pública postula e o que realmente acontece nas escolas, o que será abordado posteriormente.

No prosseguimento da entrevista, ao lembrar o que era ou não permitido em sua época de infância, a entrevistada retoma a autoridade dos pais e as compara aos dias de hoje, pois em sua época, “tudo o que a gente ia fazer os pais permitiam ou não” (ENTREVISTA 1), desde a escolha da roupa da criança: “[...] Nossas mães escolhia roupa [...] Hoje, tem dia que a criança chega na escola, a mãe fala “Ah ó tá frio mas ele quis vim com a roupa de calor, depois você troca ele” (ENTREVISTA 1). Há, nesta sentença, um destaque em relação ao contraste da autoridade dos pais e/ou da professora em relação à autonomia da criança em dois tempos – o que fomenta a reflexão sobre até que ponto a criança pode exercer sua autonomia, assim como até que ponto os pais e/ou professores exercem sua autoridade.

²⁶ Apesar de ser uma política flexível, advinda da prefeitura, a professora possui autonomia apenas para criar as estratégias.

As análises acima denotam características de uma educação danificada²⁷, uma vez que em alguns momentos as falas da professora revelaram limitações sobre práticas pedagógicas, sobre as leis, e sobre a aprendizagem da criança. Estes fatos trouxeram, a partir dos relatos da experiência individual da professora, a reflexão acerca de diversos elementos que poderiam estar contidos na falsa aparência da ordem conformista dos conceitos examinados neste trabalho, consubstanciados nas temáticas da Educação Danificada, que permearam, nesta análise, reflexões desde os aspectos formativos dos professores, até a falta de acompanhamento e de incentivos à formação continuada. Aspectos estes que podem gerar inúmeras consequências para o sistema educacional, e que se justificam no contexto da semiformação²⁸ (*Hallbildung*), como fica evidente na análise da trajetória da professora.

Na segunda entrevista, assim como na primeira, a fala inicial da professora destacou o lúdico, quando questionada sobre quais práticas pedagógicas ela considera mais importante com a educação infantil, segundo a entrevistada: “Na Educação Infantil eu acho assim, a parte mais importante é a prática pedagógica tem que ser o lúdico [...] de alguma certa forma que tenha algum... que tenha um objetivo [...]” (ENTREVISTA 2). Entretanto, em sua ênfase ao lúdico, ela é específica e fundamenta que este tem que ter um objetivo, ou seja, ela revela que este deve uma intencionalidade, mas não discorre sobre quais deveriam ser estes objetivos.

Quando lhe foi perguntado se, em sua opinião, a educação brasileira tem se preocupado com a infância, ela destaca aspectos das políticas voltadas à infância:

[...] não sei se é porque a mídia divulga mais, né, essa questão da preocupação com as crianças, né, com a diversidade, com as relações étnicos raciais, com, com a questão das crianças com necessidades especiais, então, existe uma preocupação, né, hoje em dia que eu acho que mudou, nesses, posso dizer, nesses 10 anos ou de quando era criança, né, pra cá. Eu acho que existe hoje uma preocupação maior. (ENTREVISTA 2)

A preocupação com a diversidade, como aspecto positivo, não é a única evidência de consciência, sobretudo política, da professora, pois, em outros momentos, ela reconhece as conquistas e o que precisa ser melhorado, sem haver retrocesso. Um exemplo disso é quando a entrevistada fala sobre as políticas educacionais:

Eu acho que foi um assim, um avanço né, é uma diretriz, né, uma direção, né, pra que o próprio professor possa ter ciência que existe uma lei, né, pra que ele possa ta, ta refletindo, pra que ele possa ta cumprindo, principalmente, em relação a criança, a infância, né, os primeiros anos, então eu acho que é, é viável, né, é positivo e espero

²⁷ Este conceito é utilizado no livro “Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação” (1998), organizado pelos também autores Antônio Zuin, Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira e será retomado no Capítulo 3.

²⁸ Este conceito será justificado e discutido no Capítulo 3.

né, a gente espera que com essas novas leis que estão vindo pro pro Brasil, né, essas novas mudanças, eles possam se voltar né, principalmente, pra pra esses primeiros anos né, que não podem ser esquecido, não podem ser jogado fora. Então essas leis tem que avançar, não pode retroceder. (ENTREVISTA 2)

Ela também se mostra consciente que alguns aspectos valorizados pelas políticas são diferentes em suas práticas, pois quando foi perguntado como a entrevistada 2 planeja suas aulas, ela responde reconhecendo limitações:

Olha, na verdade, deveria, deveria levar em consideração... assim, eu acho que nesse primeiro ano, né, [...] eu to trabalhando com a [entrevistada 3], a gente planeja nossa, a nossa aula né, a gente discute, né, e assim, olha, de acordo com as datas comemorativas, de acordo com aquilo que a gente vai fazer as brincadeiras lá fora, dependendo da data comemorativa, tem uma atividade no papel, né? E, eu acho que a gente no fundo ainda falha muito, falha em algumas coisas, né, talvez porque falta muita coisa ainda, falta um coordenador dentro de uma escola pra dar uma direção, falar assim “olha, vamos trabalhar um projeto”, “vamos trabalhar alguma coisa voltada mais pro lúdico, mas que vocês podem também, ta trabalhando no papel, pode ta fazendo uma contação de história”. Então, existem falhas ainda, e que precisam ser supridas, né, podem ser que com o tempo podem ser supridas. (ENTREVISTA 2)

A reflexão e percepção da professora de que há falhas e que estas precisam ser supridas é fundamental na sua prática docente, e recorre à falta de um coordenador pedagógico, como possível justificativa, cuja ausência pode influenciar negativamente a efetividade das práticas pedagógicas, visto que para a professora precisa-se de uma “direção” (ENTREVISTA 2). Neste sentido, a falta de direcionamento exposta pela professora levanta a hipótese de que ainda existam limitações na formação da professora, em relação ao seu próprio protagonismo dentro da escola, embora ela apresente este aspecto de maneira crítica.

Na terceira entrevista, o que chamou atenção do grupo de análise, foi quando a entrevistada deixou em evidência a instituição em que ela havia se formado: “Eu sou pedagoga, formada pela UNESP, Universidade Estadual Paulista [...]” (ENTREVISTA 3). Ao especificar o significado da sigla, aparentou sinal de orgulho em ser graduada por uma universidade valorizada no país.

No prosseguimento da entrevista, em sua opinião sobre as políticas educacionais, a entrevistada diz que “são excelentes” (ENTREVISTA 3) e apresenta uma visão politizada sobre o cenário político daquele momento:

São excelentes, porque são marcos da infância né, que eles, é as diretrizes, ãhn.. as diretrizes e bases, quanto os diretrizes curriculares, quanto o ECA, eles estabelecem os direitos das crianças, né, que elas são direitos.. é que elas tem direitos e deveres. Eles reconhecem ela como um ser, ser.. é, como um ser social, né, e que nem eu falei pra você, vendo essa nova lei que ta, essa nova PEC que ta tramitando atualmente, se for aceito o que realmente ta escrito a LDB, tanto a LDB quanto os DCNs eles vem por agua abaixo, né, porque tudo o que ta escrito lá, por causa dessa emenda, é perigoso cair por terra abaixo, e perderemos muito, e é um risco de acabar com a infância, que já ta acontecendo. (ENTREVISTA 3)

Há, em sua fala, uma falta de clareza sobre as políticas educacionais, o que se repete nas análises das entrevistas anteriores e pode denotar o contexto de semiformação.

Em outro momento da entrevista, ao responder se a educação brasileira tem se preocupado com a infância, ela pauta sua resposta a partir de uma proposta de emenda constitucional que estava em tramitação no Congresso Federal:

Não tem se preocupado com a infância porque, é, recentemente não sei se você ta acompanhando a PEC né, que a PEC ela tira, ela desobriga o estado de, de ter a preocupação com a Educação Infantil, e ela fazendo isso cada vez mais, é.. a gente vai perdendo o direito né, as crianças de ter o direito da infância que praticamente a Educação Infantil mantém e a gente como professora, se é trabalho efetivo, se ele desobriga da Educação Infantil, a gente vai ter o risco de ser desempregado.. ficar desempregada né.[...]. (ENTREVISTA 3)

O desconhecimento das políticas gerou uma série de dúvidas em sua resposta. Embora a professora não tivesse feito uma referência exata à PEC (Proposta de Emenda Constitucional), conclui-se, dado o momento histórico e a grande discussão na mídia, que se tratava da PEC 241/2016 (PEC 55/2016 no senado), que tinha como proposta a criação de um teto nos gastos públicos. Embora apresente uma visão crítica, há um distanciamento entre o que se postula na referida PEC e a sua fala, visto que, ao contrário do que menciona, o Plano Nacional de Educação, tem como meta que 100% das crianças de 4 à 6 anos e 50% das crianças de 0 à 3 anos estejam matriculadas na escola de educação infantil e o pacote de emendas proposto não tem o objetivo direto de alterar as políticas educacionais, pois trata-se de uma política de gestão pública.

Tendo em vista a vinculação da mídia em relação a esta lei e o momento histórico de polarização das opiniões na sociedade, isto traz o questionamento de quais fontes e de como as informações vem sendo transmitidas aos professores. Tal fato revela possíveis lacunas na formação de professores, ocasionadas por um processo de semiformação, e essas lacunas podem refletir diretamente nas práticas e, no caso, na concepção acerca da infância.

Na entrevista 4, a professora apresentou mais tempo de formação:

eu fiz o magistério em nível médio, que aqui em São Carlos o pessoal costuma chamar de CEFAM. Eu fiz pedagogia na Faculdade São Luiz de Jaboticabal, eu sou especialista em Educação Especial pela UNICEP, daqui de São Carlos. E, eu sou mestre e doutora em educação especial pela UFSCar. Eu defendi meu doutorado, agora, em 8 de março de 2016. (ENTREVISTA 4)

Também, é denotado em sua fala sua formação no campo da educação especial, o que gerou no grupo de análise uma expectativa sobre em que medida esse perfil de formação impactaria ou não nas práticas e na concepção que a professora teria sobre a infância.

Ressalta-se, ainda, que a professora possui 7 anos de experiência com a Educação Infantil e que não ingressou por opção neste campo, pois:

[...] eu sempre tive uma certa preferência pelo Ensino Fundamental, sempre tive. E me faltava uma experiência na Educação Infantil, então, quando surgiu a oportunidade, né, do processo seletivo em Dourado, e como eu já era especialista em educação especial, naquela época, eu tava me preparando pra prestar o mestrado, eu quis entrar na Educação Infantil pra conhecer melhor a área, então, eu fui trabalhar em Dourado. Não foi exatamente assim “ai eu gosto, eu amo, eu sou apaixonada pela Educação Infantil, então eu vou pra lá”, foi pra conseguir uma experiência diferente mesmo, e eu acabei me apaixonando pelo campo, porque, como eu estudo desenvolvimento humano por conta da minha formação, dos meus projetos futuros aí, a Educação Infantil é muito rica nesse aspecto, né, então eu acabei me apaixonando pela área. (ENTREVISTA 4)

É possível perceber em sua fala que a escolha por trabalhar com a Educação Infantil se deu pela sua formação acadêmica e pelos seus projetos pessoais. Ainda, é possível observar um elemento importante que diz sobre suas concepções de Infância, ao afirmar que a educação infantil é um campo no qual se observa, de maneira mais rica, o desenvolvimento humano – que entra em contraste com a fala anterior da entrevistada 1, por exemplo. Entretanto, em ambos os casos, ao visualizarem maior desenvolvimento em uma etapa, diferentemente em outra, pode-se verificar uma possível limitação na formação das professoras e em suas concepções sobre Criança e Infância.

Sua formação em educação especial esteve presente na fala da professora ao abordar suas concepções sobre as políticas educacionais, pois, ao ser perguntada sobre sua opinião acerca da preocupação da educação brasileira com a infância, a professora ressalta seu campo de domínio e realiza algumas críticas:

Não, a educação brasileira não tem se preocupado com a infância, de forma alguma, certo? Nós temos aí vários documentos, nós temos aí a diretrizes de 2010, que apesar que ela é muito bonitinha porque ela se preocupou com a educação étnico racial, ela se esqueceu da educação especial, que é o marco zero da, da inclusão das pessoas com de, com deficiência, é a Educação Infantil, e no entanto, E.. esqueceram de colocar no documento, a, mas, e outra coisa também são diretrizes, eu acho que falta um currículo nacional pra Educação Infantil. É que a Educação Infantil, ela sofre um choque de várias, várias concepções, e uns acham que ou, a Educação Infantil tem essa obrigação de alfabetizar, pra que a criança chegue alfabetizada no Ensino Fundamental. Outros acham que a Educação Infantil tem que só brincar, deixar as crianças livres para fazer o que elas quiserem, e eu vou ser bem sincera, eu acho que não é nem uma coisa, nem outra. Eu acho que a Educação Infantil ela tem que ser sim, uma forma de educação tão sistematizada quanto o Ensino Fundamental, só que de uma forma mais lúdica, e pra que a criança não sofra o peso do processo de ensino e aprendizagem. Então, não vejo isso nas políticas públicas do Brasil, certo? E, eu acho até que há uma certa intenção nisso, porque como co... houve sim muito investimento na Educação Infantil, agente sabe disso, não dá pra negar, mas, só construir escolas bonitinhas e enfiar a criança dentro não é o suficiente. A gente precisa de um, um, de um currículo pra Educação Infantil. Qual é o objetivo da Educação Infantil? Ainda é aquele assistencialismo, E? Das, das creches quando elas surgiram? Ou já é o que? É uma imersão na cultura, como nos jardins de infância quando surgiram? Né? Qual é? Então a gente não tem mais isso.

Se fosse co.. se fosse assistencialismo, se fosse, a imersão do jardim de infância, pelo menos a gente teria alguma... algum paramento [risada]. A gente no momento não tem nada, nós temos as diretrizes, mas a gente não tem assim.. a gente não vê na educação brasileira, no governo brasileiro uma preocupação de fato, entendeu? De fato! (ENTREVISTA 4)

Apesar de a professora manifestar crítica sobre as políticas educacionais, principalmente referentes às questões étnico-raciais e de inclusão, ela não demonstrou clareza ao discorrer sobre as políticas para a educação infantil. As suas expectativas relativas à existência de um currículo para esta etapa, por exemplo, contrariam a própria orientação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, uma vez que ele não as define. Ao dizer que “Eu acho que a Educação Infantil ela tem que ser sim, uma forma de educação tão sistematizada quanto o Ensino Fundamental, só que de uma forma mais lúdica” (ENTREVISTA 4), podemos verificar que a professora busca aproximar a Educação Infantil ao modelo da Educação Fundamental, e ainda, ao considerar a autonomia/flexibilidade dada pelas políticas em relação às práticas pedagógicas como falta de direcionamento, podemos verificar, assim como nas entrevistas anteriores, uma falta de clareza sobre as especificidades de cada etapa escolar da criança – o que pode, novamente, evidenciar o contexto de semiformação (*Hallbildung*). Além disso, durante a análise de sua entrevista, o grupo sugeriu que sua concepção poderia estar relacionada à sua experiência com o ensino fundamental, em que o ensino de conteúdos é mais valorizado.

Na análise da entrevista 5, foi percebido que a professora também possui um dos maiores tempos de formação dentre as entrevistadas:

Eu tenho magistério, fiz o magistério no antigo CEFAM, an... aí depois quando eu estava no último ano do magistério, eu prestei vestibular pra fazer pedagogia, fiz pedagogia, aí assim que eu terminei a pedagogia, que eu fiz na UNESP, lá era assim.. no segundo ano a gente optava por fazer ou Ensino Fundamental ou a educação especial, e se você fizesse um eixo, você poderia voltar pra fazer o outro. Aí eu fiz primeiro o Ensino Fundamental, depois eu voltei e fiz mais dois anos pra ter habilitação em educação especial. Aí depois que eu terminei a pedagogia, eu fiz especialização em, em educação especial, com ênfase em, em deficiência intelectual, aí depois eu fiz letramento e alfabetização e depois eu fiz especialização em Educação Infantil. Aí depois que eu terminei a especialização, eu fiz o mestrado em Educação e no momento eu to no doutorado em educação. (ENTREVISTA 5)

Além de possuir longos anos de experiências na Educação Infantil:

[...] eu sou efetiva dessa escola, esse é meu primeiro ano nessa unidade, mas eu ingressei na prefeitura, na rede municipal desde 2009, tive oportunidade de trabalhar numas quatro escolas e agora eu sou efetiva daqui do CEMEI “...”, e na Educação Infantil, desde 2004, porque antes de entrar na prefeitura eu trabalhava na escola particular. (ENTREVISTA 5)

Visto o longo tempo de formação e anos de experiência na educação infantil, o grupo de análise teve uma grande expectativa e curiosidade em saber suas concepções e práticas acerca da infância, que serão destacadas nos próximos parágrafos.

No decorrer da análise foi observado que a entrevistada 5 não frequentou a escola de educação infantil, entretanto, aspectos como o brincar e a socialização são lembranças presentes em sua fala:

Então, porque assim, quando, é, naquela época, você.. não era obrigatório a Educação Infantil, você poderia fazer ou ingressar diretamente no primeiro ano. A minha mãe, como eu faço aniversário em setembro e a da.. e a data de corte seria março, ela não quis me colocar com seis anos, então eu entrei um ano atrasada na escola porque ela, ai, porque eu era pequena tudo e como ela trabalhava em casa, ela preferiu ficar comigo em casa, então eu entrei na escola com seis pra sete anos. Mas assim, foi muito legal, porque era um parquinho perto da minha casa, no CEMEI perto da minha casa e, tinha várias, assim vizinhas, amiguinhas, assim, que eu conhecia ali do bairro que eu via, então eu tinha possibilidade de brincar lá na escola, mas assim, eu tenho lembranças muito boas e depois que eu me formei eu tive a possibilidade de trabalhar nesse CEMEI e, trabalhar junto com a professora que me deu aula. (ENTREVISTADA 5)

Ao retomar sua experiência de infância, a entrevistada 5 fez uma breve reflexão sobre a lei nº 12.796/2013 em sua fala, quando foi perguntado sua opinião acerca das políticas educacionais:

Bom, eu tenho uma séria crítica em relação a isso. Na minha dissertação de mestrado, eu trabalhei sobre a questão da obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade, e eu verifiquei na percepção aqui da, de professores, gestores e pais da rede de ensino de São Carlos o que eles achavam sobre essa questão da antecipação da obrigatoriedade, é, alguns pontos ficaram evidentes na minha dissertação. Primeiro, não se ouve uma discussão sobre a imposição dessa lei, foi uma lei que chegou foi, foi imposta sem que tivesse uma discussão entre os professores, os gestores, entre a própria comunidade e os pais. Outra questão é a própria adequação da Educação Infantil pra receber essas crianças que agora obrigatoriamente tem que ta dentro da, da Educação Infantil. Então é, não teve uma adequação física, não teve uma adequação, uma conversa com os próprios professores que receberiam essas crianças. Então a possibilidade do pai querer ficar com essa criança, que nem, na minha época minha mãe teve a possibilidade, e eu vou falar, não interferiu em nada na minha escolarização, aliás, foi muito rico esse tempo que eu passei com a minha mãe em casa e tudo, estimulação, tudo o que ela fez. Não digo que a escola não é importante, que a educação formal seria, informal seria mais importante que a formal, mas eu acho que tem que ter ma.. uma maior discussão sobre quando pensa-se uma política publica pra infância e quando ela é instituída, quando ela é promulgada, porque muitas vezes acontece isso lá no Senado e chega pra gente assim, como uma coisa imposta. Que nem, essa própria lei a, a 12796/96 que trata sobre a obrigatoriedade, ela não era nem específica sobre isso, na verdade ela foi incorporada a uma outra, a uma PEC né, a uma emenda constitucional que visava recursos financeiros, então ela foi meio que na onda, pra angariar fundos e acabou sendo instituídas, e hoje as crianças com quatro anos de idade são obrigadas, são obrigadas a estar na Educação Infantil, então eu acho que falta um pouco dessa discussão e esse olhar da infância enquanto infância. (ENTREVISTA 5)

Pode-se constatar que seu trabalho de mestrado foi de extrema importância para se pensar nos espaços das experiências infantis na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo apontado ainda, uma reflexão quanto à obrigatoriedade da escolarização e às decisões tidas pelo caráter “*per capita*” na educação, ou seja, pensadas numa lógica de “quanto mais alunos, mais recursos para a escola”, e em que medida estas ações podem inferir na educação da infância, uma vez que ao tornar a escolarização obrigatória, tem-se uma mudança nas possibilidades de experiências da criança. Assim, destaca-se a importância de espaços democráticos para se discutir sobre a influência de decisões políticas e econômicas nas políticas educacionais e pedagógicas, pois essas podem ter reflexos na formação da infância.

Quando perguntada sobre seu planejamento de aulas, a entrevistada 5 denota a cobrança do contexto escolar e ainda a importância de se levar em consideração a cultura de seus alunos:

Então, como eu te disse, eu to na fase seis, o planejamento das minhas aulas, devido a cobrança que eu tenho dos pais, de, de gestão e tudo mais, tem algumas coisas que sim. Eu trabalho pensando no fundamental, no Ensino Fundamental que eles precisam ter alguma base pra quando chegar lá. Levo também em consideração a cultura das crianças do bairro que eu trabalho, que assim, eu sei que aqui o acesso a cultura a determinada coisas é muito restrito. (ENTREVISTA 5)

Embora a preocupação com o prosseguimento dos estudos de seus alunos no Ensino Fundamental, quando perguntada sobre sua opinião sobre a ludicidade, ela acrescenta:

Eu acho que, nessa faixa etária, o lúdico ele é essencial, porque, quando a gente trabalha nessa forma lúdica, por exemplo, com contação de histórias, a utilização de fantoches, eu falo que é um mundo mágico, por isso que eu gosto da Educação Infantil. Eu acho importantíssimo, porque se eu chegar entregar uma folha e falar assim “Faz o “a” tracejado” de uma folha de “a”, ele vai fazer, ele não vai ter nem noção do que ele tá fazendo, nem o porquê que ta fazendo e nem o pra que serve aquilo. Mas, se eu colocar isso dentro de um contexto, de uma forma lúdica, através de uma história, de uma brincadeira, eu acho que isso torna muito mais significativo pra criança, eu acho que o lúdico consegue dar esse significado pra aquilo que a criança ta fazendo, entendeu? Do que só meramente eu trazer uma folha e pintar, sem ter um contexto, vamos dizer assim. (ENTREVISTA 5)

Dado às respostas observadas, que demonstram clareza nas especificidades do trabalho com crianças e em conceitos como o de ludicidade, apresentando ainda exemplos, o grupo de análise formulou a hipótese de que a formação e a experiência dos professores podem ser determinantes na concepção de infância e do trabalho pedagógico com a infância, uma vez que as concepções livres de “achismos” demonstram conhecimento e segurança no trabalho do professor. Isto se torna relevante, pois, se por um lado nas entrevistas anteriores verificamos danos na formação ou apontamos uma semiformação (*Hallbildung*), por outro lado, embora todos estejamos sujeitos à sofrer uma semiformação, levantou-se como hipótese que o amplo tempo de formação e as experiências docentes podem possibilitar mais clareza

nas concepções e na forma de trabalhar com os conceitos. No entanto, perceberá no capítulo 3 que a formação determinante é aquela que busque a *Bildung* dentro das limitações própria do sistema.

Na última entrevista (entrevista 6), destacamos, inicialmente, que a professora entrevistada optou por não responder a pergunta “Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais voltadas para as crianças da Educação Infantil? Por exemplo, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), os DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)”. Este fato motivou a discussão do grupo de análise, ainda levando em consideração as entrevistas anteriores, sobre as políticas de formação, seleção e acompanhamento de professores, bem como na ausência de discussões específicas sobre as políticas educacionais e da oferta de formação continuada aos professores, uma vez que estas políticas fazem parte do trabalho docente. Ainda, levantou-se o questionamento sobre como seria ser professor sem conhecer tais políticas.

Apesar da ausência de uma resposta quando questionada sobre as políticas educacionais, ao responder sobre suas práticas com a educação infantil, a professora reconhece que possui limitações e demonstra vontade em aprender mais sobre o assunto:

[...] no começo do ano eu senti muito, eu fui sentindo muito a turma e aí eu vou planejando de acordo com a expectativa deles, ainda tem que melhorar muito nesse sentido, de aprender a ouvir a criança, e o que a criança quer no momento. Mas aí eu tento adequar pra aquela proposta pedagógica que a gente tem na escola, eu tento, ainda tem muito que aprender a questão disso, mas eu tento fazer isso. (ENTREVISTA 6)

As limitações, sobretudo, na adequação da proposta pedagógica da escola às políticas educacionais, também se estendem à sua autonomia nas práticas com a infância e em sua concepção de ludicidade:

[...] eu gosto de trabalhar mais com jogos e brincadeiras, coisas coletivas, eu sou meio contra essa história de papel, só papel, papel, papel. Eu prefiro que eles trabalhem mais através de jogos e brincadeiras e participação deles mesmo. Por exemplo, eu não concordo de você pegar e “pinte o maior e o menor” sabe? Eu não concordo com esse tipo de atividade, já deu muito B.O isso. Mas eu acho que a forma lúdica é a forma mais prazerosa de se aprender na Educação Infantil.

Entrevistadora: Por que deu muito B.O?

Porque as professoras assim, a maioria acha que é isso, entendeu? E, eu participo de um grupo de estudos de matemática na Educação Infantil e a gente vê tanta coisa assim, tão maravilhosa que você pode fazer com aquele conteúdo, por exemplo, as meninas fizeram um projeto pra trabalhar medidas e a questão de mais alto, ou maior, ou menor e foi fabuloso sabe? Elas desenharam o contorno das crianças, depois tinha que comparar que era mais alto através do contorno, depois elas foram pra brinquedos, comparar o brinquedo maior, o brinquedo menor, então teve uma coisa tão rica assim, do que você olhar “olha qual é o ursinho maior? Pinte”, “qual é o ursinho menor? Pinte”. Então eu vivencio muita coisa assim, entendeu? [...] é a contradição de ideias mesmo, porque as vezes a professora chega assim “ah olha que

legal isso aqui”, ai eu falo “ah, eu não gosto de trabalhar desse jeito”, e as pessoas as vezes não gostam, entendeu? Não aceitam.. não é por isso. (ENTREVISTA 6)

Percebe-se que tais limitações podem estar relacionadas ora com sua formação, visto que sua formação é em matemática, e ela possui apenas magistério, ora com a inibição do professor, que é induzida pelo o próprio ambiente de trabalho, pois o “B.O” pode estar relacionado à contradição de ideias entre os colegas de trabalho.

O reconhecimento de suas limitações pode se dar pela reflexão de sua prática, motivado pela sua participação em um grupo de estudos, que propicia à professora o conhecimento de novas abordagens e metodologias para se trabalhar conteúdos na sala de aula, que para ela é maravilhoso. No sentido da formação de professores, a reflexão sobre o próprio trabalho é essencial para a contínua construção profissional do professor, como se verificou anteriormente, quanto maior o tempo de formação da professora e quanto mais ela está inserida no exercício do estudo (como o com o grupo em que a entrevistada 6 participa) ou em estudos posteriores à formação inicial, ela tem mais possibilidades de reparar as danificações de sua formação.

Assim, como demonstrado na análise, verifica-se que é com a *práxis* e esforços de uma formação continuada que lhes é possibilitado um leque ampliado no entendimento da infância e da criança, e ainda, na evasão da reprodução de uma educação danificada.

Tendo em vista tais aspectos, a seguir serão apresentadas as análises das entrevistas com o olhar sobre as práticas pedagógicas das professoras.

2.3 Educação Infantil como Instrução

Não se pretende neste trabalho apresentar o certo ou o errado sobre o trabalho na Educação Infantil. O objetivo deste capítulo é evidenciar a possível contradição entre o que se postula e o que se materializa em termos de concepção de Infância. A escolha pelo título “Educação Infantil como Instrução” busca elucidar as contradições e limitações observadas nas entrevistas em relação ao que poderia ser trabalho com as crianças da Educação Infantil, que muitas vezes se aproxima de um ensino instrumental ou de um ensino como instrução, distanciando-se de uma atenção profícua às especificidades da Infância e de práticas pedagógicas lúdicas, que podem caracterizar o ensino de crianças. Por fim, pretende-se ainda apresentar não só as contradições e limitações observadas nas entrevistas, mas também as suas possíveis causas.

Na primeira entrevista foi destacado que, para a professora, o trabalho com a Educação Infantil estaria necessariamente ligado à ludicidade. Entretanto, no decorrer da entrevista foi observado uma possível orientação da professora ao ensino instrumental, como quando ela ressalta que no Ensino Fundamental o desenvolvimento das crianças é mais visível, pois eles mostram que aprenderam a “fazer conta”:

Eu queria pegar a fase 6, fase 5 que são maiores, mas agora conheci a fase três, eu adorei! Mas no fundamental eu tinha a impressão que eu tava ensinando mais... não sei... não é que a gente esta ensinando mais, é que a gente ensina muito, mas, a gente enxerga melhor o desenvolvimento deles. Aqui a gente vê eles se desenvolvendo tudo, mas parece que lá eu enxergava mais a criança aprendendo, sei lá.. “ah, agora eu consigo fazer a conta”, agora isso... então eu enxergava mais o desenvolvimento deles, então, eu não sei, eu gostava, adorava.. ano que vem eu quero de novo. (ENTREVISTA 1)

A expressão “no fundamental eu tinha impressão que eu tava ensinando mais [...] a gente enxerga melhor o desenvolvimento deles” (ENTREVISTA 1) pode evidenciar que, para a professora o ensino, visto como instrução, denota o desenvolvimento da criança, enquanto que, por outro lado, na Educação Infantil o desenvolvimento é ignorado, pois este não é completamente visível. Os exemplos relativos à instrução e aos níveis de escolarização, tal como “agora eu consigo fazer a conta”, são formas de definição de expectativas escolares, muitas vezes alinhadas a que é exigido no mundo do trabalho e à escola como serventia das demandas do mercado de trabalho.

Ao ser perguntado sua opinião sobre preocupação dos pais com a infância, a entrevistada 1 expressa não observar com clareza esta preocupação por parte dos pais de seus alunos (que demonstram uma visão de escola como lugar onde se deixa o filho por algum motivo). Ao apresentar um posicionamento crítico em relação aos pais, a professora chama atenção para a desatenção dos pais em relação à “atividade” escolar:

Os pais.. depende! [risada] Eu acho que... tem alguns que eu percebo que se importam até, perguntam vê.. mas tem uns também que falam assim “ah, é, ó tenho que trabalhar vou deixar”, tem uns que demonstram nitidamente “ah, ele quis vir na escola”. Tem dia que, por exemplo, ta chovendo: “ah tia hoje “tá” chovendo, eu trouxe dvd que ai eles passam a tarde vendo DVD com os amiguinhos”, então assim, nem pensa “ah, atividade”, DVD ele pode ver em casa, não precisa vir na escola. Então, eu percebo que eles ainda confundem um pouco, eles acham que escola “ah” vai brincar com o amiguinho, vai no parquinho, as vezes a criança chora pra entrar “ah não filho, fica depois você vai lá brincar no parquinho, ah não..”, entendeu? Então não sei se eu enxergo tanta preocupação. (ENTREVISTA 1)

Na fala da professora, o brincar no parquinho ou assistir TV não é o mais importante na Educação Infantil, embora em outros momentos a ludicidade seja validada em sua fala. Ao responder o que seus alunos mais gostam de fazer utilizando como exemplo a

fala de um aluno “tia nós não vamos fazer atividade?” (ENTREVISTA 1), entende-se que há uma cultura já instituída na escola em que o trabalho com atividades é recorrente:

Brincar, eles adoram brincar [risada]. [...] Eles gostam de fazer atividade no papel também, porque eles pedem “tia nós não vamos fazer atividade?” eles falam, quando é papel eles falam “atividade”, como se as outras coisas não fossem ne!? [...] (ENTREVISTA 1).

Revela-se, neste ponto, uma aparente despreocupação com o que de fato se ensina na escola, ora pela ausência de uma coordenação pedagógica efetiva, pela falta de envolvimento da comunidade com a escola, bem como pelos danos na formação das professoras em um contexto de semiformação. Exemplo disso, é quando a professora apresenta uma recorrente dependência dos conteúdos elaborados pelo município, bem como quando afirma que aos professores resta apenas a elaboração de estratégias:

É, o planejamento é semestral. Então, a gente faz um logo no começo do semestre, aí eles dão o prazo, [...] pra entregar pra gente poder ver as crianças e fazer o planejamento de acordo com o pouquinho que a gente já ficou com eles. Mas o planejamento geralmente assim, eu falei que agora a prefeitura fez os conteúdos, então lá nos conteúdos já tem os objetivos, os conteúdos, e as.. não, só as estratégias que não, os objetivos e os conteúdos tem lá. Então a gente pega aquele documento aí a gente vê quais daqueles objetivos e conteúdos a gente coloca no primeiro semestre, e quais a gente coloca no segundo, aí as estratégias, a gente coloca de acordo com as crianças que a gente tem. Então, o objetivo e o conteúdo a gente copia daquilo, aí as estratégias que a gente muda, então, eles dão tempo pra gente fazer, pra primeiro a gente conhecer a criança e depois a gente fazer. Só que aí o que eu particularmente não vejo muito, eu mesmo não tinha o costume, esse ano que eu comecei a fazer é quando eu vou fazer meu semanário eu nunca olhava esse planejamento pra fazer semanário, eu sabia os conteúdos mais ou menos de cabeça, tal, mas eu não ficava atenta, [...] em 7 anos eu não tinha esse costume, esse ano que eu comecei a fazer. (ENTREVISTA 1)

Neste caso, a ludicidade que tanto se destaca nas políticas educacionais e na fala da professora, na prática, é levada a outro caminho, o que acaba por tornar o ensino na Educação Infantil como instrução, sobretudo, para o mundo adulto. Fato este que motivou o questionamento do grupo de análise sobre o quanto os a autonomia pedagógica do professor é diminuída frente ao seu dever de cumprir com uma política pública local, no caso dos conteúdos definidos pela prefeitura, visto que a eles só restam a preparação de estratégias.

Na análise da entrevista 2 realizada no capítulo anterior, pôde-se perceber que a professora tem consciência de que suas práticas devem ser lúdicas e mostra reconhecer as atividades que as crianças mais gostam de fazer (brincadeira livre na areia e contação de histórias). Apesar disso, a fundamentação do lúdico na educação infantil e a instrumentalização do ensino, de certa forma, também estiveram presentes em suas falas. Isso pode ser percebido quando ela relata a necessidade de um coordenador pedagógico (tratado no capítulo anterior como um problema estrutural), indicando que ela não compreende com

clareza as práticas lúdicas como formas de aprendizagem, recorrendo ao ensino instrumentalizado escolar, de conteúdo concreto, visível, que instrua as crianças à vida adulta, ou para o mundo do trabalho.

A entrevistada 3, assim como a entrevistada 2, destacou atividades que remetem ao ato de criação, quando perguntada sobre seu tempo na escola: “[...] areia, gostava de fazer castelo, gostava de desenhar também [...]” (ENTREVISTA 3). Entretanto, no decorrer da entrevista, a ludicidade em suas práticas docentes quase não se faz presente em suas falas. Quando diz sobre as práticas pedagógicas que considera mais importantes no trabalho com a educação infantil, defende o brincar: “[...] o brincar, mas é claro que tem, vem um respaldo por trás né, [...] tem que ter a preocupação de tá ensinando nisso, nessa atividade né.” (ENTREVISTA 3). Percebe-se na fala da professora que ela vê a criança como um ser capaz de ter algumas percepções nas brincadeiras, porém, estas devem ter um respaldo, ou seja, sua função é ensinar os conteúdos através delas, o que pode distanciar as práticas das especificidades da criança, uma vez que as brincadeiras propostas por um adulto, muitas vezes podem aproximar as crianças do próprio universo do adulto, como por exemplo, ao ensinar conceitos de cheio, vazio, próprios dos conteúdos escolares: “Não que você só tenha que deixar a criança no parque, imagina, no parque que nem eu falei pra você, no parque você ensina muita coisa, você ensina encher um baldinho, a noção de vazio, cheio, você trabalha coordenação e lateralidade, e assim vai indo.” (ENTREVISTA 3)

É denotado ao final da análise desta entrevista, novamente, a figura do professor como detentor do conhecimento e da criança como uma tábula rasa, que deve ser mais que ensinada, instruída ao mundo na visão de um adulto.

A entrevistada 4, também demonstra trabalhar com a alfabetização na Educação Infantil e, ao falar sobre as práticas pedagógicas, considera mais importante no trabalho com esta etapa, a linguagem oral, pois:

[...] nesse bairro aqui, especificamente, eu não sei se é por conta da mistura de, de sotaques, certo? Ou se é por falta de informação dos pais, né, porque provavelmente eles não tiveram essa informação, e agora reproduzem com os filhos, temos um numero muito grande de crianças que falam muito mal, com muitos problemas de fono, certo? Não conseguem pronunciar as palavras, ou então a forma como eles falam, é, não dá pra entender, exatamente, o que eles querem dizer. E isso, quando vai para o Ensino Fundamental, no pri.. porque no início da alfabetização a criança se apoia muito na fala pra, pra poder escrever. Elas não conseguem avançar, elas ficam patinando dentro do processo, sabe? Não significa que a gente tá, que eu to, é, menosprezando as variações linguísticas, não é isso. Variação linguística é uma coisa, agora quando a criança ela tem essa dificuldade em pronunciar os sons, entendeu? E a gente enquanto professor alfabetizador a gente apresenta os sons, ela se confunde, porque aquele som não tá presente na fala dela, e ela fica tentando se expressar e não consegue, porque ela fica com medo de errar, porque o medo de errar é natural do ser humano, sabe? Então a criança fica patinando no aprendizado.

Então eu acho que as práticas orais são fundamentais. Então assim, eu falo, eu deixo as crianças conversarem bastante, eu procuro sempre ta' mediando a fala, [...] Outra coisa também é em relação a criatividade, se você permite a criança que ela fale bastante, ela, quando você precisa que essa criatividade vá para a produção escrita, né, a criança, ela tem um repertório maior de, pra criar as coisas. Então, sem contar que não é só na parte da escrita, é que a escrita, né, é meu interesse de, de estudo e pesquisa, tal, mas também na matemática, porque a matemática é um conceito universal, né, e a matemática da Educação Infantil, sempre falo pras minhas colegas de trabalho, a gente ensina, a gente faz demonstrações, apresentações, mas muito dessa matemática a criança aprende no dia a dia, né? O carro que passa muito rápido ou muito devagar ou o que ta longe, o que ta perto, se a casa da vovó é muito longe, se a casa da vovó é perto, né? É como cores, cores também é uma prática bastante social nessa faixa etária, né? O carro preto da professora, a casa amarela que fica ali na esquina, então, quanto mais a criança falar, mas ela tem condições de absorver os conceitos, as concepções do mundo. (ENTREVISTA 4)

Denota-se que sua principal orientação enquanto professora é ser alfabetizadora e que, outros conceitos além da linguagem oral ou escrita podem ser aprendidos e absorvidos no cotidiano. A concepção apresentada pela professora revela que a Educação Infantil é uma fase propedêutica do Ensino Fundamental, apesar de, em sua época de infância, ela valorizar as brincadeiras como modelo de uma infância maravilhosa:

Maravilhosa! Eu sinto muito pelas crianças que não terão as mesmas oportunidades do que eu, certo? Eu cresci num quintal bastante grande, com muitas árvores frutíferas, sempre tive animais de estimação, certo? Com exceção de passarinhos e peixes, porque meu pai não gosta de nada preso, nada enjaulado, nada engaiolado. Então meu pai não gosta nem de aquário, então ele sempre ensinou eu e meu irmão que o bonito do animal, é o solto na natureza, então, nós sempre tivemos animais bem domésticos mesmo, a gente teve cachorro, gato, até pato nós tivemos de estimação, entendeu? [risada] Como o quintal era muito grande, com muitas árvores, então, aquele prazer de subir na árvore, pra comer a fruta no pé, sabe? Brincadeiras de rua também [...] (ENTREVISTA 4)

Ao relembrar suas brincadeiras na Educação Infantil, foi levantada a hipótese de que a professora almeje que seus alunos sejam futuros “CDFs”²⁹, assim como ela foi, quando respondeu sobre suas lembranças mais marcantes em seu tempo de escola:

As lembranças mais marcantes... eu sempre fui uma aluna CDF, então tudo é relacionado a isso [risada]. Quando eu ta.. quando eu tinha 10 anos eu ganhei o meu primeiro concurso de redação, promovido pelo Rotary Clube de Ribeirão Bonito, foi muito legal, [...] Eu me lembro que quando eu tava na Educação Infantil, nós fizemos um teatro de encerramento da, do ano letivo, por incrível que pareça eu era a mais alta da classe, então, nós cantamos a música da gata do saltimbancos, sabe, “nós gatos já nascemos pobres”, e eu fui a gata, né, principal personagem.. que mais? Eu me lembro também, que quando eu fu.. quando eu cheguei na quinta série, hoje sexto ano, eu fiz uma redação, o professor colocou meu caderno em exposição no mural da escola e, eu fiquei morrendo de vergonha por isso, porque ele falou que eu escrevia melhor que o pessoal da, da oitava série. Nós fize.. eu lembro de um, uma, um concurso de lambada que teve na escola e foi divertidíssimo. Ah, tenho bastante lembrança boa assim da escola, sabe? Da Educação Infantil mesmo, assim especificamente, eu lembro da professora, entendeu, que, eu gosto muito dela, né, a Marina, a gente cria, né, um afeto muito grande pelas professoras da Educação

²⁹ Significa Crânio de Ferro e se refere à pessoas muito inteligentes.

Infantil.. an.. fora esse teatrinho da gata, da Educação Infantil, eu me lembro da liberdade que ela dava pra gente fazer as coisas, sabe, os desenhos, as colagens, as brincadeiras dentro e fora da sala de aula, então assim, eu tenho bastante coisa pra contar. (ENTREVISTA 4)

Ainda, para a entrevistada 4, a criança precisa o quanto antes ser inserida numa cultura letrada, quando a professora revela um problema estrutural da escola, o qual pode interferir no processo de aquisição de leitura e escrita:

[...] a gente procura trabalhar da melhor maneira possível sempre se adaptando aos espaços escolares, diante dos recursos que a gente tem disponível. Essa escola, ela começou a funcionar na segunda metade do ano passado. Quando eu comecei iniciando aqui nessa escola, não tínhamos nem as carteiras, as crianças ficavam sentadas no chão. Não havia brinquedos, eu comprei os brinquedos do meu bolso pras crianças terem o que fazer. Eu comprei os livrinhos do meu bolso pras crianças terem alguma coisa antes de começar a andar o ano letivo e a escola ter condições de começar a montar seu próprio acervo. Então assim, a gente tenta, mas as vezes a gente também tem que ir um pouco mais pra uma prática mais tradicional, porque a gente sabe de que lá na frente vai surgir algumas exigências, se a criança não trouxe experiência anterior, ela não vai dar conta. (ENTREVISTA 4)

Observa-se, que os problemas estruturais vão além. Apesar de defender tais ideias de escolarização, a entrevistada reivindica um currículo para educação infantil, pois, ao ser perguntado sobre sua opinião acerca das políticas educacionais, ela revela:

[...] não vejo preocupação do governo em relação a isso, [...] o que eles fizeram acho que pode ser bem explicado da, naquela expressão "pão e circo", né. Por exemplo, essa escola que nós estamos ela é linda, mas quem atua aqui dentro sabe o quanto ela é desfuncional para a Educação Infantil, tá? Primeiro lugar, a posição dos banheiros é ruim, tá? As crianças que na fase que elas precisam, elas tão aprendendo a utilizar o banheiro sozinhas, pra desenvolver autonomia, essa independência toda, o banheiro é longe pra elas, tá? Dentro dos banheiros, né, precisa de um adulto supervisionando o tempo todo, porque a forma como o banheiro foi construído, a criança tem que subir pra ser banhada por um adulto, se não tem um adulto supervisionando, eles podem subir naquela parte mais alta onde fica os chuveiros e cair dali, certo? Os pisos não são adequados, porque esse piso ele pode ser muito bonito, mas tanto água quanto areia ele fica extremamente escorregadio, né? As salas do outro lado onde fica a creche, esse prédio não puseram, mas outras escolas desse modelo, entendeu, aqui nesse bairro mesmo que eu já trabalhei, tal, ela tem uma barra de ferro que teoricamente seria pra criança segurar pra aprender a caminhar, mas não é o que acontece, as crianças sobem ali, tá? E quando sobem, o pezinho escorrega e eles batem a boquinha e se machucam. Essas janelas são muito baixas, então pra criança se chocar nela, quebrar, como aconteceu numa outra escola e ter um ferimento muito grave, é muito fácil. Então assim, quando o Brasil, né, depois da declaração de Salamanca, saiu a LDB nova, na época do governo do Fernando Henrique eles assinou um monte de documentos, fez empréstimos com banco mundial, fez uma porção de investimentos, isso foi muito bom, a gente não pode negar que não, né, a Educação Infantil depois dessa LDB também ela foi repensada, foi revista, viram que a Educação Infantil existe, né? Perceberam que alguma função deve ter, embora eles não tenham muita certeza ainda qual seria essa função, entendeu? Mas assim, a gente tem umas leis bonitas, vamos assim dizer, mas acontece que na prática, elas não apontam pra lugar nenhum, entendeu? Elas não apontam pra lugar nenhum. O fato da Educação Infantil ter sido reconhecido como parte da educação básica, né, o fato da Educação Infantil, com a mudança da,

da, do fundo, fun, fundef para fundeb, ela recebeu um maior investimento, foi muito bom, certo? Só que ainda sim a gente não vê dele, um direcionamento. Não tem direcionamento nenhum. A gente num..., num... tem um currículo, a gente não tem uma proposta, né? A gente só tem diretrizes, a gente tem só parâmetros. O que que é um parâmetro? É um, uma linha, são duas linhas paralelas pra você caminhar dentro, né, agora se você vai caminhar reto ou em "zig-zag" não importa, cê não pode é sair de dentro das duas paralelas, né? Então, assim, eu vejo descaso, vejo falta de direção, eu vejo falta de objetivo específico, eu vejo um assistencialismo barato, só isso. (ENTREVISTA 4)

Para a professora, os problemas estruturais interferem não só na autonomia da criança e em sua escolarização, como também no despreparo para se receber a criança dentro do ambiente escolar. Além disso, para ela, o currículo da Educação Infantil deveria ter um objetivo específico, e um direcionamento. Ou seja, a autonomia (mencionada no primeiro capítulo) que as políticas educacionais propõem à escola é vista como negativa para esta professora. Esta hipótese promove uma reflexão sobre o problema da imposição de um direcionamento político nacional específico para todas as crianças, que, de certo modo, não atenderiam aos anseios e especificidades das crianças – deste modo, pode-se concluir que a professora pode possuir danos em sua formação ao não considerar este aspecto, e denota, ao mesmo tempo, uma possível orientação ao ensino instrumental, na medida em que este poderia adotar instruções gerais possíveis de serem aplicadas à todas as realidades.

Na entrevista 5, ao ser perguntado sobre sua opinião acerca da preocupação da educação brasileira e da comunidade escolar com a infância, a professora destaca a valorização do ensino propedêutico, a cobrança e a valorização da comunidade escolar para o ensino de conteúdos específicos:

Bom, na minha opinião, a educação brasileira, ela, ela prioriza várias outras coisas e acaba esquecendo e perdendo a especificidade da infância. Eu acho que na Educação Infantil cada vez mais ta tendo um processo de, vamos dizer assim, an.. eu não consigo definir outra palavra, mas de escolarização, entendeu? É como se fosse um ensino propedêutico pro Ensino Fundamental, é como se a Educação Infantil não tivesse características próprias, especificidades próprias, então sempre é aquela questão “ah, tem que preparar pro primeiro ano”, “tem que preparar pro primeiro ano”. Então, eu acho que essa preocupação com a infância em si, não se tem hoje nas políticas publicas. E eu percebi isso também nos meus colegas de trabalho, vamos dizer assim. Lógico tem professores que trabalham a questão da infância, da Educação Infantil, mas principalmente na fase 6, que é a fase que eu trabalho, que são as crianças de 6 anos, que no ano que vem vão ingressar no Ensino Fundamental, é essa a preocupação dos pais, do diretores, é essa cobrança “ah, mas deu caderno?”, “Mas ele já ta lendo?”, “mas ele já ta escrevendo?”, então os próprios pais comparam e eles esquecem que eles tão numa fase específica da vida que não tem essa é, vamos dizer, esse objeto: alfabetizar ou que tem que sair da Educação Infantil lendo, que tem outras coisas que devem ser trabalhadas. (ENTREVISTA 5)

A visão da professora contrasta com a visão da escola. E a pressão da escola acaba se alinhando às pressões do mundo adulto e do mercado de trabalho, com a necessidade de escolarização e produção. Assim, em que medida nós estamos apressando e moldando a escolarização em ritmos que podem não ser o da criança, desrespeitando, por vezes, o tempo e a especificidade do mundo da criança?

As cobranças de escolarização refletem nas práticas das professoras. Entretanto, ao responder como planeja suas aulas e se leva em consideração a cultura das crianças, a entrevistada 5 toma a cultura dos seus alunos como fator determinante de suas práticas, sem se distanciar das cobranças:

[...] o planejamento das minhas aulas, devido a cobrança que eu tenho dos pais, de, de gestão e tudo mais, tem algumas coisas que sim. Eu trabalho pensando [...] no Ensino Fundamental que eles precisam ter alguma base pra quando chegar lá. Levo também em consideração a cultura das crianças do bairro que eu trabalho, que assim, eu sei que aqui o acesso a cultura a determinadas coisas é muito restrito. Então eu sempre trago coisas diferentes pra que eles tenham acesso a, a coisas que eu sei que eles não vão ter, por exemplo, uma exposição, trabalhar obras de arte, que eu sei que isso, devido a cultura familiar mesmo, as vezes o pai não tem acesso, as vezes não se preocupe em mostrar isso pra criança, então assim eu sempre penso em algumas coisas que trabalhem, é, le, levando em consideração essa cultura da, da clientela que é atendida na escola. (ENTREVISTA 5)

Mesmo com as demandas da comunidade escolar, a entrevistada 5 não deixa de trabalhar as questões que considera importante, como o contexto social das crianças. O que sobrepuja os ditames meramente instrucionais e instrumentais do ensino que lhe é imposto e pode contribuir com a diminuição das lacunas da semiformação (*Hallbildung*).

Na entrevista 6, ao perguntar sobre as práticas que ela considerava mais importantes, ela defende o brincar livre, o lúdico, mas sem “se preocupar tanto com a escolarização” (ENTREVISTA 6):

Olha, eu acredito que o brincar na Educação Infantil é muito importante, mesmo que seja um brincar direcionado com alguma intenção, mas eu acho que ta faltando muito, ta querendo se escolarizar dema.. es co la ri zar, certo?..demais a Educação Infantil, eu acho que não, que eles tem mesmo que brincar, aprender através da brincadeira, do jogo, da forma lúdica, e não se preocupar tanto com a escolarização. (ENTREVISTA 6)

Quando a entrevistada 6 diz “mesmo que seja um brincar direcionado com alguma intenção” (ENTREVISTA 6), ela não descarta que a aprendizagem pode acontecer no brincar não-direcionado. Além disso, ela deixa claro que sua concepção de infância se distancia dos processos de escolarização, ou seja, ela denota uma visão que se distancia do ensino instrumental como única fonte de saberes.

Percebemos, portanto, que as professoras compreendem a importância do brincar na educação infantil, porém, o modelo tradicional de educação ainda é predominante, em que a figura escolar do professor que sempre ensina ou instrui, e a criança é vista como uma tábula rasa, que deve ser instruída conforme o professor ensina e ainda, deve ser inserida em uma cultura próxima à do mundo adulto.

2.4 Concepção de Criança e Infância

Uma simples pergunta sobre os conceitos de Criança e Infância, especificamente, não seria capaz de esclarecer o significado do atual conceito de Infância na escola. Para tanto, surge a necessidade de uma construção empírica do próprio conceito, segundo as contradições reveladas pelos professores que trabalham na Educação Infantil. O trabalho de construção do conceito levará em consideração diversas questões que implicam para se pensar na concepção de infância dos professores, pois as análises dos itens anteriores trazem outros olhares para realizar esta construção, uma vez que tanto a formação como as práticas dos professores e a vivência de infância de cada entrevistada revelaram elementos importantes para pensar suas concepções sobre a Infância.

Na primeira entrevista, a infância da professora é refletida em suas práticas e em sua concepção de infância, pois, ao responder o que era ou não permitido em sua época de infância, é evidenciado traços de autoridade em sua fala, sobretudo dos pais com os filhos em relação ao uso da tecnologia e de roupas, e compara aos dias de hoje:

O que eu percebo assim, de diferente de hoje “né”, a parte de... as tecnologias que tem hoje... antigamente não tinha tanta coisa e o que tinha não era permitido que a gente ficasse mexendo o tempo todo. Vamos dizer assim, tecnologia na época era televisão, rádio, a gente não podia ficar mexendo, “ah” o controle da televisão não era pra criança, hoje em dia o celular da mãe é mais da criança. [...] roupa! Nossas mães escolhia roupa “ah você vai pra aula com o uniforme” “você vai em tal lugar com essa roupa Hoje, tem dia que a criança chega na escola, a mãe fala “Ah ó “tá” frio mas ele quis vim com a roupa de calor, depois você troca ele”, então assim, tudo o que a gente ia fazer os pais permitiam ou não, né.” [...] (ENTREVISTADA 1)

É interessante ressaltar a crítica da professora que é colocada em relação ao uso das tecnologias pelas crianças e à figura autoritária ou cuidadora dos pais, no sentido de definir o que é melhor para a criança. Levantou-se como hipótese que há, para ela, um contraponto entre as atividades lúdicas tradicionais e as atividades lúdicas com uso de tecnologias. Em relação às práticas infantis, como visto nos capítulos anteriores, o lúdico possui um aspecto central na visão de infância da professora, mesmo considerando, em alguns

momentos, o enfoque no ensino e na escolarização para mundo adulto. Levando em conta que Secretaria de Educação definiu “os conteúdos [...] de todas as fases” (ENTREVISTA 1). Apesar de se apresentar conteúdos fixos a serem trabalhados, a professora tem autonomia apenas para criar as estratégias. Desta forma, o que se oferece à infância é determinado pela prefeitura e a autoridade da professora é muito diminuída, embora caiba a ela decidir a forma que empregará tais conteúdos em suas práticas.

Tendo em vista que a autoridade dos pais e da professora se apresentam de maneira diminuída, ao perguntar se a entrevistada 1 percebeu ou percebe a adultização em seus alunos, a condição sócio econômica aparece como fator determinante na reflexão do conceito de Infância, pois para ela, quanto melhor a condição sócio-econômica, maior a adultização:

Eu não sei se eu percebo a variação no decorrer dos anos ou de acordo com a região que a gente tá, porque quando eu comecei dar aula eu trabalhava numa creche lá em Bauru que era bem mais carente do que aqui e eu não via tanto essa coisa de adultização e tudo mais. Aí quando eu trabalho em bairros que é um pouco assim, status, uma condição um pouco melhor, aí eu já percebo muito mais a adultização da criança.. não sei se eles tem mais acesso a outras coisas, se, por exemplo, geralmente em bairros mais carentes os pais não ligam da criança brincar na rua, essas coisas, eles brincam entre eles. [...] (ENTREVISTA 1).

Outros fatores foram determinantes na fala da professora, principalmente quando ela elucida o contato dos alunos com artefatos da Indústria Cultural³⁰ e o incentivo dos pais ao mundo adulto, a partir do exemplo de sua sobrinha:

Eu tenho assim, fora da escola, um caso pessoal, a minha sobrinha, ela tem 8 anos, pra mim ela não tem infância, desde que entrei na família que eu conheço ela, ela tinha quatro anos, três anos, pra mim ela não tem infância, ela é uma criança, mas não tem infância porque ela usa roupa de adulto, ela vai em show que é pra adultos, ela fica até três horas da manhã assistindo televisão, os pais vão dormir, ela fica vendo televisão, mexendo na internet, tem canal no YouTube, pra mim isso não é ter infância, é ser criança. [...] aí os pais dela compram o óculos, compram peruca, gastam dinheiro com tudo o que ela quer pra fazer os vídeos dela, eles compram, incentivam. “Ah quero ir no show da Anitta”, pra mim, show da Anitta não é show para uma criança [...] mãe dela leva ela pra fazer limpeza de pele, drenagem, escova no cabelo, faz maquiagem, isso pra mim não é coisa de criança, então esse ser criança... [...] eu penso que [...] são pais que influenciam a criança não tem noção, a criança copia o que o pai deixa copiar, se o pai fala “não, você não vai passar maquiagem porque você é criança”, a criança não vai passar, entendeu? Então eu

³⁰ Sumariamente, o termo “Indústria Cultural”, elaborado por Adorno e Horkheimer, remete à uma complexa lógica, em que a aquisição de uma cultura danificada, a cultura industrializada de massas, esvaziada de seu conteúdo culto e saberes críticos, favorece o contexto de semiformação e, por sua vez, o de dominação das massas. Para eles: “O efeito conjunto da Indústria Cultural é o de uma antidesmistificação, a de um anti-iluminismo (anti-*Aufklärung*); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a *Aufklärung*, a saber a dominação técnica progressiva se transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.295). Por se tratar de um elemento complexo, uma maior discussão sobre estes aspectos será elaborada no capítulo 3.

acredito que tudo que a criança vivencia, independente do conceito de Infância, ou qualquer outra coisa, são os pais, sempre. (ENTREVISTA 1)

Portanto, percebe-se que, para a entrevistada 1, o fator sócio econômico, o contato com os artefatos da indústria cultural e a influência dos pais são os principais fatores para a adultização da criança.

A segunda entrevistada, traz uma importante reflexão sobre o conceito de Infância ao destacar em sua última fala que: “A gente vê realidades aí distantes, [...] onde as crianças são tratadas como escravos né, como se fossem adultos, né, e eles são obrigados a trabalhar, então, a gente percebe que tem lugar que não existe essa, essa preocupação, esse conceito de Infância, né.” (ENTREVISTA 2). Além dessa passagem, quando lhe foi perguntado o que significa infância, ela fez uma consideração que permeou toda entrevista:

poder ter a liberdade de brincar, é poder ter liberdade de você ter os seus pais, né, ser amado, você ter uma escola pra ir, né, ser, ser querido na sua escola, é, ser, as vezes ser corrigidos pelos pais, pelos professores, acho que o conceito de Infância pra mim é isso, é poder ter essa liberdade de, de ter esse sujeito em desenvolvimento brincando, né, e ter o seus pais, ser amado e ser querido mesmo. (ENTREVISTA 2)

Dessa forma, a “liberdade” (ENTREVISTA 2) aparece como fator decisivo para se ter infância, quando, por outro lado, as crianças “escravizadas” (ENTREVISTA 2) não possuem preocupação/atenção voltada à sua infância, sendo roubados seu tempo presente da infância, o tempo para se ter experiências.

Pode-se destacar que há o reconhecimento das necessidades das crianças e delas como atores sociais, ao evidenciar a criança como ser que possui direito à educação, à atenção, ao cuidado, à inclusão, dentre outros. Retoma-se também o entendimento de que a criança é entendida como um “ser em desenvolvimento” (ENTREVISTA 2), o que remete a um saber já consolidado pelas teorias desenvolvimentistas, mas que não só as questões de ensino estão relacionadas a esse desenvolvimento, estendendo-se às outras questões: “liberdade de você ter os seus pais, né, ser amado, você ter uma escola pra ir, né, ser, ser querido na sua escola, é, ser, as vezes ser corrigidos pelos pais, pelos professores” (ENTREVISTA 2). Entretanto, o reconhecimento não só da liberdade, mas também de outros aspectos elencados pela professora nos capítulos anteriores (como a falta de um coordenador pedagógico), não garantem que suas práticas pedagógicas estejam livres do ensino instrumental.

As suas experiências na infância podem ter uma forte influência na concepção de Infância da professora, por exemplo, ao destacar a liberdade como condição da infância. Isto é evidenciado quando a entrevistada 2 diz que sua infância foi “uma infância muito gostosa,

muito livre” (ENTREVISTA 2). É possível perceber que para a infância ser “gostosa”, ela precisa ser livre, mesmo que haja o controle dos pais, sobretudo com o acesso aos produtos da indústria cultural:

[...] assistir até tarde! Então meu pai, por exemplo assim, chegava um certo horário, oito horas da noite cê já tinha que ta na cama! Então pra não ficar assistindo novela, aquelas coisas que ele achava mais pesada né? [...] então a gente tinha um certo horário, né, ele tinha um certo rigor, combinado com a minha mãe ele falava assim, chegou o horário ocês, quero todo mundo pra na cama! [...] (ENTREVISTA 2)

Outro aspecto destacado na entrevista 2, assim como na entrevista 1, foi a adultização relacionada à região em que a criança está situada (ainda atrelada a condição econômica) e ao incentivo/influência dos pais. Novamente, a “liberdade” (ENTREVISTA 2) estaria contraposta à “escravidão” da criança no mundo da beleza:

[...] se o pai e a mãe ou né, tem aquela coisa de ta é, tentando modelar a menininha no padrão de a, de de querer ser um pouquinho mais adulta, ah, de querer parecer uma top model, uma modelo de, nas vestimentas, então, só, eu acho que é raro! Exis.. acontece, mas depende a região, depende da região e depende do pensamento dos pais, né, das ideias que os pais tem, mas não são todos não. (ENTREVISTA 2)

Foi possível observar, nesta análise, aspectos importantes que se relacionam com o atual conceito de Infância: a condição socioeconômica da criança e o esclarecimento dos pais são fatores que influenciam a infância de uma criança, visto que tais aspectos, e, em especial, a dominação (escravização) podem ser entraves para uma infância livre. Por fim, em uma aproximação ao exposto, foi levantado a hipótese de que a escravidão infantil ao uso das tecnologias também pode interferir na educação privada e pública, visto que as crianças têm sido cada vez mais direcionadas às atividades lúdicas por meio de tecnologia, muitas vezes isoladas do mundo para além de suas casas, ao mesmo tempo em que a rua é vista como um lugar perigoso onde há estranhos.

Na análise da terceira entrevista, logo em seu começo, a professora destacou o brinquedo artesanal como ponto diferencial em sua infância: “[...] eu sou de família humilde, a gente não tinha a opção de comprar, então, a gente fazia seu próprio brinquedo, brincava de tudo em geral e éramos felizes pela simplicidade” (ENTREVISTA 3). Assim, o brincar artesanal e o ato de criação (destacado no capítulo anterior), mostram-se como importantes nas práticas infantis.

Outro ponto interessante em sua fala é quando a entrevistada 3 diz que em sua época de infância sua mãe aconselhava a “não conversar com estranhos” (ENTREVISTA 3). Fato este que também traz a reflexão sobre as possibilidades de formação social do sujeito a partir desse tipo de conselho, ainda que, se tratando de um ato de segurança, como ele

influência no distanciamento do próximo e na reflexão sobre o espaço público e a vida na esfera pública. Afinal, vivemos em uma sociedade de estranhos?

No que se refere à adultização, a entrevistada destaca as roupas das crianças, e a cantora Anitta como figura central do desejo das crianças, em ficarem “poderosas” como a cantora. Ao reconhecer tal fato, a entrevistada diz que procura sugerir outras músicas, como as da Galinha Pintadinha:

[...] elas queriam parecer com fulano de tal, “eu vou dançar igual Anitta”, por exemplo, elas.. tinha um momento que eu deixava livre pra eles brincarem, e elas, no show delas, elas queriam ficar poderosas igual Anitta, então interpretava igual, o shorts igual, o jeito, tinha assim, mas aí eu tentava falar “não, vamos cantar tal coisa, vamos fazer tal coisa” “tem outra que vocês conhecem?” “ah, eu adoro a galinha pintadinha”, “vamos cantar a musica da galinha?”, deixava elas cantando, fazia o que tinha que fazer, mas também puxando pro outro lado.[...] (ENTREVISTA 3)

Para a professora, provavelmente, a melhor solução para tal situação foi a substituição da música. Entretanto, quando diz “eu deixava elas cantando, fazia o que tinha que fazer, mas puxando pro outro lado” (ENTREVISTA 3), revela que a substituição da música não levava as crianças à reflexão do por que ouvir ou não tal música. Esta ilustração revela a influência da Indústria Cultural no contexto e no desejo das crianças atualmente, como também um cenário de semiformação, uma vez que a professora expõe um possível problema, porém não reflete sobre ele e não traz a reflexão à seus alunos. Ressalta-se ainda neste tópico, a influência da música no mundo da criança, ou seja, a influência da Indústria Cultural na definição do que significa "ser criança".

Já na última parte da entrevista, a concepção de Infância e Criança foi abordada de forma confusa, pois, embora estivesse com o roteiro de perguntas da entrevista em mãos, preferiu responder as perguntas sobre a concepção de Infância e de Criança juntas. Este fato revelou que, para a entrevistada, a concepção é a mesma para os dois conceitos:

Tanto a noção de infância e de criança, elas são socialmente criadas, né, construídas pela sociedade. É.. antes não havia infância, né, e muito menos criança, eles eram vistos como adultos em miniaturas. É.. pra mim são noções novas né e que, do jeito que chegou até agora, foi um caminho muito árduo e pelo o que eu to vendo, eles querem, que nem eu falei pra você, derrubar por agua abaixo tudo essas leis que foram criada, a LDB, DCNs, o ECA. E, pra mim essas noção de infância e criança é socialmente construída, e se não tivesse assim, como Ariès sempre falava, sempre fala, que seria adultos em miniaturas, né, e se você observar bem, a gente ta ficando sem infância, né, e sem criança. (ENTREVISTA 3)

Ainda, ao responder se, para ela, toda criança tem infância, a entrevistada 3 destaca a infância como um período e, a escola como aquela que detém e preserva infância:

Não tem, não tem. Na verdade a infância, que nem eu falei pra você, é socialmente construída, e pelo que eu to vendo, pelo abuso da mídia, do é computador, é internet, é televisão, ta fazendo de tudo pra que esse período acabe, então cada vez mais eles

tão se tornando adultizados, eles não, assim, muitas crianças, pelo que eu vejo, as maiores, fase 5, fase 6 é.. as vezes vem pra escola, pelo relato das outras professoras, eles não querem brincar, querem fazer outro tipo de atividade. E, eu vejo assim, toda criança não tem infância, na verdade, existe o período da infância e a escola é um primordial nessa parte pra continuar o período da infância, mas toda, toda criança não tem infância. Na verdade, as vezes eu penso que a noção de inf, de criança já ta acabando, e de infância consequentemente, né, é triste! (ENTREVISTA 3)

Percebe-se que a professora retoma em sua resposta a história da infância: “antes não havia infância” (ENTREVISTA 3), e destaca a noção de infância e criança como “construídas pela sociedade” (ENTREVISTA 3). Uma vez que para a entrevistada, as práticas pedagógicas “tem que ter a preocupação de ta ensinando” (ENTREVISTA 3), deste modo, a criança também é aquela que aprende e a escola aquela que ensina e garante a infância.

Na entrevista 4 percebeu-se que sua experiência com o Ensino Fundamental é refletida diretamente em suas práticas com a Educação Infantil. Também, que a criança da Educação Infantil, para ela, precisa estar inserida no mundo letrado, visto que, sem isso, a criança pode “patinar” na aprendizagem no ensino fundamental. A professora destaca que sua infância foi maravilhosa, e a relaciona com as brincadeiras livres e de rua. Os lugares destinados à sua infância enquanto criança foram o quintal e a rua, e a diversidade de brincadeiras nesses espaços também esteve presente em sua fala. A entrevistada ainda destaca o momento histórico em que sua infância foi permeada:

[...] meus pais sempre ficaram muito no pé da gente é em relação a escola. Não podia ir mal na escola, isso não era permitido, de forma alguma, entendeu? Não podia falar com estranhos, entendeu? Não podia falar com estranhos, que mais que não era permitido? Naquela época... eu fui criança na década de 80, então, a década de 80, foi uma década de liberdade, porque o brasil tinha acabado de sair da ditadura militar, entendeu? Então assim, além das coisas que eu ainda vejo que uma criança não pode, né, é, reponder pr.. ser malcriado, vamos assim dizer, responder pros pais, falar palavrão, falar com estranhos, sair de casa sem avisar ou chegar fora do horário, era basicamente isso, entendeu? Hoje que eu já sou quase uma senhora de 40 anos, eu olho pra trás e vejo o quanto eu tive uma infância feliz, sabe? Porque, não é que não havia os perigos da infância, havia, é que na época.. é que naquela época, nem todo mundo.. não existia celular que filmava, sabe? Então assim, sabe, é difícil falar o que não podia, não é que a gente podia tudo, tinha as limitações, sabe? Mas como a gente tinha aquela coisa da obediência aos pais, do respeito aos pais, então, a gente não.. tava tão acostumado com aquilo, sabe, que não tinha tanta transgressão assim de regra. (ENTREVISTA 4)

Nesta fala é ressaltado que o respeito aos pais ainda prevalecia apesar da mudança de conjuntura no Brasil pós-ditadura que, se por um lado simbolizou o advento de uma liberdade, de outro, os traços disciplinares autoritários ainda parecerem ter permanecido, tal como a preocupação de não transgressão às regras subjetivas específicas do âmbito familiar, que em determinado momento a entrevistada retoma à época da ditadura.

A partir do enunciado, o grupo de análise das entrevistas denotou que a perspectiva da professora diz que, hoje, com a “liberdade”, há maior desrespeito e transgressão às regras, e que antes, com os resquícios autoritários da ditadura militar havia mais respeito e disciplina dentro da sua realidade familiar. Ou seja, nota-se que a professora viveu um momento de mudança de um regime para outro, mas que ela ainda presenciou os resquícios de uma ditadura, que posicionou, disciplinou de uma determinada forma – sendo este aspecto positivo para ela, a partir de suas experiências pessoais. Entretanto, questiona-se até que ponto a “não transgressão às regras” seria sinônimo de liberdade.

Quando foi perguntado à entrevistada 4 o que seus alunos mais gostam de fazer, ela ressalta que é brincar na areia do parque, e complementa:

Brincar na areia do parque. Sem sombra de dúvidas. Brincar na areia do parque. A impressão que eu tenho é que, como eu falei pra você no começo da entrevista, eu tive uma infância muito livre. Não é que esses perigos que a gente vê hoje, não existissem na época, tá, eles já existiam. A diferença é que hoje todo mundo tem um celular que filma, né? Grava a situação e põe na internet ao invés de chamar a polícia pra resolver, esse é o grande problema, tá? Eu percebo que quanto mais, arteira, irresponsável, bagunceira, indisciplinada a criança é na escola, mais reprimida ela é em casa, certo? Eu tenho observado muito isso, nesse bairro aqui especificamente. Então esse momento que eles vão pro parque, é um momento de total liberdade, de criação. Eu vejo muito as vezes que, eram como as brincadeiras que eu fazia na rua quando eu era criança, tá? A fase cinco, eles já conseguem dominar bem os jogos com regras. Então, eles brincam de esconde-esconde, de pega-pega. Quando eu era criança, eu fazia isso na rua, né! Eles hoje não, o único espaço que eles têm é na, na escola, na escola. Eu não sei se essas crianças é, por medo da violência eles acabam ficando presos demais ou se realmente os pais não sabem lidar com a infância hoje, eu acho que é também mais esse segundo ponto, as pessoas não sabem mais lidar com a infância hoje. Ou eles empurram a criança pra um amadurecimento muito rápido ou eles infantilizam a criança de uma tal maneira que a criança fica t.. patinando no seu próprio desenvolvimento, né? [...] (ENTREVISTA 4)

Fica claro, pela fala da professora, que quanto mais a criança é reprimida em casa, mais indisciplinada ela é na escola. Dessa forma, percebe-se que a criança usa o ambiente escolar para se libertar, e o espaço destinado a isso, é o parque, onde a criança pode ser mais livre e criativa. Além da valorização da linguagem oral da criança, como exposto anteriormente, a entrevistada 4 ressalta e reconhece que “sem a brincadeira a criança não experimenta o mundo” (ENTREVISTADA 4). Isto nos faz refletir sobre os espaços que são destinados à brincadeira, quando a professora valoriza, sobretudo, os processos de alfabetização.

Ao também destacar que “Ou eles empurram a criança pra um amadurecimento muito rápido ou eles infantilizam a criança de uma tal maneira que a criança fica t.. patinando no seu próprio desenvolvimento” (ENTREVISTA 4), a professora utiliza o termo “infantilização” num contraponto ao desenvolvimento da criança, demonstrando que para ela

a criança, quando imersa em um contexto muito infantil, pode apresentar prejuízos em seu desenvolvimento, o que denota sua inclinação ao trabalho com alfabetização, por exemplo.

Quando perguntada sobre a questão da adultização, a entrevistada 4 destaca alguns aspectos interessantes em sua fala:

Entrevistada 4: Erotização?

Entrevistadora: Não, adultização.

Entrevistada: Adultização... sim, muito! É, mas assim, tem que, é ficar observando pra você saber a diferença entre uma brincadeira de representação de papel social, né, que, que a criança ta experimentando, no Vygotsky e no Piaget a gente vê muito isso, né, essa experiência que a criança ta fazendo em relação ao papel social, ou quando a criança tem um comportamento muito maduro pra, pra idade, né. Ou a, a criança acaba sendo levada a isso. É, teve uma, um caso que eu trabalhei ano passado, numa escola que eu trabalhei ano passado, a menina, a mãe queria que a menina de quatro anos deixasse a chupeta e a mamadeira, pra que a menina deixasse a chupeta e a mamadeira, ela prometeu um batom vermelho pra filha. Então a menina vinha todos os dias pra escola de batom vermelho, né, e pra, porque a mãe, ela tinha trocado por conta disso. A gente.. eu também percebo muito assim na roupa das meninas, né? Eu acho que, como mulher eu, eu me vejo como dona do meu corpo e acredito que você ensinar as meninas a serem donas do seu próprio corpo é importante, para que no futuro elas não venham sofrer uma relação abusiva, mas, por um outro lado, há uma espécie de erotização das crianças. As meninas pequenas tão vindo com roupas muito coladas, muito sensuais, certo? Quando me deparo com isso, jogo um alerta pras mães "Olha, esse shorts ta muito curto, isso não é roupa de vir pra escola, isso é roupa de você ir na bala.. de ir pra praia, pra piscina", sabe? Sandálias com salto. [...] Aí a, a, eu vejo mais adultização nas meninas do que nos meninos, uma espécie de erotização muito precoce das meninas, né? Os meninos é mais difícil de, de, de você perceber por conta do machismo, né? Então, os meninos é muito difícil mesmo, não me lembro de nenhum caso, especificamente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental eu já vi os meninos, um pegar o outro por trás e ficar esfregando, sabe? E falar coisas meio pesadas, assim, um por outro e tal. Mas na Educação Infantil os meninos é muito raro, é mais fácil de você encontrar nas meninas, uma espécie de erotização, uma, uma adultização que vem pela eroti.. é.. erotização da criança, sabe? Roupas muito sensuais, vestidos muito curtos. [...] (ENTREVISTA 4)

Percebe-se, pela fala da professora, que a adultização das crianças está atrelada às vestimentas, que se parecem cada vez mais com as do adulto. Ela também se refere à Piaget e Vygotsky (apesar de serem perspectivas distintas) para exemplificar a prática de seus alunos. Portanto, esta exemplificação reafirma que a entrevistada 4 compreende seus alunos da Educação Infantil, a partir de uma perspectiva desenvolvimentista. Ela também considera o trabalho infantil como forma de adultização:

[...] teve um menino lá em R. B. [cidade] [...] ele era do, do, do Ensino Fundamental, o menino, ele ia pra escola de manhã, aí ele saía da escola e ia pra casa, entendeu, ele ia catar papelão, [...] ia vender o, o material reciclável que ele tinha recolhido, com esse dinheiro ele passava na padaria, no mercado e fazia questão de comprar as coisas. Ele não aceitava que as pessoas do mercado, as coisas, ou da padaria dava pra ele, sabe, ele fazia questão de, de comprar [...] ele infelizmente morreu atropelado por um, dois homens bêbados dirigindo um carro. A morte dele chocou bastante a cidade. Então o D. não teve infância, porque ele tinha que trabalhar, porque a mãe simplesmente.. como ela tinha um amante.. como ela tinha um amante que a sustentava,

sustentando a ela, ele não se preocupava, ela não se preocupava com os filhos, né? Isso a gente vê muito nesses bairros carentes, sabe? (ENTREVISTA 4)

A perspectiva desenvolvimentista é reafirmada pela professora ao se referir à criança:

Bom, ser criança quando eu fui, era uma coisa, né. Agora, ser criança hoje tá difícil de definir, viu! Muito difícil. A gente sempre, eu sempre brinco com as minhas colegas, eu falo assim que criança não é um “serzinho” encantado de Jesus, né? É, criança é um ser social em desenvolvimento, né. Então eu procuro sempre ver dessa forma, se a criança é um ser em desenvolvimento, então a infância é o espaço de desenvolvimento da criança. E, enquanto professora de Educação Infantil, eu procuro saber enriquecer esse processo da melhor maneira possível. [...] Criança é um ser em desenvolvimento, então a infância, é um espaço privilegiado de desenvolvimento. (ENTREVISTA 4)

E complementa:

Então, é o espaço de desenvolvimento, sabe? Então, é um espaço de desenvolvimento muito rico, porque como a criança, vamos dizer, acabou de chegar no planeta, entendeu, tudo o que você apresentar pra ela de uma maneira agradável, gostosa, divertida, entendeu, ela vai pegar aquilo pra ela e vai levar pra vida toda por meio de boas lembranças, né? É isso que, que eu vejo. E também a questão da erotização da, da criança que me preocupa muito, né? [...] Então assim, a infância é espaço de desenvolvimento, tudo o que a gente apresentar pra criança da melhor maneira possível, sabe, a criança vai carregar isso pra vida toda. Já na infância a gente já percebe as preferências da, da criança, sabe? Uma gosta mais dos números, outras gostam mais das letras, sabe? E por que não incentivar isso? Né? Por que não? Se a criança gosta mais dos números e menos das letras, vamos supor né, você mostra pra ela que as letras também é legal. Mas se ela gosta dos números, então vamos com os números, entendeu? Eu acho que, é um espaço de escolha, de experiência, sabe? (ENTREVISTA 4)

Fica claro que, para a professora, a infância é um estágio do desenvolvimento humano, rico em experiências, e cada vez mais rara nos tempos atuais:

[...] as crianças estão cada vez menos é, tendo infância. Eu não consigo conceber a infância sem a brincadeira livre, sem cair da bicicleta e ralar o joelho, sem voltar pra casa com um galo na cabeça. Eu não vejo infância isso, porque é, não que eu ache que as pessoas tem que se machucar, mas as crianças precisam viver experiências e as crianças não estão mais vivendo experiências, nenhuma. (ENTREVISTA 4)

Na entrevista 5, pode-se observar que a professora não passou pela a escola de Educação Infantil, mas ressaltou tal fato como uma experiência muito rica. Também, outro aspecto relevante em sua fala foi a presença materna em suas brincadeiras, bem como o brincar artesanal, transmitindo que o brincar não estaria necessariamente relacionado ao ganho de presentes, pois a visão sobre o consumismo em dar, ganhar e valorizar os presentes também foi um aspecto destacado e contrastado com a infância de hoje:

[...] Assim, os meus pais, a gente é de origem humilde, minha mãe é costureira, meu pai tinha uma oficina mecânica, dentro das possibilidades, eles da.. deram uma infância muito assim, vamos dizer, boa pra gente. Eu, eu lembro das, das minhas

bonecas, que eu brincava muito de boneca quando era criança, minha mãe costurava, então eu gostava de ficar brincando alí, então sobrava tecido, eu sentava, fazia roupinha pra minha boneca, mas uma coisa assim, que, eu percebo que eu, na minha infância, e que as vezes eu me deparo com algumas situações hoje, é que a questão era assim, eu tinha o que meu pai e minha mãe podiam me dar, então, é, hoje eu percebo que as crianças tem.. ganham muito, então assim, era presente no meu aniversário, no dia das crianças e no natal, eram três presentes por ano assim, de brinquedos, essas coisas que eu gostaria. E hoje a gente percebe que as crianças tem muito, assim, toda semana ganha presente, então, eu acho que perdeu um pouco isso, eles não valorizam tanto. Eu acho que isso torna isso até um consumismo né, de sempre ta querendo mais e mais e mais, toda semana presente, e não, então a gente valorizava muito essas datas, e era o brinquedo que minha mãe podia me dar, não era o brinquedo que eu queria. Então eu acho que assim, isso influenciou bastante nas minhas concepções que eu tenho hoje. (ENTREVISTA 5)

Outro aspecto relevante, que também esteve presente em outras entrevistas, foi o espaço do brincar e a preocupação dos pais com a segurança dos filhos, bem como a disponibilização de novos espaços para o brincar:

[...] a minha mãe sempre foi muito rígida na minha educação, na educação do meu irmão, então, é, brincar ali no meu quintal tudo, ela não gostava muito que a gente brincava na rua, porque o bairro que a gente morava, mora né, então assim, é meio, vamos dizer, periferia, então ela não gostava muito que a gente tinha contato com as outras crianças, então, a gente brincava muito juntos dentro alí de casa. Eu gostava muito de boneca, de.. dessas coisas, então ela acabava, vamos dizer assim, me proporcionando esses tipo de brinquedo alí, mas na rua ela não gostava que a gente brincava não. (ENTREVISTA 5)

Nesta fala da entrevistada 5, percebe-se o contraste entre a educação privada e a pública, pois, se na entrevista 3 aparecia com veemência a questão relativa a que tipo de sujeito social nós estaríamos formando, nesta a vivência social interfere diretamente na formação do próprio sujeito. Ou seja, o brincar nas ruas da periferia, significa, na maioria das situações, um grande risco, sobretudo, pelos altos índices de violência existentes na realidade dos bairros mais periféricos.

Percebe-se que a entrevistada 5 também potencializa a formação de seus alunos, pois, ao ser perguntado o que seus alunos geralmente mais gostam de fazer, percebe-se que suas práticas de ensino possuem caráter interativo, o que proporciona maiores possibilidades de experiências aos seus alunos:

Por incrível que pareça, eles gostam de fazer atividade. [risada] an.. eu não sei se é porque essa forma que eu trabalho, eu gosto muito de trabalhar com projetos, então, é dar um contexto pra atividade, por exemplo na pascoa [...] eu queria trabalhar um pouquinho das relações étnico raciais e eu fiz um projeto com aquele livro “Menina bonita do laço de fita”, porque tinha a figura do coelho, que envolvia todo um contexto, então, eu fiz a boneca da menina bonita do laço de fita, é, a gente, eu contei a história, eu fiz uma contação de história com uma caixa de história, e todas as atividades eu fiz dentro desse contexto, então as crianças ficaram muito envolvidas, nós fizemos o quebra cabeça da menina bonita do laço de fita, então, de um quebra cabeça que trabalha raciocínio lógico matemático, mas tava dentro de um contexto, então, pra eles foi significativo, não foi um fazer só por fazer, tinha um por que de ta fazendo tudo aquilo. E no final a gente fez uma culinária, dentro da

culinária eu trabalhei com portador textual, que é a receita, coletivamente, obviamente na lousa, a gente fez a culinária, eles degustaram a culinária, e foi assim muito significativo pra eles. E eles gostam de fazer atividade, acho que por ta dentro de um contexto, não sei, mas gostam de brincar, claro. (ENTREVISTA 5)

No que se refere à ludicidade, a entrevistada 5 acredita que este é um aspecto essencial da educação infantil:

Eu acho que, nessa faixa etária, o lúdico ele é essencial, porque, quando a gente trabalha nessa forma lúdica, por exemplo, com contação de histórias, a utilização de fantoches, eu falo que é um mundo mágico, por isso que eu gosto da Educação Infantil. Eu acho importantíssimo, porque se eu chegar entregar uma folha e falar assim “Faz o “a” tracejado” de uma folha de “a”, ele vai fazer, ele não vai ter nem noção do que ele “tá” fazendo, nem o porquê que ta fazendo e nem o pra que serve aquilo. Mas, se eu colocar isso dentro de um contexto, de uma forma lúdica, através de uma história, de uma brincadeira, eu acho que isso torna muito mais significativo pra criança, eu acho que o lúdico consegue dar esse significado pra aquilo que a criança ta fazendo, entendeu? Do que só meramente eu trazer uma folha e pintar, sem ter um contexto, vamos dizer assim. (ENTREVISTADA 5)

Ao ser perguntada sobre sua concepção de infância, a entrevistada 5 ressalta as experiências como um fator importante, visto que são estas experiências que a criança vai carregar ao longo da vida:

[...] Bom, hoje ser criança, bom, na minha concepção, [...] Eu acho que a infância, hoje, ela virou, vamos dizer assim, um mercado, pelo menos no que eu percebo. Por exemplo, tem aquele desenho do Frozen, tudo o que você imaginar do Frozen, tem! Tem roupa, tem chinelo, tem, tem tudo. Então, perdeu, vamos dizer, aquela magia, aquela coisa assim “ai, é um desenho, que legal, mas eu tenho que ter tudo que é da Frozen e meu pai e minha mãe tem que comprar tudo o que é da Frozen”. Eu acho que a infância, pela sociedade hoje, é entendida como um campo de mercado, entendeu? [...] Então eu acho que ser criança hoje perdeu, “vamo” dizer, aquela essência, não sei se é porque eu vivi daquele jeito e hoje eu acabo tendo esse conflito, porque a sociedade se modificou também, a estrutura familiar acabou se modificando, então pra mim é meio difícil definir o que é ser criança hoje, eu tenho a definição do que é ser criança quando eu era criança, então eu fico que meio nesse choque, choque de gerações, vamos dizer assim.

[...] Bom, a criança esta intimamente ligada a infância. Eu acho que foi delimitado esse tempo do que é a infância, por todo processo histórico que se passou, que antigamente a gente sabia que não tinha essa delimitação, a criança era tra, tratada e entendida como um adulto, mas aí teve essa especificidade né “não, essa aqui, essa idade, essa idade é o tempo da infância”. É, então, ai, é difícil definir. Infância pra mim é quando você é criança, você brinca, você começa a ter acesso ao mundo, a experimentar, você começa a formar as suas percepções, as suas concepções. Por isso que eu me preocupo muito com essa, essa faixa etária da Educação Infantil, porque eu acho que eles estão experimentando, eles estão interpretando. Se eles tiverem uma vivência nessa infância ruim, ele vai acabar levando pra vida dele toda. (ENTREVISTA 5)

Em sua resposta sobre se toda criança tem infância, a entrevistada 5 é a primeira a dizer que sim:

Sim, tem a infância dela, eu não posso dizer que ela não tem. Por exemplo, aqui na escola, como é uma clientela de baixa renda, as histórias que eles me contam eu fixo

perplexa porque são crianças que já viveram determinadas coisas que eu com 32 anos, nunca tinha passado na minha cabeça de viver. Mas dentro de todo esse contexto, ela tem a infância dela ali, com a família dela, do jeito que a família pode proporcionar. Eu acho que não pode dizer assim a criança não tem infância. Ela tem, do jeito que é proporcionado a ela, o contexto da família, não sei. [...] Também não sei o que é certo, o que é errado, vamos dizer que essa infância deles é muito mais rica do que aquele que, por exemplo, meu aluno que tava na escola particular que toda férias.. todas férias vai pra Disney, entendeu? Então não sei, é muito relativo. (ENTREVISTA 5)

Por fim, em relação à adultização infantil, a entrevistada 5 destaca o contexto social como fator determinante deste fenômeno. Percebemos em sua fala, como o contexto social limita a experiência e a imaginação da criança, visto que estas acabam assumindo um papel social muito cedo:

Percebo, de duas maneiras, porque eu tive duas vivências tanto na prefeitura porque a gente trabalha com crianças mais carentes e o tempo que eu passei na escola particular. Eu trabalhei 8 anos numa escola particular aqui em São Carlos. Aqui eu percebo muito, é, principalmente nas meninas a questão de ser adulta logo. Então, elas não querem passar pela infância de, de brincar, de batom, brinco, brincos, elas vem com brincos enormes que eu peço pra tirar, porque se brincar, enroscar acaba ras.. é perigoso até rasgar a orelha, sapatos de salto, que pra criança na idade delas que está em formação do corpo, a questão da coluna, isso é muito ruim. Então, a questão de namorado, assim, eu ouço umas histórias que eu acabo até tendo que conversar com o pai e com a mãe, porque não são contextos de criança, entendeu? Então eu percebo muito nessas atitudes das meninas principalmente, é querer ser adulto logo, entendeu? É brincar de.. não é assim, por exemplo, de brincar de, sem questão de princesa da Disney, nada disso, mas brincar de uma fantasia, inventar que ta em alguma coi.. não, elas brincam mais de papai, mamãe, filhinho.. é “eu tenho que cuidar porque eu tenho um namorado”. Eu não sei se é por conta desse contexto familiar que as mães, foram mães muito novas, as vós foram mães muito novas, então parece que fica uma coisa meio que reprodutiva, sabe? Então parece que elas querem ser mãe logo, não sei, é coisas que eu percebo assim.. nos meninos em contrapartida é “ah, porque eu quero comprar um carro”, “porque eu quero crescer, eu quero trabalhar, eu quero ter um carro”, não é aquela coisa assim que nem eu era criança, quando eu era criança “ah, eu quero ser veterinária”, “ah, eu quero ser médica”, sabe uma coisa infantil? Parece que assim, eles já vem.. vivem num contexto e já querem ser adultos logo pra ter um carro, pra passear, que nem os meninos, pra ter namorada, as meninas querem crescer pra ser mãe logo, quer alisar o cabelo. A quantidade que eu tenho de crianças com 5 anos de idade que alisa o cabelo, gente, uns cabelos maravilhoso que eu falo “não, não acredito que..” e o pior é que as famílias incentivam, que com 5 anos cê coloca um produto desse no cabelo de uma criança. E eu tenho várias meninas que alisam o cabelo, aí, tem outras questões também de identidade. (ENTREVISTADA 5)

A infância destacada pela professora parece não ter imaginação para novas possibilidades, a não ser aquelas que reproduzem o cotidiano em que ela está inserida. Além disso, alguns dos perigos dos objetos de adultização como o sapato salto e o brinco mencionado podem limitar o próprio brincar. E, assim como em entrevistas anteriores, ao final, ela destaca a influência dos pais no processo de adultização da criança.

A entrevistada 6 destaca sua casa como espaço de sua infância: “[...] eu cresci numa fazenda e o quintal da minha mãe era enorme, foi onde eu cresci. Brincar na terra, nas

árvores.” (ENTREVISTA 6). Em seguida, percebe-se que havia, em sua infância, limites e que o mundo adulto era notoriamente separado do mundo da criança, não só em situações cotidianas, como também nos próprios programas de televisão:

[...] meus pais deixavam bem claro papel da criança e do adulto, então, era explicado uma vez, por exemplo, dois adultos conversando, uma criança não entra no meio da conversa, coisas assim sabe, a gente tinha o nosso papel de criança. E tinha algumas coisas assim, eu falo que minha mãe não me deixava assistir certas coisas na TV, porque ela não achava adequado pra criança [...]. (ENTREVISTA 6)

O brincar livre também esteve presente em sua infância na escola. Entretanto, para ela, a figura de sua professora tornava sua infância mais gostosa e, de certo modo, marcante: “Aí, eu lembro muito da gente brincando no parque e eu tive uma professora com seis anos que ela brincava muito com a gente de corre cotia, de roda, e eu lembro muito disso, dela brincando com a gente, era o que eu mais gostava” (ENTREVISTA 6).

Quanto à adultização, a entrevistada 6 destaca a condição social como fator determinante (e não a condição financeira):

[...] As crianças... perderam um pouco essa inocência de ser criança e começou a querer ser adulto muito cedo, seria isso né? Principalmente da região que eu vim, que é uma região muito mais carente do que aqui, que era mesmo dito favela lá, agora até que ta mudando bastante o conceito assim das casas terem melhorado bastante, mas eles são muito carentes, então eles levam pra escola muita vivência de rua que eles tem. Esses dias eu tava conversando com uma amiga que, [...] ficou uns meses ali na região [região carente da cidade de São Carlos] e ela ficou horrorizada, ela falou “as crianças, eles não brincam de ser crianças, eles brincam de coisas que eles, que é comum pra eles no dia a dia, tipo, as meninas elas num, não são crianças como as nossas assim, que quer fazer um bolo, que quer.. não, elas querem, sei lá, namorar, elas querem fumar, elas querem ser mães, elas querem coisas que essas crianças são inocentes pra isso”. E mesmo a malícia do falar, ela falou “ah eu fiquei impressionada com as coisas que eles falam”. E as crianças no S. [bairro menos carente], eles fazem arte, mas é uma coisa de criança, você vê que é uma coisa infantil, lá na região do G. [bairro carente] não, eles são maliciosos, eles fazem mesmo pra prejudicar o outro, pra ver o outro sofrer sabe, ela ficou horrorizada, então aqui eu acho que eles são muito crianças. (ENTREVISTA 6)

Dessa forma, a reprodução do contexto social no qual a criança está inserida é novamente exposta como determinante nas práticas de infância e é isto que, na concepção da entrevistada 6, torna essas crianças adultizadas.

No prosseguimento da entrevista, assim como a entrevistada 2, a entrevistada 6 destaca o “período de desenvolvimento” (ENTREVISTADA 6) com a liberdade. A liberdade, assim como a infância, entretanto, se distancia quando a criança passa a ter responsabilidades:

[...] muita criança que já tem essa preocupação, por exemplo, de cuidar do irmão mais novo, de ter que, que, não.. esse tempo não é livre pra certas crianças, elas tem muitas preocupações, os pais acabam jogando muita responsabilidade pra eles. Então eles perdem esse período, que, que eu acho que seria um período de infância, sem preocupação pra ser livre, pra desenvolver, eles perdem isso, porque os pais

acabam jogando muita responsabilidade pra cima deles né. Mas se você pegar, por exemplo, meu pai, ele não teve infância, ele começou a trabalhar com 6 anos e a responsabilidade de cuidar dos outros irmãos, então aí eu acho que, na minha opinião, que seria a diferença da, de ter infância e não ter infância, tem-se responsabilidade muito cedo, né. (ENTREVISTA 6)

Apesar de apresentar com clareza problemas relativos à criança e à Infância, a professora não apresenta uma definição de Criança e Infância, ela destaca que a criança ou a infância (devido à falta de clareza entre os dois conceitos) “ta tudo sempre a flor da pele” (ENTREVISTA 6), que não possui “noção de tempo” (ENTREVISTADA 6), possivelmente tendo a criança como uma ilustração da própria infância.

Com a análise das entrevistas neste capítulo, as hipóteses recorrentes do capítulo 2.3 de que os espaços da Infâncias estavam permeados por práticas que objetivavam um mundo adulto se tornaram mais claras, pois, foi possível perceber que a criança, segundo as professoras, é um adulto em miniatura que deve ser preparado para o seu suposto mundo, o mundo adulto. E se, por um lado, a Infância é um espaço de liberdade, de espontaneidade, por outro, as práticas das professoras não valorizam tal concepção. Percebe-se, portanto, um grande distanciamento entre o que se postula e como de fato, se objetiva o conceito de Infância para as professoras, sobretudo, quando revelam aspectos importantes de suas práticas pedagógicas.

3. INFÂNCIA, CRIANÇA E FORMAÇÃO

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades.

(SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 470)

Se retomarmos a história da criança, perceberemos que esta sempre existiu. Entretanto, não havia o reconhecimento das especificidades da criança, ou seja, o sentimento de infância (ARIÈS, 1973). Apesar da dificuldade em contemplar a história da pluralidade de crianças, Philippe Ariès foi um dos principais historiadores que se propôs a fazer a construção da história da criança, bem como do sentimento à infância em seu livro “História Social da Criança e da Família” (1973). Ariès realiza tal construção utilizando quadros, diários, fotos, dentre outros elementos como objeto de análise.

Se hoje conseguimos distinguir a criança de um adulto pela diversidade de elementos que a caracterizam, o autor destaca que, por volta dos séculos XII/XIII, tal distinção não se dava de forma tão evidente, pois, as crianças eram retratadas como adultos em miniatura. O autor chega a tal conclusão ao notar que as crianças utilizavam as mesmas vestimentas de um adulto, e que também realizavam tarefas e se portavam como tal, ou seja, eram representadas como um pequeno adulto. Nesta época, é destacado um alto índice de mortalidade infantil e as crianças sobreviventes passavam a serem vistas como úteis à sociedade. Acreditava-se que seu desenvolvimento e aprendizagem se davam no convívio com os mais velhos e que, dessa forma, as crianças eram inseridas desde cedo à cultura adulta. Somente a partir do século XVII o reconhecimento às especificidades da criança, bem como o sentimento de infância passaram a ganhar força devido à interferência de moralistas, do poder público e da igreja, quando esta última passou a combater o infanticídio.

A partir deste contexto, o autor ressalta que as primeiras instituições educacionais e a compreensão dos adultos às especificidades da criança passam a existir. Contudo,

percebemos que, apesar do autor não contemplar a história de todas as crianças e ser alvo de algumas críticas em relação ao seu método de análise (KUHLMANN, 1998; ROCHA, 2002), seu estudo foi de grande contribuição para se pensar na trajetória e no reconhecimento da infância, assim como tem sido uma referência para reflexões sobre o atual conceito de Infância.

Pensar no conceito de Infância e na história da criança no Brasil envolve analisar a história de inúmeras crianças, uma vez que as infâncias destas são configuradas de distintas formas. Nesse sentido, cabe destacar o estudo de Mary Del Priori, em seu livro “História das Crianças no Brasil” (2013), em que ela retoma a história das crianças brasileiras a partir de suas culturas específicas: as crianças nas embarcações portuguesas, as crianças operárias, crianças escravas, crianças aprendizes de guerras, dentre outras. Sem dúvida, as histórias das diferentes crianças, muitas vezes perpassadas pela desigualdade, precariedade, fome, dentre outros aspectos, e contrastam com a persistente desigualdade social atual.

Apesar de, no primeiro capítulo, as políticas educacionais serem destacadas como ações que procuram sanar, de certa forma, tais desigualdade, estas políticas vem sendo alvo de inúmeras discussões. No Brasil a educação passou por momentos históricos bastante distintos: período Jesuítico (1549-1759), período Pombaliano (1760-1808), período Joanino (1808-1821), período Imperial (1822-1888), Primeira República (1889-1929), Segunda República (1930-1936), Estado Novo (1937-1945), Nova República (1946-1963), Regime Militar (1964-1985), Política e Democracia (1986-2006) e o atual período (2007-2017). Entretanto, é apenas no período republicano que se formula uma primeira política nacional de educação, com destaque para a educação primária, gratuita e universal. Em seguida, em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conferindo a todos o direito à Educação. Em 1990, a criança e o adolescente ganham direitos e atenção específica com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em 1996 é promulgada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que a Educação é dever da União, dos Estados, dos Municípios e da Família e, como desdobramentos desta última lei, passam a ser criados outros documentos como: DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), PNE (Plano Nacional de Educação), dentre outros.

É notório que o contexto histórico e político do país tradicionalmente reflete e influencia a Educação Brasileira. Outro exemplo, é quando as mulheres passam a reivindicar espaços para deixarem seus filhos como forma de permitir sua inserção no mundo do trabalho,

no contexto da industrialização do país. Dessa forma, já em 1970, as primeiras instituições pré-escolares nascem apenas com a função de cuidar e, conforme destaca Sonia Kramer, foram:

[...] voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionar às crianças brasileiras condições mais dignas de vida. (KRAMER, 1988, p.199)

Com o aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho e o fortalecimento da classe operária, a luta passa a ser por melhores condições aos seus filhos, como a luta pela dimensão do educar. Neste contexto, surge a “educação compensatória” que foi um:

Conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social. 1. A educação compensatória é um termo que surgiu durante a Revolução Industrial. 2. Esse termo é usado, em geral, no pré-escolar e nas séries iniciais do 1º grau. (DUARTE, 1986, p.175)

Podemos considerar, dessa forma, este marco como importante na história da criança, pois, esta passa a ser percebida como um sujeito no trabalho pedagógico, indo além da dimensão do cuidar.

A luta pela dimensão pedagógica trouxe inúmeras contribuições para a história da criança. Entretanto, atualmente, a dimensão do educar na Educação Infantil tem sido alvo de inúmeras discussões. Algumas críticas permeiam desde a própria estruturação da educação no Brasil, até o incansável debate acerca do trabalho com a atual educação infantil, representado de um lado pelos que destacam o brincar nesta etapa como fundamental para o desenvolvimento social, intelectual e motor da criança, e de outro, os que defendem a escolarização e a preparação para o mundo adulto como fundamental nesta etapa.

No âmbito das políticas públicas atuais, como visto no primeiro capítulo, a autonomia no trabalho do professor com a criança da educação infantil ganha destaque. Esta flexibilidade, entretanto, pode se pautar tanto pela ludicidade, quanto no ensino de conteúdos em suas práticas pedagógicas. Entretanto, ao serem analisados os textos de tais leis, pode-se verificar uma valorização do ensino de conteúdos nesta etapa, de modo a preparar as crianças para as próximas. Com as entrevistas, foi possível verificar uma grande falta de clareza na fala das professoras quando perguntadas sobre as políticas educacionais, uma vez que, para algumas existe uma falta de direcionamento sobre o conteúdo das práticas pedagógicas, e para outras, pelas próprias pressões no ambiente de trabalho, o ensino de conteúdos prevalece em

suas práticas na educação infantil, mesmo que as práticas lúdicas sejam defendidas. Isto revela uma lacuna formativa sobre tais políticas e a importância de um ambiente de trabalho que favoreça a formação continuada com as professoras e o fomento destas discussões, visto que, além das lacunas na formação das professoras, a cultura já instituída na escola pode impossibilitar um aprofundamento crítico sobre as orientações do seu próprio trabalho.

José Carlos Libâneo, em seu artigo “Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar” (2016), destaca como ponto de partida a pergunta “Para que servem as escolas?” (LIBÂNEO, 2016, p. 40). O autor elucida de maneira grandiosa que, no âmbito das políticas oficiais, as políticas educacionais têm ganhado influência de organismos internacionais, que “produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos” (LIBÂNEO, 2016, p. 40). Exemplo disso é a institucionalização de políticas para o alívio da pobreza, que tem a escola como espaço de acolhimento e proteção social. Segundo ele, “Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (LIBÂNEO, 2016, p. 41). Em seguida, o autor também destaca o desacordo entre pesquisadores, órgãos públicos e militantes de associações científicas, ao tratar do questionamento “Para que servem as escolas?”:

No contexto brasileiro pode ser identificada uma variedade de respostas à pergunta mencionada no início do tópico, o que indica visíveis desacordos entre pesquisadores educacionais, funcionários de órgãos públicos e militantes de associações científicas e profissionais acerca dos objetivos e formas de funcionamento da escola pública. Presume-se que esse dissenso repercute em distintos significados de qualidade de ensino, contribuindo para a debilidade das políticas públicas para a escola. (LIBÂNEO, 2016, p.41)

Para o autor, considerando as políticas educacionais, bem como as diretrizes educacionais, é possível destacar três finalidades e formas de funcionamento da escola:

A primeira delas tem sido dominante no sistema de ensino brasileiro em decorrência de vinculações das políticas educacionais a orientações de organismos internacionais multilaterais. Os documentos produzidos por esses organismos nos últimos anos associam o funcionamento do sistema educacional a programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, entre os quais se inclui o currículo instrumental ou de resultados imediatos. A orientação sociológica/intercultural, de cunho sociocrítico, defende um currículo de experiências educativas, isto é, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (por exemplo, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas e na aceitação da diversidade social e cultural). A terceira orientação, também de cunho crítico, defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais, tendo como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da

apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio do processo de ensino-aprendizagem. (LIBÂNEO, 2016, p. 42)

Vale destacar que o autor apenas expõe estas características, pois, a discussão principal de seu artigo revela uma forte crítica às políticas educacionais e ao funcionamento da educação no Brasil. Sem dúvida, as discussões propostas em seu artigo realizam grande aproximações com os dados empíricos apresentados nessa pesquisa.

Com a análise das “Orientações Internacionais de Políticas para a Escola” (LIBÂNEO, 2016, p. 42-48), o autor realiza sua crítica à questão no capítulo “Políticas para a escola no Brasil: para quais funções sociais e pedagógicas apontam?” (LIBÂNEO, 2016, p.48-57):

As políticas oficiais para a escola em nosso país se apresentam hoje em duas orientações curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados. Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. Ambos são adotados, presentemente, na maioria dos estados brasileiros. Esse currículo de resultados caracteriza-se pela formulação de metas de competências, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, bem como do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo, tal como mostram recentes estudos de Simônia Silva (2014) e Fernandes (2015). Não se trata, portanto, de uma escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento. Ao contrário, é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho. (LIBÂNEO, 2016, p.49)

Apesar de o autor expor sua análise em sentido amplo, para que possivelmente fossem contempladas todas as fases de escolarização, algumas características por ele elencadas, são destacadas no trabalho com a educação da infância, no capítulo 2.3 deste trabalho. A referência deste autor nos instiga a olhar o processo de escolarização na Educação Infantil, como um momento que, além de ocupar um espaço significativo da infância para preparar a criança desde cedo ao mundo do trabalho, favorece a desigualdade social, pois, para o autor o currículo instrumental ou de resultados é:

[...] um kit de habilidades de sobrevivência social para empregabilidade precária, desprovido de conteúdos culturais e científicos significativos e da formação do pensamento. Subordinando-se às políticas de redução da pobreza, a diferença social e econômica que caracteriza a pobreza transforma-se em discriminação social, pois

aos pobres é oferecido um currículo empobrecido. Também é feita uma crítica a políticas educacionais que reduzem a escola a mero lugar de acolhimento e integração social para os pobres, limitando seu papel ao cuidado e atendimento à diversidade social dos alunos. A questão que precisa ser realçada é se a qualidade social do ensino fica resolvida se o sistema de ensino for restrito a essa finalidade. (LIBÂNEO, 2016, p. 57)

Ainda que haja a “sobrevivência social”, com uma suposta "valorização" da diversidade cultural, o autor deixa claro que esta não pode ser confundida com desigualdade social:

Cumprir esclarecer, antes de tudo, que o reconhecimento da diferença e, assim, da diversidade social e cultural da convivência humana, e de modo especial na escola, representa um imenso avanço na vida social. A diferença não é uma excepcionalidade, mas sim condição constitutiva de todos os seres humanos e nenhuma ação educativa pode ignorar isso. No entanto, cabe distinguir diversidade social e desigualdade social. A valorização do atendimento à diversidade não pode obscurecer a realidade das desigualdades sociais. Estas não decorrem das diferenças individuais e culturais, sendo fruto da injustiça social. Uma política educacional em que o atendimento à diversidade social é posto como objetivo prioritário do sistema educativo põe em segundo lugar o direito ao conhecimento escolar e, com isso, acaba promovendo desigualdade social. (LIBÂNEO, 2016, p.58)

Percebe-se, dessa forma, que a confusão pode ainda fortalecer desigualdade social. Isto nos faz retomar a análise do projeto político pedagógico da escola em que a valorização da diversidade social é destaque, entretanto, passa despercebida. A estratégia que se toma para o decesso da desigualdade social é justamente o respeito à diversidade social. Na perspectiva deste autor, fica claro que esta estratégia pode desencadear ainda mais a desigualdade social, pois:

[...] escola de qualidade é a que, antes de tudo, por meio dos conteúdos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que vivenciam e participam. (LIBÂNEO, 2016, p. 60)

Sobre a questão do cuidado entre a diversidade social e desigualdade social, podemos destacar uma passagem em que Gruschka (2014) destaca a possibilidade de “injustiça e desgraça”, no que tange a instalação de condições justas:

[...] Outra possibilidade oferece o distanciamento social: ele é apoiado pela divisão e alocação dos homens em classes, meios e meio ambiente, dos quais estamos mais ou menos próximos. O mandamento moral das condições humanas gerais deixa-se assim ser relativizado e limitado a uma parcela da humanidade. A isso se adiciona a possibilidade da escalação de injustiça e desgraça: nem tudo é considerado igualmente importante. [...] Os homens consentem pra si o que eles nunca fariam com os outros, ou que não mais aceitariam, e assim definem para si zonas limitadas do imoral. (GRUSCHKA, 2014, p. 99)

Apesar de, em muitos momentos, ver a escola como espaço de promoção e fortalecimento da desigualdade social, Libâneo diz que a escola “continua sendo o melhor

lugar e o melhor caminho para a luta política pela igualdade e inclusão social” (LIBÂNEO, 2016, p. 60). Além disso, o autor defende a urgência do consenso nacional para as políticas educacionais:

a busca de um consenso nacional entre educadores, dirigentes de órgãos públicos, políticos, pesquisadores e sindicatos sobre a valorização da escola, do conhecimento escolar e, por consequência, do trabalho dos professores. São esses os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação. Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los e que usufruam de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional. (LIBÂNEO, 2016, p. 60)

Com os dados empíricos apresentados nessa pesquisa, foi possível perceber tanto na fala das professoras, quanto nos projetos educacionais, que o trabalho com a criança da Educação Infantil tem instituído práticas que favorecem a desigualdade social. Denotando uma contradição entre o que se postula e o que se objetiva/se realiza, por exemplo, quando perguntado às professoras se elas levam em consideração a cultura das crianças, todas respondem que sim, demonstrando até o respeito à diversidade cultural (o que é esperado ou politicamente correto para essa resposta). Entretanto, em suas práticas, assim como no Projeto Político Pedagógico, o trato com a desigualdade social passa despercebido, uma vez que o ensino instrumental, esvaziado de atenção às especificidades da criança, é priorizado, e ainda, para algumas, artefatos culturais apresentados pelas crianças são considerados como um problema, porém, não há uma reflexão crítica sobre o valor daquele artefato para a criança e o que poderia ser ensinado a partir daquilo. Para Libâneo (2016) isso é alvo de preocupação, uma vez que “A valorização do atendimento à diversidade não pode obscurecer a realidade das desigualdades sociais” (LIBÂNEO, 2016, p.58).

Libâneo (2016) ainda apresenta um forte descontentamento em relação a atuação das organizações internacionais multilaterais nas políticas educacionais no Brasil. Entretanto, deve-se destacar que este autor não está sozinho. Libâneo (2016) levanta tal discussão dando ênfase à problemática da desigualdade social. Fúlvia Rosemberg (2003, 2006) também levanta tais discussões no sentido de dar ênfase às discriminações raciais e de gênero e as contribuições de Sonia Kramer (1981, 1988) nesta perspectiva de análise, porém, com enfoque no fracasso escolar. Estes organismos internacionais multilaterais têm influenciado a construção de políticas educacionais pouco críticos sobre a realidade do país, de modo a favorecer um ensino e um currículo instrumental.

As práticas de escolarização³¹, por exemplo, como destacado no capítulo 2.3, são “centradas em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho.” (LIBÂNEO, 2016, p.49).

A partir da perspectiva trazida por Libâneo (2016), se por um lado este trabalho ressaltou o distanciamento entre o que a política prevê e o que de fato acontece nas práticas dos professores, com essa nova perspectiva pode-se afirmar que, mesmo de maneira inconsciente, os professores ou a própria comunidade escolar tem atuado conforme o que a política prevê³²: promovendo a desigualdade social e o ensino instrumental. Por exemplo, quando é discutido na análise empírica a cobrança e a preocupação da comunidade escolar na escolarização da criança, podemos ver que é oferecido à criança um “kit de habilidades de sobrevivência social” (LIBÂNEO, 2016, p. 57), distanciando da concepção de qualidade escolar tratada pelo autor supracitado e se aproximando da concepção de produção de desigualdade social tratada pelo mesmo autor.

Levantado este primeiro ponto, faz-se necessário analisar o segundo aspecto destacado: o trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola com a criança na Educação Infantil. Afinal, qual prática pedagógica é a mais coerente no trabalho com a Educação Infantil: o cuidar, a ludicidade, o brincar livre ou o ensino instrumental (escolarização)? Certamente é impossível responder a estas perguntas, pois há inúmeros estudos que defendem diferentes pontos de vista. Entretanto, se faz necessário conhecer e analisar alguns destes estudos, a fim de encontrar referências para a discussão do material empírico. Para tanto, utilizou-se o grandioso trabalho de Juliana Pasqualine e Ligia Martins (2008), “A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil”, no qual apresentam a perspectiva de alguns autores em relação à escolarização.

Pasqualine e Martins (2008) tratam a relação cuidar e educar como um “binômio” e esclarecem que o termo é inspirado na expressão *educare*, cunhado pela americana Bettye

³¹ Adota-se, neste trabalho, a concepção de Tizuko Morchida Kishimoto (2001) sobre a escolarização: “Termo utilizado para denominar a introdução de leitura, escrita e cálculo por meio de procedimentos inadequados sem valorizar as experiências infantis” (KISHIMOTO, 2001, p.235). Esta concepção se aproxima do Ensino Instrumental, no qual o professor é detentor do conhecimento e a criança no espaço escolar teria o compromisso de aprender e saber os conteúdos por ele transmitidos (ensino como instrução), pois, caso contrário, estaria prejudicada nas aprendizagens futuras. Sendo, desta forma, ignoradas as especificidades da criança.

³² Como destacamos ao tratar do capítulo “Políticas para a escola no Brasil: para quais funções sociais e pedagógicas apontam?” de LIBÂNEO (2016, p.48-57)

Cadwel, que remete ao que é ideal no atendimento às crianças, como a educação e o cuidado, pois, segundo as autoras, há um:

consenso entre os pesquisadores o reconhecimento de que, historicamente, as creches ocuparam-se prioritariamente em fornecer alimentação, higiene e segurança (bem como compensar carências advindas de um ambiente familiar supostamente desestruturado), apresentando caráter assistencial-custodial, enquanto as pré-escolas visavam ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, apresentando caráter mais propriamente educacional. Nesse contexto, costuma-se afirmar que as creches preocupavam-se exclusivamente em cuidar das crianças, enquanto as pré-escolas, ao privilegiarem sua educação, acabavam negligenciando a dimensão do cuidado. (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 74)

Elas retomam o estudo de Azevedo e Schnetzler para tentar compreender como o binômio vem sendo abordado na formação inicial de profissionais de Educação Infantil: “As autoras pontuam que, se não abordado adequadamente na formação inicial, esse binômio pode reforçar a separação das práticas de cuidado e educação nas idéias e práticas dos futuros profissionais.” (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 74). É possível, neste contexto, estabelecer uma aproximação desta questão, com os dados empíricos deste trabalho. Exemplo disso pode ser verificado quando a entrevistada 1 tece comentários sobre a responsabilidade dos pais, bem como a autoridade destes. Na análise percebemos que a professora se distancia da função de cuidar.

As autoras também nos relembram que no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) há a previsão da dimensão do cuidado na educação infantil:

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos. (BRASIL, 1998b, p. 24, apud PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 76)

Entretanto, elas retomam um estudo de Freitas e Shelton no qual destacam uma lacuna conceitual na concepção de cuidar, e defendem que esta concepção é válida para o RCNEI:

Em nosso ponto de vista, tal adjetivação é válida para a definição de cuidado do RCNEI acima apresentada. Freitas e Shelton (ibid.) ressaltam a desvalorização histórica da atividade de cuidar e sua vinculação ideológica à pobreza e à noção de assistencialismo (idéia de que o “cuidado” é necessário apenas para os pobres), afirmando que, diante desse quadro, não basta integrar cuidado e educação – trata-se de se estabelecer um novo conceito de cuidado. (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 76)

Dessa forma, as autoras colocam em discussão a dimensão do cuidar:

[...] nossa primeira constatação, sustentada pela evidente imprecisão conceitual no que se refere aos limites entre educar e cuidar, é que cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica. Para Martins e Cavalcante (2005), apenas uma apreensão superficial de tais fenômenos, que não vá além de suas dimensões operacionais aparentes, pode estabelecer uma polarização do tipo educar-cuidar. Corroboramos, nesse sentido, o questionamento de Tiriba (2005): “se educar e cuidar são dois pólos que precisam estar integrados, ao invés de assumirmos o binômio, não seria o caso de questionarmos a manutenção da dualidade, propondo, simplesmente, educar?”. Conforme Corrêa (2003), idéia semelhante é apresentada por Maria Malta Campos, já em 1994. A autora propõe uma noção de cuidado mais abrangente, que seja incluída no conceito de educar. Dessa forma, todas as atividades ligadas à proteção e ao apoio necessários ao cotidiano da criança, que remetem à dimensão do cuidado – alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, entre outras – deveriam integrar aquilo que chamamos de educar (p. 5). (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 77)

Ao questionarem o propósito inicial das primeiras instituições de Educação Infantil, as autoras afirmam que estas instituições sempre educaram. Em contrapartida, ao analisar o cuidado como especificidade da Educação Infantil, as autoras também colocam em discussão a ausência desta dimensão às demais etapas de ensino, já que não são apenas as crianças desta etapa que necessitam de cuidados. Além disso, passam a questionar qual vem a ser as práticas pedagógicas que propiciam o educar e cuidar:

Côrrea (2003) chama a atenção para o fato de que há variadas formas de cuidar e educar: “com diálogo e afeto ou com repressão e agressividade, por exemplo” (p.107). Esse aspecto remete-nos às práticas de cuidado e educação características do que Kuhlmann Jr. (2005) chamou de pedagogia da submissão, historicamente subjacente às práticas institucionais das creches, como vimos. Nessa direção, Duarte (1993) afirma que o processo educativo não é necessariamente emancipatório e pode ter acento “negativo”, posto que pode contribuir para a reprodução e perpetuação de práticas alienadas. É preciso, portanto, qualificar o cuidar e o educar. Trata-se de esclarecer como e para que educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar. (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 79)

Neste contexto, percebemos que tanto nas políticas educacionais, quanto na perspectiva de alguns autores, a dimensão do cuidar (desvinculada ao educar), é priorizada nos primeiros anos de vida da criança. Isto revela que, no conceito de Infância atual, por parte das políticas, a criança da educação infantil é aquela que precisa de cuidados. Entretanto, ressaltamos que alguns autores colocam em questão esta dimensão nas demais fases escolares da criança e ainda, que a dimensão do educar (considerando que a dimensão do cuidado também é compreendida) se estende não só ao ensino de conteúdos, mas também às questões sociais, como a própria relação educativa entre professor e aluno.

Na análise das entrevistas, o grupo analítico percebeu, na maior parte das vezes, que as professoras são aquelas que ensinam e a criança aquela que aprende. E se pensarmos na relação professor-ensino-criança é possível destacar que, na educação da infância há maior

valorização dos conteúdos. Foi ressaltado, nessa pesquisa, que as políticas educacionais apesar de valorizarem o brincar, no trabalho com a criança da educação infantil, também promovem a importância de um trabalho que fomente o aprendizado da criança, sobretudo o preparado para as próximas fases.

Entretanto, os estudos que pautam o modelo “não-escolares” ou “anti-escolares” (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 80) são vistos na maior parte das vezes, apenas em estudos científicos e acadêmicos, não sendo percebido nos textos das políticas educacionais a possibilidade de enfrentamento de tais aspectos. Na segunda parte do artigo de Pasqualine e Martins (2008), as autoras discutem justamente estes aspectos. Primeiramente, as autoras ressaltam que algumas expressões como escolarização, têm aparecido em pesquisas com tom pejorativo. Em seguida, passam a apresentar as concepções de alguns autores que partilham dessas expressões. Destacam que Machado (2001) “defende a necessidade de se recusar o modelo da escola de Ensino Fundamental como referência para as instituições de educação infantil” (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p.80) devido às especificidades infantis. Destacam também Kishimoto (2001) que, além de explicar a expressão “escolarizar”, destaca que a Educação Infantil:

configura-se como escola na denominação, organização do espaço físico, materiais disponíveis, prática pedagógica e interação adulto-criança. O modelo da escolarização, com suas normas e regras, exerce uma “violência simbólica”(Biarnés, 1999), desrespeitando as necessidades infantis. (KISHIMOTO, 2001, p. 238, apud PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 81)

Apontam também que Rocha (2002 *apud* PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 81 e 82):

[...] utiliza a expressão “versão escolar do conhecimento” para se referir à “forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola” (p. 9). Para Rocha (*ibid.*), em função das peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, as instituições de EI não devem ser instituições do tipo escolar. Assim, a especificidade da EI é afirmada por meio da negação de seu caráter escolar [...] Rocha (2002) afirma que a escola, por um lado, e as creches e pré-escolas, por outro, teriam funções sociais e características distintas. (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 81 e 82)

Percebemos que, para Rocha (2002 *apud* PASQUALINE E MARTINS, 2008) a Educação Infantil está distanciada da concepção de escola, uma vez que defende a negação do caráter escolar nesta etapa. Ou seja:

[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como

sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade. (ROCHA, 2002, p.70, apud PASQUALINE E MARTINS, 2008, P.82)

Nesta perspectiva, as autoras também destacam o estudo de Nascimento (2005, apud PASQUALINE E MARTINS, 2008, p.82 e 83), ao retomar o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define a Educação Infantil como nível de ensino, uma vez que é integrante da educação básica. Dessa forma, tal lei passa a favorecer o processo de escolarização na Educação Infantil, ao converter a criança de 0 à 3 anos em aluno, e não como criança em processo de desenvolvimento. Ainda sobre os estudos de Nascimento (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p.82 e 83), as autoras destacam a dimensão e o termo “aluno” para se referir às crianças e ressaltam que tal termo também pode remeter ao não atendimento das especificidades infantis, bem como soar como “desrespeito à infância”:

A autora parece constatar com pesar o fato de que bebês de três meses sejam vistos como alunos, o que, parece-nos, seria necessariamente equivalente ao não atendimento das múltiplas necessidades dessas crianças. Tal afirmação é coerente com a perspectiva de Rocha (2002), que considera que a criança “nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental (...) ainda não é ‘aluno’, mas um sujeito – criança em constituição” (p. 9, grifos nossos). A nomenclatura aluno é condenável quando dirigida à criança pequena – e da mesma forma o ato de ensinar, pois a EI “faz parte da Educação Básica, mas não tem como objetivo o ‘ensino’ e, sim, a ‘educação’ das crianças pequenas” (CERISARA, 2004, p.8): esse é o posicionamento teórico defendido pelos pesquisadores proponentes ou adeptos da Pedagogia da Infância (ou Pedagogia da Educação Infantil). Embora haja divergências no interior desse próprio campo teórico, é possível afirmar em linhas gerais que, para essa vertente: a) a creche e a pré-escola não devem ser consideradas, tratadas ou organizadas como escolas; b) o ensino é considerado indesejável ou mesmo prejudicial à criança menor de 6 anos; c) a criança menor de 6 anos não deve ser considerada ou tratada como aluno, pois isso representaria um desrespeito a sua infância. (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p.83)

Pode-se destacar, neste ponto, alguns aspectos levantados pelas autoras que contribuem no entendimento do processo de delimitação ou (re)significação do processo de escolarização: a) não há a valorização das questões sociais neste processo, assim, deve-se valorizar a dimensão do “educar” ao invés do “ensino” na Educação Infantil (CERISARA, 2004, apud PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 83); b) deve-se recusar o modelo da escola de Ensino Fundamental para a Educação Infantil devido às especificidades da criança de 0 à 6 anos (MACHADO, 2001, apud PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 80; c) o modelo de escolarização, com suas normas e regras, exerce “violência simbólica”, desrespeitando as necessidades infantis (KISHIMOTO, 2001, apud PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 81); d) as creches e pré-escolas possuem funções sociais e características distintas, e dessa forma deve se recusar a “versão escolar do conhecimento” (ensino através da aula) (ROCHA, 2002,

apud PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 82); e) a criança de creche e educação infantil não deve ser considerada como aluno, uma vez que representa desrespeito à infância (NASCIMENTO, 2005, apud PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 83).

Em contrapartida, Pasqualine e Martins (2008) passam a mostrar também os contra-argumentos acerca das perspectivas “não-escolares”. Antes, as autoras deixam claro que as perspectivas “não-escolares”:

[...] mais que discutir a especificidade do trabalho pedagógico na EI [Educação Infantil], [...] defendem a consolidação de uma pedagogia própria a esse segmento, rompendo definitivamente os laços com a escola e com a figura do professor como alguém que ensina e transmite conteúdos (ARCE, 2004). (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p.87)

Se tal perspectiva ressalta o rompimento da escolarização, bem como a figura do professor como aquele que ensina, as autoras passam a apresentar o primeiro aspecto contrário, embasado em Kuhlmann (2005 *apud* PASQUALINE E MARTINS, 2008):

[...] essa caracterização [instituições educacionais não escolares] também precisa ser adotada com muita cautela. Primeiramente, porque admite, tacitamente, que a educação escolar no ensino fundamental possa ser prejudicial à criança, demonstrando interesse e preocupação apenas com relação aos menores de 7 anos. Em segundo, porque confunde a educação infantil com instituições educacionais de outra natureza. Há quem tenha afirmado, para se contrapor à formulação genérica de instituição educacional para a creche e a pré-escola, que a família também o é. Ora, estamos querendo delimitar uma instituição educacional coletiva, distinta da familiar. (...) Por que não considerar que elas sejam um tipo de instituição escolar? (KUHLMANN, 2005, *apud* PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 87 e 88)

Percebe-se que Kuhlmann resiste em utilizar “denominações como *instituições educacionais não escolares* para se referir às instituições de EI [Educação Infantil]” (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 87). Para o autor, se o processo de escolarização é prejudicial às crianças na Educação Infantil, considera-se que as crianças no Ensino Fundamental são prejudicadas, visto que tal denominação se refere apenas à Educação Infantil. Além disso, termo como este pode se referir às instituições não escolares, como a família. Ainda, se o objetivo das teorias “não-escolares” é delimitar um novo aspecto à Educação Infantil, tal denominação passa a ser contraditória, uma vez que todas instituições não escolares podem ter o propósito de educar, entretanto, distanciado do verdadeiro objetivo da educação escolar. Dessa forma, as autoras mostram que para Kuhlmann não há porque ter vergonha do modo escolar da Instituição Infantil, visto que tal instituição apresenta intenção e especificidades diferentes de outras instituições, como a da família:

Se a especificidade da educação infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do

cuidado da criança pequena, não poderíamos, para sermos conseqüentes, nos envergonhar também do caráter escolar da educação infantil. (KUHLMANN, 2005, apud PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 87 e 88)

Para o autor, a instituição escolar “é aquela que tem por característica reunir um coletivo de determinada faixa etária (ou determinado interesse específico) para prestar um determinado tipo de educação.” (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 88). Além disso, “é de se esperar que determinados conteúdos escolares tornem-se objeto de preocupação da educação infantil, conforme as crianças vão se aproximando da idade do ensino fundamental” (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 88).

Tais aspectos podem ser percebidos nas entrevistas com as professoras quando perguntadas sobre quais práticas pedagógicas elas consideravam mais importantes no trabalho com a Educação Infantil, e todas destacaram, de imediato, as práticas lúdicas. Nota-se, portanto, que a ludicidade ou o brincar parecia ser a necessária resposta, caracterizando uma possível cultura das práticas pedagógicas nesta etapa escolar, aparentando, ainda, se sentirem proibidas ou envergonhadas de revelarem que desenvolvem práticas contraditórias a esta perspectiva, talvez devido à forte influência de estudos que defendem a não escolarização (esta em que insere o ensino instrumental) na educação infantil. Ou seja, ao falar de criança ou infância, a ludicidade ou o brincar necessariamente estão incorporados nas falas das professoras, o que permitiu visualizar com mais clareza sua subjetividade, por exemplo, quando, em muitas respostas, é colocado o que é esperado ou fundamental para a Educação Infantil, distintamente do que é objetivado. Ou seja, as práticas divergem do que é pensado, tanto para essas dimensões, quanto para as próprias concepções de Criança e Infância. Elementos estes que serão tratados numa análise mais aprofundada das entrevistas a seguir.

Além de Kuhlmann (2005), as autoras Pasqualine e Martins (2008) também destacam a autora Alessandra Arce nesta discussão contrária às teorias “não-escolares”. Segundo as autoras, Alessandra Arce (2004 *apud* PASQUALINE E MARTINS, 2008) aponta a aproximação entre as teorias “não-escolares” e o construtivismo, ressaltando Froebel³³ como raiz desta perspectiva, que não é nova para solucionar os problemas das especificidades da

³³ Pinazza (2005, apud PASQUALINE E MARTINS, 2008) no artigo “Os pensadores Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não-escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes” resalta dois aspectos importantes acerca dos estudos de Froebel: “[...] na perspectiva de Froebel, a educação da criança pequena não pretendia ter um caráter de escolarização. Contudo, a forma como aconteceu a apropriação de suas idéias, tanto no Brasil como em outras partes do mundo, fez com que o jardim-de-infância se aproximasse do modelo do ensino escolar e tivesse sua prática reduzida aos dons e ocupações e, por conseguinte, distanciada dos princípios originalmente anunciados por Froebel” (PINAZZA, 2005, apud PASQUALINE E MARTINS, 2008, p.89).

Educação Infantil, mas retoma alguns ideais dessa vertente educacional. Neste contexto, Arce (2004 *apud* PASQUALINE E MARTINS, 2008) defende que o professor sofre um violento processo de descaracterização, na medida em que deixa de ensinar e passa apenas a participar da aula, ocupando um lugar de escuta e reciprocidade, ou seja, estando o “papel do professor subjacente à secundarização ou negação do ensino na EI. Na medida em que se propõe ao professor que não ensine, mas apenas acompanhe, oriente, estimule, partilhe [...]”. (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 89).

Pasqualine e Martins (2008) apresentaram aspectos importantes para se pensar tanto na escolarização, quanto na não escolarização, embasadas em grandes autores. No entanto, somente depois desta exposição, passam a se posicionar sobre a temática. Em linhas gerais, podemos destacar que as autoras consideram importante a transmissão do conhecimento na Educação Infantil, sobretudo para “a promoção do desenvolvimento infantil na sociedade contemporânea – mas, para tanto, é mister garantir uma formação sólida aos professores desse segmento e organizar adequadamente o trabalho pedagógico e os espaços institucionais, mediante clareza de objetivos e procedimentos.” (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 93). E ainda, diante de um estudo empírico que realizaram, ressaltam que:

Diante da constatação de que as famílias das classes populares têm na escola um dos poucos ou talvez o único espaço de acesso ao conhecimento sistematizado e que a desigualdade de acesso a esse patrimônio cultural humano é gestada e perpetuada já na EI, evidencia-se a importância da luta pela democratização de um ensino infantil de qualidade, afirmando a escola de EI como instituição de socialização do conhecimento. Acreditamos que somente nessa direção a educação escolar infantil pode convergir para os interesses da criança pequena do ponto de vista histórico e de classe social, ou seja, atendendo, para além de suas necessidades imediatas, suas necessidades como sujeito concreto, conforme Saviani (2004). (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 94 e 95).

Segundo elas, a definição de especificidades infantis não é bem delineada pelos autores que defendem a Educação Infantil como espaço “não-escolar”:

raras foram as referências explícitas e consistentes encontradas nos textos pesquisados a quais sejam essas peculiaridades do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Assim, afirma-se que ensinar é prejudicial à criança em função das peculiaridades ou características de seu desenvolvimento nesse período, sem necessariamente explicitar e analisar tais características. Parece-nos, assim, que, em grande medida, a especificidade da infância é pressuposta, mas não explicada. (PASQUALINE E MARTINS, 2008, p. 91)

Fica claro que, para essas autoras a escola é um importante espaço de socialização do conhecimento e reconhecem a importância da organização de um trabalho pedagógico

coerente à realidade da Educação Infantil. Dessa forma, o ensinar passa a ser essencial neste espaço.

Diante desta breve discussão sobre a escolarização e a não escolarização, será feita uma análise do que é oferecido às crianças, bem como o significado que se atribui à Infância, no trabalho pedagógico das professoras entrevistadas.

No que tange às concepções da perspectiva formativa da Educação Infantil, foi possível perceber, pela fala das professoras, primeiramente, que as questões sociais são pouco trabalhadas, uma vez que se predomina e valoriza o ensino. Neste sentido, através não só das falas, mas também das observações da rotina e do planejamento das professoras, percebeu-se que o ensino de conteúdos é voltado às próximas fases, ou seja, o ensino assume um caráter propedêutico. Além disso, pode-se afirmar que, quanto maior a criança, mais aluna ela é considerada, uma vez que lhe é apresentada conteúdos através de uma aula, em sua configuração tradicional para um ensino instrumental.

Pretende-se discutir estes problemas retomando uma análise com o aporte da Teoria Crítica da Sociedade. Entretanto, antes, é necessário destacar algumas características escolares percebidas nas análises dos dados empíricos: 1) A escola é vista como local de ensino, tendo em vista a cobrança dos pais, além do uso recorrente da palavra “ensinar” em algumas das entrevistas, ou seja, os conteúdos escolares são objetos de preocupação; e, 2) A escola reúne e organiza os alunos por faixa-etárias distribuídas nas chamadas “fases”.

Neste ponto, é possível traçar as primeiras características do conceito de Infância na escola: a criança é considerada como alguém que precisa ser ensinada e, dessa forma, o momento da infância é destinado ao ensino e aprendizagem; visto isso, a escola passa a ensinar à criança conteúdos específicos do mundo adulto. Com a análise, percebeu-se que os conteúdos mais valorizados e/ou citados no processo de ensino, sobretudo nas fases maiores, são a aquisição da linguagem oral, escrita e da matemática. Estes elementos permitem levantar como hipótese se o ensino escolar da Educação Infantil já visa a criança, não só como futuro adulto, mas agora como um futuro trabalhador que precisa de tais conteúdos, ou dessas condições, para exercer sua cidadania.

Os artigos reunidos no livro “Educação e Emancipação” de Adorno (1995) podem nos ajudar a discutir o sentido formativo previsto no conceito de Infância, na forma como os professores da Educação Infantil do Município de São Carlos o significam. Walter Benjamin

também contribui neste aspecto, quanto para se pensar mais profundamente a infância. Outra obra que, apesar de não falar diretamente sobre a Educação e Infância, tem muito contribuir para análise destes aspectos é a “Dialética do Esclarecimento” (HORKHEIMER E ADORNO, 2006), em que um dos primeiros textos da obra intitulado “O conceito de Esclarecimento” traz novas características à Teoria Crítica da Sociedade, visto que, assim como foi mencionado na introdução, tal texto rompe com a perspectiva Kantiana de razão libertadora, devido à onipotência do capitalismo. Neste sentido, os autores destacam o processo de racionalização do mundo, no qual a ciência ganha destaque para as explicações do mundo, no lugar dos mitos, no entanto, é a partir dos mitos que:

O despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como o princípio de todas as relações. Em face da unidade de tal razão, a separação de Deus e do homem reduz-se àquela irrelevância que, inabalável, a razão assinalava desde a mais antiga crítica de Homero. Enquanto soberanos da natureza, o deus criador e o espírito ordenador se igualam. A imagem e semelhança divinas do homem consistem na soberania sobre a existência, no olhar do senhor, no comando. O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que *seu-em-si torna para ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. (ADORNO E HORKHEIMER, 2006a, p. 21)

Percebe-se, dessa forma, que diante da razão instrumental, o mito volta em forma de esclarecimento, visto que o homem tem a falsa sensação de ter superado o mito:

Do medo o homem presume estar livre quando não há nada mais de desconhecido. É isso que determina o trajeto da desmitologização e do esclarecimento, que identifica o animado ao inanimado, assim, como o mito identifica o inanimado ao animado. O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica. A pura imanência do positivismo, seu derradeiro produto nada mais é do que um tabu, por assim dizer, universal. (ADORNO E HORKHEIMER, 2006a, p. 26).

É neste contexto que os autores salientam uma grande problemática. Na medida em que o esclarecimento pretende investir o homem “na posição de senhores” (ADORNO E HORKHEIMER, 2006a, p. 17), esse processo intensifica a dominação. Para Ferreira (2008):

O “esclarecimento” criticado por Frankfurt, nesse sentido, se constitui de uma série de fenômenos modernos, dentro dos quais encontramos o processo de *racionalização*, que rompe com a tradição e faz com que os hábitos de vida modernos sejam guiados pela lógica do cálculo e da previsibilidade; a *desmitologização do mundo*, que leva o homem moderno a deixar de lado suas crenças antigas, levando-o a apostar tão-somente nas crenças baseadas na razão; a *matematização do conhecimento*, que considera como conhecimento válido apenas aquilo que é comprovado e testado segundo a lógica racional da ciência moderna; o saber como aparato de *dominação*, visto que os detentores do domínio racional no tempo moderno executam a prática de dominação política e econômica sobre o mundo, de modo que poder e conhecimento aparecem como sinônimos; a *alienação*

do indivíduo, levando o sujeito moderno à condição de refém da técnica racional como verdade; a *universalização do fetiche*, com os homens deixando-se enganar pela aparência da sociedade capitalista e do seu meio de produção e exposição do seu estilo de vida; e a *exacerbação da técnica*, fazendo com que os métodos burocráticos e tecnicistas, baseados na racionalidade, no cálculo e na disciplina, sejam tidos como os mais corretos no desenvolvimento das diretrizes modernas. (FERREIRA, 2008, p. 333)

Ainda neste contexto, se dá a regressão das experiências, pois:

A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é do que a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. (ADORNO E HORKHEIMER, 2006a, p. 41).

Adorno destaca que em um modelo de educação autoritário “imposto a partir do exterior [...] existe algo de usurpatório”. (ADORNO, 1995a, p. 141). Dessa forma é preciso se perguntar “de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros” (ADORNO, 1995a, p. 141). É neste sentido que o autor destaca sua primeira concepção de Educação, na qual se deve valorizar a consciência verdadeira:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se e permitido dizer assim, e uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários a emancipação, e, portanto, contrários a decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (ADORNO, 1995a, p. 141 e 142)

Para o autor, “a importância da educação em relação à realidade muda historicamente” e que a implementação de algumas “tarefas educacionais mais decisivas [...] já na primeira infância” (ADORNO, 1995a, p. 144 e 145):

Penso ser necessário que, desde o início, na primeira educação infantil o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade [...] uma espécie de educação para a resistência e controle das mudanças. (ADORNO, 1995a, p. 147 e 148)

Percebemos que ao mesmo tempo que Adorno (1995a) procura ressaltar em seu artigo a concepção de “*para quê*” serve a educação, ele também nos mostra um caminho “*para onde*” a educação deve conduzir:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, alias uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995b, p.155)

Portanto, para Adorno a educação deve se pautar na luta contra a barbárie, eliminando qualquer autoritarismo, desde a infância. No entanto, para o autor a autoridade se faz necessária na primeira infância, pois “contribui para a desbarbarização”:

Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais "dão uma palmada" na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização. (ADORNO, 1995b, 167)

A Barbárie para o autor:

[...] existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (ADORNO, 1995b, p. 159 e 160).

Ou seja, desde que ocupe um lugar de consciência e de não violência ao indivíduo, a autoridade é válida. Por exemplo, quando ao retomar a análise das entrevistas, a entrevistada 1 entende que a autoridade deve ser função dos pais. No entanto, nesta perspectiva, destaca-se que a professora pode contribuir no processo de “desbarbarização” ou de “emancipação”, sendo seu dever exercer um papel autoridade dentro da escola, seja com a criança ou com a mãe da criança que, no caso relatado, se distanciou da função de autoridade. Apesar de a professora destacar que o aluno possui autonomia, no sentido de ter mais autoridade de que os pais, os próprios pais bem como a professora possuem uma autoridade, ou deveriam exercê-la, pois esta não significaria a regressão à autonomia da criança, pelo contrário, enriqueceria esta autonomia, uma vez que uma dimensão voltada à emancipação lhe é ensinada.

No entanto, o que vem a ser a “emancipação”? A definição de emancipação se dá nas entrelinhas da discussão entre Adorno e Becker no texto “Educação para quê?” (ADORNO e BECKER, 1995a). No decorrer da discussão percebemos que para Adorno a luta contra barbárie e a emancipação caminham juntas e no mesmo sentido. Assim, a “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.” (ADORNO, 1995a, p. 143). Portanto, percebemos que a emancipação conferida pela educação, gira em torno da democracia, ou seja, a educação, neste sentido, deve favorecer a formação e a educação do indivíduo, para assim, coletivamente³⁴ estes indivíduos conquistarem a autonomia.

Apesar de Adorno não especificar quais práticas pedagógicas devem prevalecer no processo educacional, ele deixa claro que a Educação deve voltar-se para a autonomia, e, por conseguinte, à emancipação. Neste aspecto, entretanto, podemos desprender das discussões entre Adorno e Hellmut Becker, trazidas na obra “*Educação e Emancipação*”, uma possível orientação para a Educação, a fim de que esta não promova a competição:

Bem ao contrário, penso que o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas. E esta relação com as coisas é perturbada quando a competição é colocada no seu lugar. Nestes termos, creio que uma parte da desbarbarização possa ser alcançada mediante uma transformação da situação escolar numa tematização da relação com as coisas, uma tematização em que o fim da proclamação de valores tem uma função, assim como também a multiplicidade da oferta de coisas, possibilitando ao alunouma seleção mais ampla e, nesta medida, uma melhor escolha de objetos, em vez da subordinação a objetos determinados preestabelecidos, os inevitáveis cânones educacionais. (ADORNO & BECKER, 1995b, p. 163)

Neste contexto, podemos inferir que se para os autores a educação não deve promover a competição e o respeito às especificidades da criança no processo educacional pode ser então valorizado, uma vez que a “subordinação a objetos determinados preestabelecidos” (ADORNO e BECKER, 1995b, p. 163) é ruim. Ou seja, ensinar conteúdos não necessariamente emancipa ou “desbarbariza” o indivíduo. Contudo, não deixemos nos iludir que este processo educacional é fácil, ou seja, basta apenas exercer práticas que promovam autonomia e emancipação. Pelo contrário, há inúmeros fatores que influenciam este processo.

Na discussão do texto “O conceito de Esclarecimento” foi percebido que os autores nos mostraram uma problemática na consolidação do próprio esclarecimento. Ou seja, ao mesmo tempo em que o esclarecimento tem sua potência, ele tem seus limites. Através do

³⁴ Nesta discussão, Adorno tece uma crítica aos métodos educativos que valorizam a individualidade, e por isso preza a autonomia em caráter coletivo.

esclarecimento é possível obter o potencial emancipatório. No entanto, o esclarecimento também pode se dar por processos de alienação. E é neste sentido, que o indivíduo precisa adquirir autonomia e pensamento crítico para favorecer a emancipação. Prova disso é o texto “A Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas” (2006).

Há uma gama de estudos de Adorno que demonstram sua preocupação com as experiências formativas, que favorecem a emancipação. Como primeiro aspecto pode-se destacar a Indústria Cultural como intercessor desse processo. Percebemos que no decorrer do tempo, as tecnologias evoluem trazendo facilidade, diversão, e vias de conhecimento. No entanto, ao mesmo tempo em que as tecnologias favorecem o processo de emancipação, elas podem causar uma falsa sensação de independência, pois:

O efeito conjunto da Indústria Cultural é o de uma antidesmistificação, a de um anti-iluminismo (anti-Aufklärung); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a Aufklärung, a saber a dominação técnica progressiva se transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.295).

Neste contexto, podemos destacar que, a “cultura de massa”³⁵ é oferecida pelos mecanismos tecnológicos. No entanto, essa cultura oferecida é alvo de contestações. Adorno (2010) traz uma longa reflexão acerca dos conceitos de formação cultural e cultura, dos quais permitiu realizar uma análise mais consistente das entrevistas. Como o leitor pôde perceber, na análise das entrevistas empregamos os termos conceituais de formação (*Bildung*), semiformação (*Halbbildung*) e danificação para designar alguns artefatos que apareceram durante as análises das entrevistas. A seguir, será explanada a discussão destes conceitos, bem como, a justificativa em ter empregado tais conceitos no capítulo anterior.

Em 2010, Pucci, Zuin e Lastória publicam uma nova versão de um texto traduzido por Newton Ramos, “*Teoria da Semiformação*” de Adorno, presente no livro “*Teoria Crítica e Inconformismo*”. Neste texto, é destacado que o termo *Bildung* indica formação cultural e cultura ao mesmo tempo. Já o termo *Halbbildung* pode ser traduzido como semicultura, semiculto. Segundo Bandeira e Oliveira (2012), *Bildung* significa “cultura, e pode ser entendida, nesse sentido, como análoga à palavra Kultur, [...] Porém, enquanto Kultur tende a se aproximar das relações humanas objetivas, *Bildung* reporta-se mais às transformações na

³⁵ Termo utilizado por Adorno e Horkheimer na primeira edição do livro “Dialética do Esclarecimento” (1984), no qual designa uma cultura “irresistível” (p. 331) designada à massa.

esfera subjetiva, referindo-se a um processo de formação.” (BANDEIRA E OLIVEIRA, 2012, p. 226) e ressaltam ainda que,

A Bildung representa o processo de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo enquanto seu objeto, numa tensão contínua entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação, afirmação do espírito, contrapondo a natureza. Este tensionamento constitui a cultura. (BANDEIRA E OLIVEIRA, 2012, p. 227).

No início da leitura do texto, fica bastante evidente que Adorno mostra certa preocupação com “os sintomas de colapso da formação cultural” (ADORNO, 2010, p. 8). No entanto, o autor não limita esta problemática como objeto somente da pedagogia, mas também procura apontar outras questões extra pedagógicas que serão apresentadas a seguir. A falta de reflexão sobre os fatores sociais que interferem na formação cultural também é destacada pelo autor, uma vez que a própria categoria formação já está definida. Pucci (1998) interpreta que:

Adorno questiona o entendimento da crise da formação cultural como mero objeto de reformas pedagógicas, enfatiza a dimensão ampliada assumida pela semiformação – onipresença do espírito alienado – e aponta para a necessidade de se construir uma teoria abrangente, que dê conta do diagnóstico da situação cultural contemporânea e de seus elementos negativos. (PUCCI, 1998, p. 90)

Adorno (2010) parte de tais reflexões, pois analisa as mudanças sociais e, conseqüentemente, as transformações da formação cultural. Para tanto, o autor parte da premissa de que a formação possui um duplo caráter: “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem duplo caráter: remete à sociedade e intermedeia esta e a semiformação.” (ADORNO, 2010, p. 9). Adorno chega a tal conclusão ao analisar como a cultura foi se modificando e se transformando em valor pareado à um processo de diminuição da autonomia do indivíduo.

A falta de autonomia pode ser entendida como adaptação à vida (sobrevivência), que acaba impedindo o indivíduo de alcançar a emancipação. Adorno ainda chega a ressaltar a domesticação do homem, neste sentido, como uma forma de dominação. Nas palavras de Pucci (1998):

A formação cultural vai perdendo a energia que lhe dava vida, que locupletava, passa a ser entendida como configuração da vida real e destaca unidimensionalmente o momento da adaptação. Absolutiza-se sua outra dimensão. O véu da integração encobre as possíveis manifestações de autonomia do sujeito, impedindo que os homens se eduquem uns aos outros, dificultando-lhes a compreensão crítica da vida real, favorecendo manifestações irracionais. A consciência da massa, “formada” por bens “culturais” neutralizados e petrificados, é levada a desenvolver valores de consumo imediatos, mantendo distância em relação às reais criações artísticas, excluídas do privilégio da cultura. (PUCCI, 1998, p. 91)

No que tange à formação (*Bildung*), podemos caracterizá-la como algo que promete ao indivíduo sua autonomia e liberdade. Pucci (2010) desenvolve o conceito de cultura³⁶ (*Bildung*) como:

Cultura (*Bildung*), na tradição germânica, ao mesmo tempo que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais, artísticas e religiosas) traz em si a exigência de formar seres humanos que, por sua vez, são consumidores/criadores da cultura. A dialética produto/processo constitui sua historicidade, pelo menos em seus primórdios. O conceito de *Bildung* revela a tensão entre as dimensões: autonomia, liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação. Já no idealismo hegeliano significava a trajetória de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo, como seu objeto. Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. (PUCCI, 1998, p. 90)

Adorno (2010) destaca que, em um dado período, dar formação ao indivíduo poderia ser uma promessa para saciar os conflitos sociais. No entanto, a intenção dessa época, de dar subsídios à formação do indivíduo, foi uma grande contradição. A massa não estava preparada para receber e filtrar os bens culturais oferecidos a ela como estava a burguesia, o que intensificou a desigualdade social, pois a formação cultural ainda estava monopolizada pela classe dominante. Ainda, neste contexto, o autor destaca o processo de integração, que mantinha as massas integradas através de um bombardeamento de bens de formações culturais neutralizadas e petrificadas.

Em consequência, se antes o conhecimento erudito era visto como valor, dentro do sistema capitalista que se instaurava, alguns artefatos culturais passaram a ter menos valor, uma vez que não eram produtivos. Ou seja, a cultura passou a ser uma mercadoria de conhecimento questionável e voltada à produção:

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. (ADORNO, 2010, p.19)

Para Adorno (2010, p. 18) a formação cultural tradicional seria o único conceito antitético possível ao de semiformação. No entanto, o autor destaca que a sociedade burguesa pressupôs a autonomia como desenvolvimento real dos sujeitos, porém, ao mesmo tempo, com a estrutura social vigente derrubou as bases necessárias para a autonomia e liberdade, contrariando a busca pela formação cultural tradicional:

³⁶ No texto Pucci (1998) utilizou outra tradução do texto de Adorno (2010), diferente do qual este trabalho está utilizando. Na tradução que Pucci (1998) utiliza, o texto se intitula “Teoria da Semicultura”. Já este trabalho utiliza-se do texto traduzido como “Teoria da Semiformação”. Por isso alguns termos se apresentarão de forma diferente nas citações de PUCCI (1998) e neste trabalho. No entanto, vale ressaltar que as diferenças de traduções utilizadas não inferem na integridade deste trabalho.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair. (ADORNO, 2010, p. 20)

Isto nos coloca em cheque, uma vez que até à atualidade, a estrutura rígida, porém empobrecida do sistema capitalista se impõe, fazendo-nos questionar até que ponto é possível exercer/obter uma formação orientada à emancipação neste sistema. Adorno (2010) destaca o princípio da troca³⁷ pelo qual a sociedade é norteadada e que, desta forma, os indivíduos se distanciam cada vez mais de sua autonomia e liberdade, uma vez que ao submeterem-se a tais estruturas, ela os inibem de própria liberdade. Ou seja, se por um lado, temos a possibilidade de uma cultura formativa voltada à emancipação, por outro, temos o contexto de mercantilização da vida e da cultura, promovida por um cenário de dominação, a fim de provocar a “semiformação”³⁸. Se a formação é estimulada pelo conhecimento culto, neste contexto percebe-se que a “semiformação” não quer dizer a falta de conhecimento, ao contrário, remete à aquisição de um conhecimento não culto. Assim como a indústria cultural, a semiformação também pode ser considerada como meio de controle das massas que visam o mercado: “A semiformação constitui o resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômicos dominantes.” (BANDEIRA E OLIVEIRA, 2012, p. 230). “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p.25), sendo, dentro deste contexto, a consciência crítica vista como impossível por Adorno.

Tendo em vista o contexto de escolarização da criança e as reflexões trazidas nos capítulos anteriores, que pautaram sobre as políticas educacionais que permeiam o trabalho com a criança, cabe refletir como este conjunto de saberes e poderes já enraizados estão submetidos à esta lógica e o quanto, muitas vezes, ela é favorecida para que a criança se submeta desde cedo a esses conjuntos. Larrosa (2017a) faz uma crítica rigorosa nesse sentido, uma vez que:

³⁷ Pucci (1998) destaca a partir do texto de Adorno que “Com o desenvolvimento progressivo do capitalismo monopolista do século XX e sua consequente revolução tecnológico-industrial, uma nova realidade cultural vai se implantando na ordem burguesa. Os produtos culturais deixam de ser predominantemente valores de uso para se tornarem valores de troca, integrados à lógica do mercado; são produzidos e reproduzidos em série como qualquer outro objeto; tornam-se mais acessíveis à população pela possibilidade de adquiri-los. Desenvolve-se uma indústria da produção cultural.” (PUCCI, 1998, p. 91)

³⁸ Zuin (1999), em seu livro “Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia”, traz discussões interessantes e importantes acerca da formação cultural.

O sistema contemporâneo, várias décadas depois da derrota do nazismo e do fim do estalinismo, também corteja a infância e a juventude, embora não invoque a transformação total do mundo e não necessite fazer do passado uma tábula rasa. O novo rosto de Herodes tem uma certa amabilidade democrática e já não mostra uma organização política totalitária, um uso sistemático do terror ou certos aparatos metódicos da propaganda. Mas as crianças também são sacrificadas a esse ídolo ávido de sangue infantil, cujos nomes são Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade. Nosso mundo baseia-se na inovação permanente e sistemática: de uma forma tão compulsiva que já se converteu em uma tradição, e, casualmente, em forma de conformismo, nós solicitamos constantemente o que é novidade, o original, o espontâneo e o inovador. Mas a preço de convertê-lo imediatamente em mercadoria através de sua adaptação às leis do mercado. Nosso totalitarismo não é o da destruição física de toda novidade possível e tampouco já é o de converter a novidade em um instrumento para a produção totalitária de um mundo ideal. Nosso totalitarismo consiste na captura pragmática da novidade, em sua administração e em sua venda no mercado do Futuro. A espera do inesperado que treme a cada nascimento se converteu em nosso mundo na fabricação e na administração do que é novidade. (LARROSA, 2017, p. 239)

A industrialização ou mercantilização da cultura, além de afetar a formação do indivíduo, é produzida em massa. Mediante a estes obstáculos, podemos retomar a importância da formação na escola, na qual deve prezar a autonomia, o esclarecimento e a emancipação, como foi destacado anteriormente. No entanto, o processo de formação do indivíduo envolve também o de formação do professor.

É em meio ao sistema capitalista e da semiformação (*Hallbildung*), que se destaca a formação danificada. Este termo ganha força com a publicação do livro “Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação” (1998), organizado pelos também autores Antônio Zuin, Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira. Além da longa trajetória da educação e a subordinada escolha dos conhecimentos transmitidos no contexto escolar, destacam-se aqueles conhecimentos valorizados, limitados a lógica do capitalismo e, em consequência, à ascensão da burguesia. É nesse sentido que o sujeito se afasta cada vez mais da *Bildung*, uma vez que este contexto trouxe danos formativos ao próprio conceito. Além da ascensão da burguesia, a indústria cultural e a lógica do mercado engendrarem cada vez mais a possibilidade de formação do indivíduo, elas fortalecem cada vez mais não só a desigualdade social, mas também inferem no contexto escolar um ensino instrumentalizado, próximo ao que Paulo Freire (2005) chama de “Educação Bancária”³⁹ que torna os sujeitos cada vez mais alienados, não permitindo o pensamento crítico e a autonomia do indivíduo, que passa a ter problemas na raiz da formação, ou seja, a educação é danificada desde os primeiros dias no contexto escolar.

³⁹ Para Freire (2005) a Educação Bancária é aquela aproximada da educação tradicional, na qual o aluno passa ser mero receptor de conhecimento, sem que haja o desenvolvimento da criticidade do mesmo.

A grande problemática de uma educação danificada ocorre desde seu ponto de partida, ou seja, o próprio contexto educacional já está danificado, e os sujeitos educacionais também se encontram ou perpassaram por uma educação danificada. Além disso, na perspectiva de Adorno (2010), em meio a esse contexto turbulento de danificações há a dificuldade de se conquistar a formação (*Bildung*).

Retomando o contexto de ascensão social, destaca-se ainda o movimento da cultura letrada para pensar na formação e na concepção de Infância. Postman (1999) mostra em sua obra que a separação do mundo do adulto e do mundo da criança se deu através da cultura letrada, uma vez que o acesso ao mundo adulto se dava através da leitura: “A imprensa criou uma nova definição de idade adulta *baseada na competência de leitura*, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância *baseada na incompetência da leitura*.” (POSTMAN, 1999, p.32). Nos dias de hoje percebemos a potencialidade que a cultura letrada pode proporcionar ao indivíduo direito à cidadania. Zuin (2016) destaca como exemplo as possibilidades de direitos e deveres do indivíduo nesse contexto, a partir de razão Kantiana:

Em meio a uma sociedade em processo de esclarecimento, segundo os dizeres de Kant, os indivíduos letrados deveriam ser exortados a ousar saber, ou seja, eles seriam os responsáveis pela saída de seu estado de menoridade, haja vista que se subordinavam, em muitas ocasiões, aos mandos e desmandos das autoridades religiosas. Contudo, o ousar saber não poderia ser praticado de forma açodada, fato este que estimulou Kant a refletir sobre como o ousar saber poderia ser efetivado por meio do exercício dos usos público e privado da razão. Desse modo, o indivíduo pertencente a uma determinada instituição (a igreja ou a escola, por exemplo) teria que se subordinar às suas regras vigentes e, portanto, exercer sua razão de maneira privada; já na condição de indivíduo letrado (e, portanto, como cidadão do mundo), esse mesmo indivíduo teria o direito e o dever de, ao fazer uso público de sua razão, questionar as regras a que se submetera privadamente na condição de partícipe de uma determinada instituição. (ZUIN, 2016, p. 332)

Uma vez que a cultura letrada proporciona “*relacionar as informações entre si*, de tal modo que, progressivamente, a criança teria condições de se sentir apta a compreender os conceitos sobre quaisquer temáticas” (ZUIN, 2017, p. 128), ou seja, proporciona pensar nas condições morais e éticas, bem como em direitos, deveres e na própria emancipação, traz ao professor grande confronto em suas práticas, uma vez que ele prioriza e limita-se às práticas do letramento. Essa limitação pode ocasionar a reprodução de uma semiformação (*Hallbildung*), uma vez que:

Os educadores ficaram confusos a respeito do que devem fazer com as crianças na escola. Idéias como as de que a pessoa deve ser educada para a maior glória de Deus ou da Pátria, [...] carecem de argumentos e defensores sérios, e muitos educadores estão dispostos a aceitar o que o próprio Marx teria enfaticamente rejeitado: educação para entrar no mercado. Assim sendo, um conhecimento de história,

literatura, e arte, que antes era a marca do adulto educado, deixa de ser importante. (POSTMAN, 1999, p. 155)

Ainda pensando no processo de escolarização, quando as professoras reforçam os aspectos da escolarização em suas falas, elas denotam a preocupação com o desfalecimento da cultura do letramento. Esta perspectiva pode mostrar também questões importantes para se pensar no conceito de Infância a partir de suas falas, uma vez que se aproxima à concepção referenciada de Postman (1999): educação para entrar no mercado.

No texto “A filosofia e os professores”, Adorno discute objetivamente a questão os problemas na formação de professores e dos processos de seleção dos mesmos através de sua análise sobre a “prova geral de filosofia dos concursos para a docência em ciências nas escolas superiores do estado de Hessen, Alemanha.” (ADORNO, 1995c, p. 51) em que participava como examinador. Apesar de o autor realizar uma crítica rigorosa, destaca que a crítica não é apenas para os reprovados nesta prova, mas também para aqueles aprovados. No entanto, sua preocupação vai além:

[...] não queremos ser humanos somente em relação aos candidatos cujos temores podemos imaginar muito bem, mas também em relação aqueles que alguma vez sentarão defronte a eles, que não podemos ver e que estão ameaçados de danos maiores por parte do espírito deformado e inculto [...]. (ADORNO, 1995c, p. 53)

Neste contexto, Adorno destaca a fragilidade na formação em filosofia dos futuros docentes, pois o processo de seleção visava avaliar se “aqueles que terão uma pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual da Alemanha, enquanto professores em escolas superiores, são intelectuais ou meros profissionais.” (ADORNO, 1995c, p. 54). Adorno ainda destaca que:

Que o termo "intelectuais" tenha sido difamado a partir dos nazistas, parece-me um motivo a mais para assumi-lo positivamente: um primeiro passo da conscientização de si mesmo e não assumir a estupidez como integridade moral superior; não difamar o esclarecimento, mas resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que esta se disfarça. Mas se alguém é ou não é um intelectual, esta conclusão se manifesta sobretudo na relação com seu próprio trabalho e com o todo social de que esta relação forma uma parcela. (ADORNO, 1995c, p. 54 e 55)

Dessa forma, a concepção de “intelectual” está relacionada à essência da filosofia. Ou seja, a essência se dá pela relação crítica e formativa, tanto no próprio trabalho, quanto com o todo social. Neste sentido, o autor valoriza na formação do indivíduo, questões além daquelas que são apresentadas no curso:

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem a disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e

de qualquer modo estes seriam do tipo "cultura geral". Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim a disposição aberta, a capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere a capacidade de amar. Instruções sobre como isto pode ser mudado são precárias. Em geral a definição decisiva a respeito se situa numa fase precoce do desenvolvimento infantil. Mas seria melhor que quem tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar. Elenão apenas perpetuara na escola aquele sofrimento que os poetas denunciavam há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado, mas além disto dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos, produzindo *ad infinitum* aquele estado intelectual que não considero ser o estado de uma ingenuidade inocente, mas que foi co-responsável pela desgraça nazista. [...] E justamente esta tentativa e não um resultado fixo que constitui a formação cultural (*Bildung*) que os candidatos devem adquirir, e, gostaria de acrescentar, também aquilo que o exame exige em termos de filosofia; que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação a sua atividade. (ADORNO, 1995c, p. 64/69)

Percebe-se, portanto, que Adorno (1995c) valoriza questões que vão além da ciência, ou seja, preza pelas questões que pautam o verdadeiro espírito filosófico. Neste contexto, podemos destacar que aquele desprovido do espírito filosófico, ao investir-se apenas no conhecimento científico, acaba por subordinar-se às questões em que lhes é imposto.

Inspirado pelas indagações de Adorno, ao serem destacadas algumas lacunas na formação das professoras entrevistadas, percebeu-se uma possível fragilidade no processo de seleção destes. Os conhecimentos específicos cobrados no processo de seleção do professor efetivo podem não garantir a eficácia de seu trabalho com a Infância. No sentido proposto por Adorno (1995c), pode-se ter como ilustração a entrevistada 5 ao mostrar clareza acerca de seu trabalho, e ressaltar sua busca por melhores estratégias para suas práticas. Percebe-se que esta entrevistada apresentou não só uma análise crítica de seu trabalho, como também, apresenta desejo na busca por uma boa formação, que a aproxima de uma “intelectual”, e não uma mera profissional. Dessa forma, podemos destacar que a busca por essa “intelectualidade” vai além do conhecimento dos conteúdos científicos e não permeia só o campo da filosofia, mas também o campo da Educação. Ou seja, o processo de seleção não garante, nos aprovados, a consolidação ideal das propostas para a Educação defendidas pelas políticas educacionais, o que pode ser reflexo do contexto de *semiformação* que, por sua vez, pode gerar os diferentes problemas observados, como coloca-los à subordinação do que lhes é cobrado.

Contudo, percebeu-se que pensar no conceito de Infância envolve diversos elementos, os quais, prioritariamente, não se faziam presentes no protocolo do presente trabalho de pesquisa. No entanto, o elemento que mais se destacou para pensar no conceito de

Infância na escola foi o de adultização. Pensar em adultização a partir do material empírico abriu um leque de possibilidades de análises em relação à Infância.

Nas entrevistas, o conceito de adultização não se restringiu a um só aspecto. Dentre os aspectos emergentes, pode-se destacar que em grande parte das falas, a erotização está relacionada com a adultização, visto que foi destacado que o acesso a elementos de estímulos sexuais está cada vez mais intenso, ultrapassando fases da vida. No entanto, pode-se destacar também outros elementos emergentes das análises que contribuem para o processo de adultização, como o trabalho infantil, a autoridade tecnológica no cotidiano das crianças e dos adultos e a infantilização do adulto. A fim de relembrar estes dados, foi realizada a tabela a seguir (Tabela 1).

TABELA 1 – Organização dos dados referentes à Adultização (continua)

Entrevistada	Erotização	Condição social e/ou Aquisitivo Poder	Indústria Cultural, mídia e meio de comunicação de massa	Autoridade tecnologia/pais/professores	Interferência de um adulto	Trabalho Infantil ou Obrigações consideradas de adulto
Entrevista 1	Ressalta que a erotização pode se dar pelo incentivo dos pais	Percebe mais adultização em famílias com maior poder aquisitivo	Percebe que as crianças com menos poder aquisitivo, brincam mais na rua e com outras crianças e não consomem produtos industrializados	Ressalta que hoje o celular é mais das crianças do que dos pais e ressalta a dificuldade do adulto ter autoridade com as crianças.	Assinala incentivo dos pais e o fácil acesso das crianças ao mundo adulto	Não apresentou elementos.
Entrevista 2	Não apresentou elementos.	Para ela a adultização se dá mais em famílias com maior poder aquisitivo, uma vez que busca seguir padrões de beleza de adultos.	Não apresentou elementos.	Não apresentou elementos.	Assinala o desejo dos pais em ter o filho (a) seguindo padrões de beleza. No entanto, para ela, depende do pensamento dos pais.	Para a entrevistada, crianças que trabalham como adultos, ou que são tratadas como escravos não possuem infância.
Entrevista 3	Assinala que algumas alunas vinham adultizadas à escola, visto que vestiam mini saias e com desejos de se tornarem um adulto, como a cantora Anitta.	Não apresentou elementos.	Destaca que o abuso da mídia, do computador, internet e televisão estão fazendo com que o período da infância acabe, tornando as crianças cada vez mais adultizadas. e que estes elementos distanciam a criança da vontade de brincar.	Não apresentou elementos.	Não apresentou elementos.	Não apresentou elementos.

Entrevista 4	Ressalta perceber que as meninas estão indo a escola com roupas mais sensuais e coladas. Além de estarem usando sapatos com salto. Ressalta que nos meninos percebe-se melhor nas atitudes, como um se esfregar no outro.	Não apresentou elementos.	Destaca que as crianças estão brincando cada vez menos devido as preferências por tablets.	Relata que hoje há registros de violências através de fotos e vídeos, e que em sua época de infância, não existia meios de registros, e por isso a violência ganha maior atenção nos dias de hoje.	Assinala a troca dos pais em permitir que a criança se adultize em troca de favores. Também, que os pais não deixam as crianças brincarem nas ruas alegando ser perigoso, e dessa forma as crianças perdem a oportunidade de socializar com outras crianças.	Não apresentou elementos.
Entrevista 5	Não apresentou elementos.	Percebe que as crianças carentes querem se tornar adultas rápido, pulando a infância, uma vez que querem se tornarem mães, namoradas, ter um carro, dirigir, entre outros.	Para a entrevistada, a infância se tornou mercado.	Não apresentou elementos.	Destaca que a família vem incentivando as crianças a alisarem os cabelos desde muito cedo.	Não apresentou elementos.
Entrevista 6	Não apresentou elementos.	Destaca a condição social da criança para se pensar na adultização, uma vez que, para ela, as crianças reproduzem ou desejam aquilo que veem em seu cotidiano, como namorar, fumar.	Não apresentou elementos.	Não apresentou elementos.	Não apresentou elementos.	Ressalta que muitas crianças não possuem infância por terem preocupações desde cedo, como cuidar do irmão mais novo. Assim, acabam perdendo o período de poder ser livre na infância.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados das entrevistas.

Ao analisar a presença dos meios de comunicação de massa, mídia e a indústria cultural, percebeu-se que algumas professoras destacam estes como intercessores da infância, uma vez que as crianças passam a reproduzir elementos padronizados em suas práticas, que as fazem querer ser adultos. Também se percebeu que as crianças consomem os produtos da indústria cultural com mais facilidade e que ainda não conseguem filtrar o que lhes é oferecido, dado a fácil aquisição e reprodução. Postman (1999) em seu livro “O desaparecimento da infância” demonstra sua preocupação com o desaparecimento do conceito de Infância. Além de retomar a história da criança e do reconhecimento da infância, o autor mostra também a influência dos meios de comunicação de massa nas práticas das crianças e dos adultos. Com o avanço da tecnologia, bem como seu fácil acesso, destaca que as crianças estão tendo cada vez mais acesso ao mundo do adulto (como na época medieval onde não se tinha reconhecimento à infância, e o aprendizado se dava em praças públicas, através da comunicação oral⁴⁰) e dessa forma passam a se comportar como tal. Além disso, o autor destaca que, pelo fácil acesso ao mesmo conteúdo, ao passo em que as crianças se tornam adultizadas, os adultos se tornam, infantilizados. Com isso, tem-se como hipótese que o incentivo à adultização advindo dos pais para com seus filhos, como relatado em algumas falas das entrevistas, pode se dar visto aos mesmos desejos induzidos pelos mecanismos da Indústria Cultural.

No que diz respeito à erotização infantil, esta também é destacada como contribuinte do processo de adultização e implica em pensar sobre o que leva as crianças a criarem desejos em tonar-se adultos e erotizar-se seus corpos. Para Postman (1999) somos cada vez mais incentivados, pelos meios de comunicação de massa, a recusar a separação do mundo do adulto e do mundo da criança, e exemplifica:

No momento em que escrevo, garotas de doze e treze anos estão entre as modelos mais bem pagas dos Estados Unidos. Nos anúncios de todos os meios de comunicação visual são apresentadas ao público como se fossem mulheres adultas espertas e sexualmente atraentes, completamente à vontade em um ambiente de erotismo. [...] Tudo indica que a ideia lançada por Erasmo e depois plenamente aceita no século dezoito – isto é, que crianças e adultos necessitam de tipos diferentes de trajes – é agora rejeitado por ambos os grupos (POSTMAN, 1999, p. 17/18).

⁴⁰ Após este acontecimento e antes da reprodução tecnológica, a separação do mundo adulto e mundo infantil se deram apenas com a escrita como separação dos segredos destes dois mundos, uma vez que a criança não tinha acesso a leitura, e em seguida, ao reconhecimento das especificidades infantis.

A sensação de perceber, cada vez mais, a adultização das crianças, talvez se dê pela própria aproximação conceitual de quando não havia sentimento de infância. Ariès (1973) ao retomar a história da criança denomina que, até aproximadamente o final do século XVI, elas eram adultos em miniaturas. Nos dias de hoje, talvez pela erotização dos corpos infantis, as crianças estão novamente cada vez mais parecidas como adultos.

Os meios de comunicação de massa podem transmitir além do desejo da adultização e erotização, o sentimento de autoridade, e volta-se a questão da cultura do letramento. Como questiona Zuin (2017):

É na atual sociedade que as crianças se perguntam: “Para que preciso dos adultos se posso acessar quaisquer informações em qualquer lugar que eu quiser?”. Transposta para a relação professor-aluno, a questão poderia ser: “Para que eu preciso do professor, se posso ter acesso às respostas de minhas dúvidas usando meus celulares, tablets, smartphones e notebooks?”. (ZUIN, 2017, p. 131).

Neste sentido, pode-se afirmar que o processo de autoridade tecnológica também contribui ao processo de adultização da criança, uma vez que lhe dá a falsa sensação de independência e acesso ao mundo do adulto. A preocupação das professoras em oferecer a cultura do letramento já na educação infantil pode se dar pela própria percepção de que as crianças estão cada vez mais distanciadas das condições de cidadania, moral e ética que a cultura do letramento pode oferecer. Postman (1999) reforça a ideia de que o desaparecimento da cultura letrada pode também ocasionar o desaparecimento do conceito de Infância, visto que a cultura letrada contribui para a distinção entre o mundo do adulto e o mundo da criança. No entanto, Zuin (2017) alerta quanto à atenção dada aos encantos dos aparelhos tecnológicos:

Os tempos atuais são muito mais afeitos ao fascínio que tais aparelhos exercem, a ponto de atualmente se poder identificar a disseminação de uma espécie de encanto pela autoridade tecnológica. Mas esse encanto precisa ser lido como o fetiche que verdadeiramente é, ou seja, quanto mais as pessoas se transformam em mercadorias passíveis de ser trocadas indistintamente, mais procuram racionalizar essa sensação de insignificância por meio da identificação com a força e o poder que as máquinas socialmente impingem. (ZUIN, 2017, p. 131)

Ou seja, se a criança é inserida logo cedo na cultura letrada, ela pode ter acesso a qualquer conhecimento, já adentrando ao mundo adulto e da falsa sensação de independência e formação, ocasionando sua adultização por se colocar no mesmo patamar ao de um adulto. Assim, sua inserção na cultura letrada desde a Educação Infantil pode ser fortemente criticada, uma vez que pode ultrapassar o espaço socialmente construído e destinado à infância. Ao mesmo tempo é dado, neste campo de reconhecimento à infância, grande embate,

pois boa parte das crianças obtém acesso cada vez mais facilitado e descontrolado aos meios de comunicação de massa, independentemente de sua inserção na cultura letrada.

Ao mesmo tempo em que há crianças adultizando-se por estarem envolvidas em um meio que as induz ou as incentiva a adultizarem-se pelo fetiche da mercadoria, outras tornam-se inconscientemente adultos para conseguir sobreviver e ajudar suas famílias. Outros aspectos observados contribuem ao processo de adultização, que se afastam, em certa medida da Indústria Cultural, da mídia e dos meios de comunicação de massa: o trabalho infantil, a condição social e o poder aquisitivo, em um contraponto às crianças que vivem a infância sem o incentivo ou a obrigação de tornarem adultas, seja pela condição social ou pelo poder aquisitivo. O poder aquisitivo da criança coincide com a condição social em que ela está inserida, podendo contribuir tanto para a adultização, quanto para a *Bildung* da criança. Neste cenário, volta-se à discussão para a importância das experiências no espaço infantil.

Pode-se adiantar que a criança com poder aquisitivo maior, como discutido nas entrevistas, apresenta ter acesso mais fácil a mídia, aos artefatos da Indústria Cultural e aos meios de comunicação de massa. No entanto, assim como o trabalho infantil ocupa espaço nas experiências infantis, estes elementos também podem ocupar um espaço significativo dessas experiências. Ocorrendo que, estes elementos de possível acesso, graças ao poder aquisitivo e a condição social, podem também proporcionar (*Hall*)*bildung*. Entretanto, em seu oposto, não ter acesso à estes elementos também não garante que a criança não tenha o desejo de se tornar ou ser adultizada. Exemplo disso é quando as crianças se comportam ou possuem o desejo de se tornarem adultas para ter filhos, usar batom, entre outros aspectos mencionados nas entrevistas.

Neste trabalho entende-se como adultização a necessidade e preocupação que a criança tem em se comportar como um adulto. Desta forma, distingue-se que as brincadeiras nas quais as crianças imitam o mundo adulto não são consideradas uma forma de adultização, desde que fora da brincadeira a criança não tenha a preocupação de exercer uma prática adulta, que à ela não se faz necessária nesta etapa. No entanto, uma vez que uma prática exercida pelo adulto passa a ser preocupação da criança em suas práticas, consideramos como adultização infantil. Por exemplo, quando a criança tem preocupação em trabalhar para se sustentar e ajudar a família ou, quando a criança vê a necessidade de adultizar seu corpo, como passar batom, pintar o cabelo, dentre outros, para seguir um padrão de beleza valorizado na sociedade. Ou seja, quando o espaço infantil é ocupado por obrigações que inibem as

experiências formativas da criança, ou que as crianças se privem de vivenciar as especificidades infantis para se entregarem ao mundo adulto.

Um último aspecto importante a ser destacado nesta análise, é a experiência. Para tanto, pretende-se retomar os estudos de Walter Benjamin, pois tal autor possui uma gama de escritos que nos auxiliam no entendimento da Infância, bem como a importância das experiências. No livro “Rua de mão única Infância berlinense: 1900” Benjamin (2013) narra suas experiências infantis de maneira envolvente a um misto de sensações: alegria, fantasia, medo e frustrações. Fica nítido que tais experiências para o autor foram significativas, sobretudo, para pensar seu presente. Suas narrativas o fazem voltar às suas experiências infantis, a fim de revivê-las e tensioná-las com seu presente, pois o que antes lhe parecia um avanço tecnológico como o despertar de “O Telefone” (BENJAMIN, 2013, p. 75), soa agora como um barulho que quebra o silêncio e o faz se render à primeira proposta trazida por ele.

No livro “A Hora das Crianças” Benjamin aposta nas transmissões radiofônicas para transmitir assuntos como cultura, política, economia, dentre outros, às crianças. Dessa forma, percebe-se que para o autor a criança é importante na sociedade. Além disso, em suas narrativas radiofônicas fica nítido que o autor acredita no potencial das crianças em compreender aquilo que ele transmite. Através de suas narrativas o autor transmite que ele acredita que os programas de rádio tem grande potencial em trazer esclarecimento ao seu público, dada as especificidades do assunto. Exemplo disso, é o capítulo “Processos contra Bruxas” (BENJAMIN, 2005, p.129). Neste capítulo o autor convida as crianças a pensarem na figura da bruxa numa história chamada “João e Maria”. Percebe-se que o autor busca trabalhar a desmistificação, trazendo em suas narrativas assuntos que tangem a religião.

Até aqui, percebemos que Benjamin valoriza as ações das crianças de modo que, através da experiência em andar pela cidade ou escutar um programa de rádio, as levem a refletir seu cotidiano, e nesta reflexão ou experiência busquem maneiras de aprendizagem. O autor trabalha esta perspectiva mais especificamente no livro “Reflexões sobre o Brinquedo, a Criança e a Educação” (BENJAMIN, 2002). Neste texto o autor procura discutir mais profundamente as questões relacionadas à infância, distanciando de narrativas. Benjamin retoma a história dos brinquedos infantis, ressaltando as transformações dos brinquedos, sobretudo no contexto do capitalismo pós-industrial. Nesta trajetória dos brinquedos, o autor destaca e valoriza o brincar artesanal distanciando dos brinquedos industrializados, pois “quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos

pais” (BENJAMIN, 2002, p.92). Dessa forma, o autor fortalece sua crítica aos brinquedos industrializados, uma vez que “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva.” (BENJAMIN, 2002, p.93).

Benjamin não tinha a intenção de teorizar o brincar, no entanto, podemos destacar que o autor valoriza o brincar, visto que “Não há dúvida que o brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.” (BENJAMIN, 2002, p.85). Neste contexto, podemos destacar que a ludicidade agrega uma boa formação visto que é através das experiências que a criança é conduzida ao aprendizado, pois “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico.” (BENJAMIN, 2002, p.69). Percebe-se, dessa forma, que as experiências são consideradas um caminho privilegiado na constituição e formação do indivíduo. No entanto, as experiências também vêm sofrendo interferências:

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (AGAMBEN, 2008, p. 21-22).

Podemos destacar que o brinquedo industrializado é um obstáculo na concepção de Benjamin. Agamben (2008) destaca também que, muitas vezes, são os objetos industrializados que realizam as experiências: “não significa que hoje não existam mais experiências. Mas estas se efetuam fora do homem. [...] a esmagadora maioria da humanidade recusa-se hoje a experimentá-las: prefere que seja a máquina fotográfica a ter a experiência delas.” (AGAMBEN, 2008, p. 23). Portanto, apesar da valorização da experiência na infância, percebemos que esta também é alvo da Indústria Cultural. O brincar artesanal destacado pelas entrevistadas 3 e pela entrevistada 5 foi valorizado e lembrado em suas falas e em sua infância.

A educação voltada à emancipação tem inúmeros desafios. A educação da Infância e o próprio conceito de Infância apresentaram-se na subjetividade da fala das professoras em dois tempos, através de suas memórias e de suas expectativas, tornando a definição deste conceito nas práticas pedagógicas não só resultado da formação de professores, mas de suas experiências na infância. Objetivamente, o conceito de Infância

apresentou-se de maneira diferente, afirmando as contradições entre o que se postula e como de fato a Infância é considerada na escola. O caminho percorrido neste trabalho foi fundamental para ilustrar sua indagação inicial: qual o conceito de Infância prevalece na Educação Infantil hoje? Uma possível resposta não seria tarefa simples ou decisiva. Na busca por alcançá-la percorremos os caminhos das políticas educacionais e seus desdobramentos na escola, bem como contamos com a rica e generosa fala das professoras a fim de reconstruir os elementos que estão constituídos nas culturas da política, da escola, das próprias professoras e da própria criança e suas contradições, que denotaram não só a pluralidade do conceito de Infância e das culturas infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir o conceito de Infância a partir de um material empírico possibilitou também explorar outros campos e, apesar de o conceito de Infância ser o foco principal deste trabalho, entender outros conceitos foi fundamental para sua construção, bem como analisar outros aspectos e fatores que dão forma a concepção de Infância no contexto escolar.

A utilização da metodologia da Hermenêutica Objetiva também foi um fator determinante às conclusões do trabalho. As ricas análises elaboradas pelo grupo analítico composto por especialistas na área possibilitaram um maior entendimento sobre o que se formula em relação à educação da infância, dentro da realidade cultural da escola analisada. Analisar a linguagem através das percepções subjetivas, porém particulares dos participantes, que também estão imersos à determinada cultura, nos impõe o desafio de caminhar sem ultrapassar a fronteira do que seria considerado um juízo de valor e do que poderia ser relevante cientificamente dentro da metodologia, sendo o refinamento da escrita um fator necessário para a tradução da análise.

O primeiro fator determinante na construção do conceito de Infância apresentado foram os documentos que permeiam a formação da criança e que norteiam o trabalho do professor. Tais documentos reconhecem existir o pluralismo infantil e que cada fase em que a criança passa durante sua vida escolar possui sua especificidade. Ao reconhecer o pluralismo infantil, tais políticas deixam claro que cabe à escola decidir o trabalho que será desenvolvido com as crianças no espaço escolar, desde que garanta os princípios básicos definidos pela Lei de Diretrizes e Bases (Art. 2º e Art. 3º da Lei nº 9.394/1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Art. 4º, 2013a).

No entanto, observou-se um grande desafio, uma vez que, se de um lado as políticas trazem grande arcabouço de saberes e poderes acerca da concepção de Infância, de outro ela entende e coloca suas limitações. Apesar de esses documentos darem autonomia à escola para definir o próprio currículo, há também outros documentos que elencam conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil. E, sendo transferido à comunidade escolar o compromisso e o desafio de compreender as infâncias e crianças que passarão pela escola, bem como o currículo e práticas que serão desenvolvidas, isso nos faz refletir sobre até que ponto a escola de educação infantil pode definir seu currículo, ao mesmo tempo em que as

políticas públicas educacionais, ao oferecerem autonomia, definem conteúdos a serem trabalhados.

Neste contexto, encontra-se mais uma discussão: Afinal, até que ponto é possível ser criança na escola de Educação Infantil? Com as entrevistas percebemos que a cobrança pelo ensino de conteúdos não advém somente das políticas, mas também da própria cultura da comunidade escolar analisada. Isso nos faz refletir sobre a forma que tais conteúdos vêm sendo tratados na escola e até que ponto priorizar o ensino de conteúdos na Educação Infantil permite criar possibilidades de experiências infantis. Alguns autores destacados no capítulo 3, como Pasqualine e Martins (2008), defendem que o propósito do espaço escolar é justamente o de escolarizar, uma vez que as crianças precisarão dos conteúdos aprendidos nas demais fases de escolarização e na vida adulta. De maneira contrária, outros autores por elas destacados em seu trabalho defendem que a escolarização desrespeita as necessidades infantis. Neste sentido, um dos primeiros aspectos a serem destacados com as entrevistas é que na escola dá-se mais importância à escolarização, uma vez que lhes é exigido grandes cobranças e a preocupação da comunidade escolar sobre tornar a criança um futuro adulto que atenda às dinâmicas de reprodução de uma sistemática que vem sendo cada vez mais fortificada na sociedade contemporânea. No entanto, cabe refletir até que ponto a escolarização garante estes aspectos e, ao mesmo tempo, respeita as especificidades da infância.

No decorrer da dissertação foi destacado a importância das experiências desde a primeira infância, uma vez que estas experiências fazem parte e são relevantes em sua *Bildung* (formação). Em muitos momentos das entrevistas, foram notadas a insegurança do professor ou o distanciamento das políticas educacionais desta formação. A autonomia que as políticas educacionais propõem à comunidade escolar não é percebida nas falas das professoras, o que revelou que as políticas e o protagonismo do professor vêm sendo discutidas de maneira ineficiente na formação do professor. O que reflete a importância da formação continuada com professores, uma vez que a formação inicial destes passa por um processo de danificação ocasionado por um contexto maior de *Semiformação (Hallbildung)*, bem como de espaços formativos dentro da própria escola, pois é nela que se consolidam culturas específicas sobre o trabalho com Educação e seus desdobramentos. Ademais, se no capítulo 2.2 verificamos que a formação continuada com professores pode diminuir as lacunas e os danos de uma formação inicial, cabe um questionamento: Quantos possuem oportunidade

de ter uma formação continuada que possibilite isso? E quais outros caminhos para atenuar os danos formativos poderíamos ter?

Vale lembrar que todos nós estamos sujeitos a passar pelo processo de *Hallbildung* (semiformação) ou por uma educação danificada. Como foram destacados no capítulo 3, vários fatores interferem no processo de formação e nas experiências formativas, mesmo que a intenção pela busca pessoal à *Bildung* seja a melhor. Ou seja, a complexidade de ser professor envolve múltiplos elementos. Uma formação que garanta a *Bildung* acaba não sendo privilégio nem mesmo dos professores. Deste modo, juntamente com a análise das entrevistas, verifica-se que alcançar a *Bildung* num sistema *Hallbildung* é um desafio quase utópico. Tendo em vista esse aspecto crítico, vale discutir novamente, quais rumos tomarão as formações de professores, uma vez que o preparo do professor implica diretamente no cuidado com a criança e com a infância e nas ressignificações que os conceitos de Criança e Infância tomam para cada ator social que trabalhará com a temática.

A *Hallbildung* esconde o olhar pra aquilo que a gente deveria ver. Isso é, para uma posição crítica, que não se pauta na cultura de massa ou naquilo que leve a barbárie. As preocupações de Adorno com as questões da emancipação e da formação contra barbárie não podem ser reproduzidas no espaço escolar. Os atores sociais que trabalharão no campo da educação com a infância e a criança devem estar atentos às (re)significações que cada um traz sobre estes conceitos, pois um caminho sem esclarecimento pode nos conduzir à barbárie ressignificada.

A falta de clareza e confusão ao falar sobre discursos acerca dos documentos legais permeiam a Educação Infantil e, como ressaltado na análise, inferem no trabalho com a criança na escola. Infere também na concepção de infância, uma vez que não há a reflexão e estudo do que tais leis preveem e do que a escola pode prever para a infância atual. No contexto escolar cabe refletir o quanto a formação do professor implica em pensar no conceito de Infância, bem como, no trabalho com a criança. Muitas vezes o ensino é dado para a criança, e não com a criança, o que revela o distanciamento do professor em pensar a criança como um enigma (LARROSA, 2017) ou conhecer seu próprio objeto e objetivo de trabalho.

Em outros momentos, o conceito de Infância foi dado pelas professoras como universal, ou como possuidor de influências apenas do meio externo, como no processo de adultização. Deste modo, pode-se levantar a seguinte questão como ponto de partida: Na atual sociedade há o reconhecimento da infância ou apenas o da criança? Existe, no processo de

adultização, uma semelhança com o processo de escolarização. Os meios de comunicação de massa, a mídia, a Indústria Cultural, a autoridade tecnológica ou as interferências dos adultos reconhecem apenas a criança como alvo de publicidade, de vendas, de um espaço para preparação para o mundo do trabalho, de estratégias comerciais, entre outros aspectos que não reconhecem as especificidades infantis. Mesmo que os professores reconheçam que tais aspectos influenciam o processo de adultização da criança, o ensino instrumental na Educação Infantil pode também ser um fator contribuinte para a adultização da criança, uma vez que no processo de escolarização é levado em consideração apenas o reconhecimento à criança, e não às especificidades infantis. Prova disso é quando as crianças ocupam um espaço parecido com a linha de produção das fábricas: o professor dá as tarefas, e as crianças, de forma sistematizada reproduzem o conhecimento dado pelo professor. Este processo, além de não trabalhar desde a primeira infância uma educação contra a barbárie e a alienação, ocupa um espaço significativo das experiências infantis.

Se retomarmos o registro de campo, percebe-se que as práticas das professoras se orientam à uma relação de quanto menor a criança, mais espaço às experiências formativas ela possuirá, uma vez que a ludicidade é considerada como primordial nesta etapa, porém, conforme as fases escolares avançam, a criança passa a ser reconhecida, na cultura da escola analisada, como possuidora de cada vez mais responsabilidades e menos espaço para explorar as especificidades da infância, devendo ser preparada para o mundo adulto ou para ser útil à lógica do mercado.

A partir disso, cabe refletir como as crianças são transformadas pelo seu conjunto de saberes e poderes, uma vez que lhes é oferecida uma gama de artefatos atraentes através dos quais ela se entrega e, ao mesmo tempo se afasta das suas especificidades:

O sistema contemporâneo, várias décadas depois da derrota do nazismo e do fim do estalinismo, também corteja a infância e a juventude, embora não invoque a transformação total do mundo e não necessite fazer do passado uma tábula rasa. O novo rosto de Herodes tem uma certa amabilidade democrática e já não mostra uma organização política totalitária, um uso sistemático do terror ou certos aparatos metódicos da propaganda. Mas as crianças também são sacrificadas a esse ídolo ávido de sangue infantil, cujos nomes são Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade. Nosso mundo baseia-se na inovação permanente e sistemática: de uma forma tão compulsiva que já se converteu em uma tradição, e, casualmente, em forma de conformismo, nós solicitamos constantemente o que é novidade, o original, o espontâneo e o inovador. Mas a preço de convertê-lo imediatamente em mercadoria através de sua adaptação às leis do mercado. Nosso totalitarismo não é o da destruição física de toda novidade possível e tampouco já é o de converter a novidade em um instrumento para a produção totalitária de um mundo ideal. Nosso totalitarismo consiste na captura pragmática da novidade, em sua administração e em sua venda no mercado do Futuro. A espera do inesperado que treme a cada

nascimento se converteu em nosso mundo na fabricação e na administração do que é novidade. (LARROSA, 2017, p. 239)

Com a conclusão do trabalho, foi possível constatar que a escola não é carregada por uma só concepção de Infância, visto que esta concepção se diversifica a partir de diferentes fatores: pela cultura e experiência dos que compõem a comunidade escolar, pelas orientações das políticas, pelas formações de seus professores, nas suas propostas pedagógicas ou, até mesmo, na problemática da adultização infantil, que perpassa os muros da escola. No contexto escolar, uma especial atenção foi dada à formação das professoras, pois, o conceito de Infância se consolidou em dois momentos distintos, um subjetivado e construído a partir das experiências das professoras, em especial às suas experiências com as suas próprias infâncias e suas formações como professoras, e outro, objetivado, decorrente das pressões impostas pela comunidade escolar ao trabalho do professor com a Infância, materializado em suas práticas pedagógicas, que gradualmente às etapas escolares afastam o entendimento da criança como um ser dotado de especificidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições [online]. 2009, vol.20, n.3, pp. 179-197. ISSN 0103-7307. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>>. Acesso em: <12/09/2015>

ADORNO, T., HORKHEIMER, M. A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2 ed. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006b, p. 99-138.

ADORNO, T., HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2 ed. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ADORNO, T., HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2 ed. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006a, p. 17-46.

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ADORNO, T.W, BECKER, H. Educação – pra quê? **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995a, p. 139-154.

ADORNO, T.W., BECKER, H. A educação contra barbárie. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995b, p. 155-168.

ADORNO, T.W. A filosofia e os professores. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995c, p. 51-74.

ADORNO, W. T.. Teoria da Semiformação. In: Pucci, Zuin & Lastória (Orgs.) **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história.

ALVES, Fernando D. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, ML., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2º ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

BANDEIRA, B. S; OLIVEIRA, A. R. O. **Formação Cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje**. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11636/8028>.

Acesso em: 20/07/2017.

BENJAMIN, W.; Horkheimer, M.; ADORNO, T. A.; HABERMAS, J.. **Textos Escolhidos**. Editor: Victor Civita. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

BENJAMIN, Walter. **A hora das Crianças**. São Paulo: Nau Editora, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo, Ed. 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: infância berlinense – 1900**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL (MEC). **Ensino Fundamental de nove anos: Perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (Seb/Mec)**. Sem data. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 27/07/2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei 11.274**. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. v.1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2013a, p. 80 – 100.

BRASIL. **Lei n. 12.796**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013b.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 1, 2 e 3.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2014-2024.

BRASIL (MEC). **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 27/07/2017.

CALDERAN, A., PEREZ, Marcia C. A.. **A construção histórico-cultural dos conceitos de infância e criança: apontamentos teóricos**. In: XXVII Congresso de Iniciação Científica da UNESP. 2015. UNESP – Araraquara. Disponível em: <http://prope.unesp.br/cic_isbn/index.php?slcg=37&mn=1>. Acesso em: 13/07/2016.

CIVITA, V (org.).. BENJAMIN, W.; Horkheimer, M.; ADORNO, T. A.; HABERMAS, J.: **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares : Nobel, 1986.

DURAES, Sarah Jane Alves. **Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart**. Educ. Pesqui. [online]. 2011, vol.37, n.3, pp. 465-480. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000300002>>. Acesso em: <12/09/2015>

FERREIRA, W. **Uma análise revisionista de Adorno e Horkheimer em “A Dialética do Esclarecimento**. CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais Ano 2, Volume 5, Dezembro 2008.

FREITAG, Bárbara. **A teoria Crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brailiense, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. **A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII**. Educ. rev. [online]. 2000, n.16, pp. 109-119. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.209>>. Acesso em: <12/09/2015>

GOMES, Luiz Roberto. **Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main**. REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Quadrimestral. ISSN 1982-7199. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 20/09/2017.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza Burguesa e Educação: A Frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas de educação infantil**. Educação e Pesquisa, v. 27 (jul-dez), n. 2, pp.229-245.

KRAMER, S.; BRANDÃO, Z.; ABRAMOVAY, M. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 39, p. 43-45, nov. 1981.

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

KUHLMANN, JR.M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças piruletas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, 6^o edição.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. **Pedagogia Profana: danças piruletas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a, 6^o edição.

LIBANEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cad. Pesquisa.[online]. 2016, vol.46, n.159, p.38-62. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>>. Acesso em: 09/08/2016.

MAGRIN, Maria Isabel Donnabella; LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Infância vulnerável e sucesso na leitura e escrita: histórias possíveis**. Educ. Real. [online]. 2014, vol.39, n.3, pp. 871-886. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300013>>. Acesso em: <12/09/2015>

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: Maria Cristina Marquezini, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MARCHI, Rita de Cássia. **A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na 2ª modernidade**: alguns aspectos teórico-políticos. Zero-a-Seis, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/3288>>. Acesso em: 06/06/2017.

MARCHI, Rita de Cássia. **As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância**. Educação & Realidade: v. 34, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8467>>. Acesso em: 04/06/2017.

MELO, Juliana Ferreira de; GALVAO, Ana Maria de Oliveira. **Ler e escrever, ver, ouvir e contar histórias em família**: o caso de Pedro Nava (Minas Gerais, início do século XX). Educ. rev. [online]. 2014, n.54, pp. 221-240. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37811>>. Acesso em: <12/09/2015>

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

OHLWEILER, Mariane Inês; FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Autoridade, infância e "crise na educação"**. Cad. Pesqui. [online]. 2013, vol.43, n.148, pp. 220-239. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100011>>. Acesso em: <12/09/2015>

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L. M. **A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil**. *Psicol. educ.*; (27): 71-100, dez. 2008.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: *Suzana Menescal*. GraphiaEditorial, São Paulo: 1999.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. Pucci, Zuin & Ramos-de-Oliveira (Orgs.) In: **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petropolis/São Carlos: Editora Vozes, Editora da UFSCar, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Sísifo e a educação infantil brasileira**. In: Pro-posições. Vol. 14. N. 1. Janeiro/Abril. 2003.

ROSEMBERG, Fúvia. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil**. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A análise sociológica “Hermenêutica Objetiva” – novas perspectivas na pesquisa qualitativa**. XV Congresso Brasileiro de Sociologia. Curitiba (PR), 2011.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A Pesquisa Sociológica “Hermenêutica Objetiva”: novas perspectivas para a análise da realidade Educacional e de Práticas Pedagógicas**. ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/pesquisa-sociologica-hermeneutica-objetiva-novas-perspectivas-para-analise-da>. Acesso em: 19/07/2017.

WELLER, Wivian. **A Hermenêutica como método empírico de investigação**. ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/hermeneutica-como-metodo-empirico-de-investigacao>. Acesso em: 19/07/2017.

ZUIN, A. A. S.. **A Cultura Digital, o Professor-Criança e o Aluno-Adulto**. Educ. Públ. Cuiabá v. 25 n. 59 p. 329-339 maio/ago. 2016.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petropolis/São Carlos: Editora Vozes, Editora da UFSCar, 1998.

ZUIN, A. A. S.. **Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria Cultural e educação: o novo canto da sereia.**
Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

Anexo 1: Roteiro semiestruturado das Entrevistas

	PERGUNTAS
1) Perfil do participante	<p>a) Qual sua formação?</p> <p>b) Você é professor efetivo desta escola? Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?</p> <p>c) Qual sua idade?</p> <p>d) Ingressou por opção na Educação Infantil?</p>
2) Vivência da Infância do(a) participante:	<p>a) Como foi sua infância?</p> <p>b) O que era ou não permitido na sua época de infância?</p> <p>c) Quais as lembranças mais marcantes da infância nos tempos da Escola?</p>
3) Práticas Docente com a Infância:	<p>a) Que práticas pedagógicas você considera mais importante no trabalho com a Educação Infantil?</p> <p>b) Na sua opinião, a educação brasileira tem se preocupado com a infância? E a comunidade escolar?</p> <p>c) Qual sua opinião sobre as políticas educacionais voltadas para as crianças da educação infantil? (Ex. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), DCNs (Diretrizes curriculares Nacionais));</p> <p>d) Como você planeja suas aulas? Você leva em consideração a cultura das crianças?</p> <p>e) Qual sua opinião sobre a ludicidade? Você trabalha de forma lúdica?</p> <p>f) O que seus alunos, geralmente, mais gostam de fazer?</p> <p>g) Nos últimos anos, você percebeu/percebe a adultização nas práticas de seus alunos?</p>
4) Concepção de Infância e Criança	<p>a) Na sua opinião, o que significa ser criança?</p> <p>b) E com relação à infância, o que significa?</p> <p>c) Na sua opinião, toda criança tem infância?</p>

Anexo 2 – Transcrição das Entrevistas

Entrevista 1

Entrevistadora: Primeiro, é a análise do perfil do participante, então, qual a sua formação?

Entrevistada 1:Eu sou formada em pedagogia e fiz especialização em Educação Infantil, e agora eu “tô” me formando em matemática.

Entrevistadora: Você é professora efetiva dessa escola? Quanto tempo você atua na Educação Infantil?

Entrevistada 1:Sim. Na Educação Infantil 8 anos... 7 anos! Esse é o 8º na verdade. Completos 7.

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistada 1:23. Não mentira, eu to mentindo, 29! 23, não sei da onde.. 29, ontem foi dia 23. [risada]

Entrevistadora: Você ingressou por opção na Educação Infantil?

Entrevistada 1:Sim, “ahã”. Na verdade, meu ingresso na Educação como professora por opção. Educação Infantil eu gosto muito, desde o começo a oportunidade de trabalhar na Educação Infantil surgiu primeiro. Mas quando eu dei aula no primeiro ciclo do fundamental eu gostei mais. Mas não que eu não goste da Educação Infantil, mas se fosse pra escolher “ah, infantil ou fundamental?” eu escolheria fundamental. Mas desde que eu comecei a dar aula, todos os anos eu trabalhei no infantil, quando eu dobrei, alguns anos eu trabalhei no fundamental.

Entrevistadora: E quando você tinha me falado que queria pegar os maiores, mas gostou da fase 3?

Entrevistada 1:É, eu adorei a fase 3, igual no infantil. Eu queria pegar a fase 6, fase 5 que são maiores, mas agora conheci a fase três, eu adorei! Mas o fundamental eu tinha a impressão que eu tava ensinando mais... não sei... não é que a gente esta ensinando mais, é que a gente ensina muito, mas, a gente enxerga melhor o desenvolvimento deles. Aqui a gente vê eles se desenvolvendo tudo, mas parece que lá eu enxergava mais a criança aprendendo, sei lá.. “ah, agora eu consigo fazer a conta”, agora isso.. então eu enxergava mais o

desenvolvimento deles, então, eu não sei, eu gostava, adorava.. ano que vem eu quero de novo.

Entrevistadora: Agora sobre a sua Infância

Como foi sua Infância?

Entrevistada 1:Ah, foi boa, foi boa, não tenho nada pra reclamar da minha infância, brinquei bastante, não sei, não tenho nada pra reclamar, foi boa.

O que era ou não permitido na sua época de infância?

Entrevistada 1:O que eu percebo assim, de diferente de hoje “né”, a parte de... as tecnologias que tem hoje... antigamente não tinha tanta coisa e o que tinha não era permitido que a gente ficasse mexendo o tempo todo. Vamos dizer assim, tecnologia na época era televisão, radio, a gente não podia ficar mexendo, “ah” o controle da televisão não era pra criança, hoje em dia o celular da mãe é mais da criança. Então esse tipo de coisa eu percebo sim que antes não era permitido e hoje é... roupa! Nossas mães escolhia roupa “ah você vai pra aula com o uniforme” “você vai em tal lugar com essa roupa”. Hoje, tem dia que a criança chega na escola, a mãe fala “Ah ó “tá” frio mas ele quis vim com a roupa de calor, depois você troca ele”, então assim, tudo o que a gente ia fazer os pais permitiam ou não, né. A roupa a gente não escolhia, mexer em televisão essas coisas, a gente não fazia... o que eu percebo mais assim, diferença, do que era permitido.

Entrevistadora: Quais as lembranças mais marcantes de sua infância nos tempos de escola?

Entrevistada 1:Eu não lembro muita coisa na verdade da época de escola, da Educação Infantil. Eu comecei do Jardim 1, que é com quatro anos, mas eu lembro de, sei lá, de uma atividade ou outra no parque, que na escola tinha piscina, as vezes a gente brincava na piscina.. uma atividade que eu até fiz ontem de fazer aquela terra com cola, é uma coisa ou outra que eu lembro de ter feito, mas não lembro assim, nem muito da... talvez eu lembre, porque como meus pais guardaram algumas atividades e tal, de olhar a atividade por isso que eu lembro, porque não tenho muita lembrança.

Entrevistadora: Você lembra mais das partes lúdicas?

Entrevistada 1:Sim, sim! Não lembro de ta sentada fazendo assim... “ah, sentada fazendo atividade no papel”, isso eu não lembro. Lembro que, por exemplo, “ah” a gente fez receita de bolo de banana, na escola tinha arvores, pé.. tinha bananeira, tal. Então eu lembro de a gente “ah vamos fazer a banana”, a gente fazia o bolo, aí depois a gente rodava no mimeografo, a professora colocava a receita, então a gente ajudava a rodar pra fazer. Então eu lembro realmente, mais as partes lúdicas. Não me lembro sentada fazendo atividade no papel.

Entrevistadora: Agora, suas práticas docentes acerca da infância.

Que práticas pedagógicas você considera mais importante no trabalho com a Educação Infantil?

Entrevistada 1: Eu... seria, tipo, o lúdico, essas coisas assim, né, você que saber? Práticas Pedagógicas...

Entrevistadora: É, a que você mais considera importante... pode ser qualquer prática.

Entrevistada 1: Eu penso que na Educação Infantil a gente tem que trabalhar, mais assim, a parte... aí, brincadeiras ou assim, ah “eu dou atividade no papel”, eu também dou, mas assim, não a criança ficar copiando “ah, vamos treinar a letra “a” e ficar fazendo várias vezes. Então eu trabalho bastante com cartaz, com coletivo, aí a gente brinca primeiro e depois a gente.. então assim, o brincar, sempre, muito importante, principalmente essa fase: 3 anos. Então, eu faço assim, atividade no papel, eu faço uma por dia, mas não necessariamente no sulfite, as vezes é um cartaz, as vezes eles vão colando, as vezes é só a leitura de um... por exemplo, tem as formas na parede, “ah vamos cantar a musiquinha das formas”, aí nem é necessariamente no papel. Eu penso que o brincar é o mais fundamental.

Entrevistadora: Eu percebi que você trabalha bastante com texturas...

Entrevistada 1: Sim, a gente faz bastante coisas com texturas, então, “ah, vamos fazer no papel camurça”, então, “ah, o papel macio, o papel fofinho”. Aí a gente, uma vez, a gente comprou lixa, de parede, para eles fazerem desenho na lixa, com a areia, então, a gente faz bastante, bastante assim, pra criança manusear e não só ficar “ah” com lápis escrevendo ou desenhando, manuseio.. bastante.

Entrevistadora: Na sua opinião, a educação Brasileira tem se preocupado com a infância? E a comunidade escolar?

Entrevistada 1: Eu não enxergo como muita preocupação. Ah, se fala muito “ah, a criança tem que estar dentro da escola”, mas eu ainda tenho a impressão que quando fala que a criança tem que estar dentro da escola, não se preocupa muito com o que está ensinando lá dentro. Tem que tá dentro da escola, e não necessariamente “ah, o que você “tá” ensinando? O que eles estão aprendendo?”. Agora tem ainda o currículo, tem os RCNs já há um tempo, a Educação Infantil aqui em São Carlos fez os conteúdos no ano passado!? Foi acho que no final de.. não sei se foi no começo de 2015 ou.. acho que foi ano passado, acho que foi em 2015, ou no finalzinho de 2014 que eles fizeram os conteúdos pra.. de todas as fases, desde a fase um até a fase seis, a gente usa aquilo mais ou menos pra, né, ter uma sequência, pra

planejar, mas, ainda assim não enxergo tanta preocupação, eu enxergo que a criança tem que estar dentro da escola, mas o que ele tá fazendo lá eu não vejo tanta preocupação assim.

Entrevistadora: E a comunidade escolar?

Entrevistada 1: Os pais.. depende! [risada] Eu acho que... tem alguns que eu percebo que se importam até, perguntam vê.. mas tem uns também que falam assim “ah, é, ó tenho que trabalhar vou deixar”, tem uns que demonstram nitidamente “ah, ele quis vir na escola”. Tem dia que, por exemplo, tá chovendo: “ah tia hoje “tá” chovendo, eu trouxe dvd que ai eles passam a tarde vendo DVD com os amiguinhos”, então assim, nem pensa “ah, atividade”, DVD ele pode ver em casa, não precisa vir na escola. Então, eu percebo que eles ainda confundem um pouco, eles acham que escola “ah” vai brincar com o amiguinho, vai no parquinho, as vezes a criança chora pra entrar “ah não filho, fica depois você vai lá brincar no parquinho, ah não..”, entendeu? Então não sei se eu enxergo tanta preocupação.

Entrevistadora: Eles tem mais preocupação com a criança ou com a infância dela? Com o filho, ou com a infância do filho?

Entrevistada 1: É então, eu acho que é mais mesmo ai, largar o filho ali e “eu tenho que trabalhar”, “eu tenho que ir no centro”, não sei se tem tanta importância com a infância.

Entrevistadora: Qual sua opinião sobre as políticas educacionais voltadas para as crianças da Educação Infantil? Por exemplo, LDB, DCNs.

Entrevistada 1: Igual, nos DCNs lá, eu vejo assim.. até nos RCNs, quando a gente vê, tem bastante coisas legal.. “ah da criança brincar, a criança...” igual, tem as fotos, as fotos são muito legais, as vezes tem crianças brincando com panela de verdade, no parquinho, né, a vivência mesmo da criança no social, então, na documentação, até que “tá” bonitinho, só não sei se realmente isso tá funcionando, mas na documentação eu acho que até ta.. assim, a intenção ali é boa, não sei se poderia ter outra forma melhor talvez, mas na minha opinião não é ruim, não são ruins as documentações.

Entrevistadora: Como você planeja suas aulas? Você leva em consideração a cultura das crianças?

Entrevistada 1: Eu faço o possível [risada]. Eu acredito que sim, não sei se eu consigo... até esses dias eu tava comentando com uma amiga.. chega fim do ano a gente fica assim “Nossa, parece que eu não ensinei tudo o que tinha pra ensinar”, todo o fim de ano a mesma coisa, com 8 anos dando aula, toda vez a mesma coisa. Mas eu acredito que sim, a gente... igual na prefeitura, a gente tem que fazer o semanário, então a gente planeja o semanário antes, então a gente sempre.. então a gente sempre já... eu tenho o costume de olhar

no planejamento pra ver qual tópico que eu ainda não trabalhei, qual tópico, né, que ta faltando, que se encaixa com o que eu estava trabalhando na semana anterior e aí eu tento planejar de acordo com a característica das crianças, não sei se eu consigo, mas a intenção é essa.

Entrevistadora: O planejamento você fazem antes de começarem as aulas?

Entrevistada 1:É, o planejamento é semestral. Então, a gente faz um logo no comecinho do semestre, aí eles dão o prazo, geralmente, até o meio de março fim de março pra entregar pra gente poder ver as crianças e fazer o planejamento de acordo com o pouquinho que a gente já ficou com eles. Mas o planejamento geralmente assim, eu falei que agora a prefeitura fez os conteúdos, então lá nos conteúdos já tem os objetivos, os conteúdos, e as.. não, só as estratégias que não, os objetivos e os conteúdos tem lá. Então a gente pega aquele documento aí a gente vê quais daqueles objetivos e conteúdos a gente coloca no primeiro semestre, e quais a gente coloca no segundo, aí as estratégias, a gente coloca de acordo com as crianças que a gente tem. Então, o objetivo e o conteúdo a gente copia daquilo, aí as estratégias que a gente muda, então, eles dão tempo pra gente fazer, pra primeiro a gente conhecer a criança e depois a gente fazer. Só que aí o que eu particularmente não vejo muito, eu mesmo não tinha o costume, esse ano que eu comecei a fazer é quando eu vou fazer meu semanário eu nunca olhava esse planejamento pra fazer semanário, eu sabia os conteúdos mais ou menos de cabeça, tal, mas eu não ficava atenta, igual esse ano eu pegava, toda vez, eu ia fazer o semanário eu pegava lá o planejamento, vamos ver qual eu ainda não trabalhei, porque chegava depois, falo assim “ai, eu ainda preciso trabalhar isso, isso, isso, isso”, fiquei um tempão em um conteúdo só e pulei outros, aí esse ano me policieei melhor. Então assim, é coisas que aos poucos a gente vai evoluindo, e realmente eu não tinha esse costume, em 7 anos eu não tinha esse costume, esse ano que eu comecei a fazer.

Entrevistadora: E o planejamento é você quem faz ou...

Entrevistada 1:O planejamento nós, a gente junta entre as fases, então é um da fase 3, então junta todos os professores da fase 3 e faz junto, em horário de htpc ou algum horário que a gente encontre, aí os professores da fase 4 se juntam, por fase se reúnem.

Entrevistadora: Qual sua opinião sobre a ludicidade? Você trabalha de forma lúdica?

Entrevistada 1:Eu acho muito importante, eu acredito que eu trabalhe de forma lúdica e eu acho que é muito importante sim, nessa fase... igual eu falando da minha infância, não lembro das atividades no papel, eu lembro mais das coisas mais lúdicas, eu acredito que

com eles seja a mesma coisa, então, eu acho que é fundamental na Educação Infantil, [ininteligível] importante.

Entrevistadora: O que seus alunos, geralmente, mais gostam de fazer?

Entrevistada 1: Brincar, eles adoram brincar [risada]. Então, por exemplo, teve no começo do ano a gente fez uma culinária e a gente trabalhou os três porquinhos “ah, vamos fazer o bolinho que a mamãe porquinha fez”, nossa, eles adoraram! Então, tudo assim que eu tinha comentado, pra manusear, pra brincar, eles adoram. Eles gostam de fazer atividade no papel também, porque eles pedem “tia nós não vamos fazer atividade” eles falam, quando é papel eles falam “atividade”, como se as outras coisas não fossem né!? Mas, a parte de brincadeira, assim, eles gostam muito mais, até quando é brincadeira livre, você percebe que eles copiam as brincadeiras que a gente faz, igual, eu ensinei eles a brincarem de patinho feio, então eles já aprenderam a brincar, já sabem esperar a vez, na hora que fala patinho feio tem que correr, eles já aprenderam a regra da brincadeira. Então tem vez que é brincadeira livre né, pode fazer o que quiser “ah, vamos brincar de patinho feio” eles começam entre eles a brincar, então você percebe que eles mais gostam são as brincadeiras, é a parte lúdica.

Entrevistadora: Nos últimos anos, você percebeu ou percebe a adultização nas práticas de seus alunos?

Entrevistada 1: Eu não sei se eu percebo a variação no decorrer dos anos ou de acordo com a região que a gente tá, porque quando eu comecei dar aula eu trabalhava numa creche lá em Bauru que era bem mais carente do que aqui e eu não via tanto essa coisa de adultização e tudo mais. Aí quando eu trabalho em bairros que é um pouco assim, status, uma condição um pouco melhor, aí eu já percebo muito mais a adultização da criança.. não sei se eles tem mais acesso a outras coisas, se, por exemplo, geralmente em bairros mais carentes os pais não ligam da criança brincar na rua, essas coisas, eles brincam entre eles. Eu percebo não tanto pelo decorrer do tempo, mas pela região que tá. Aqui, por exemplo, eu tenho uma aluna que até você viu que eu percebo ela assim, mais ela copia muito a mãe dela “ah” aquele dia veio de absorvente pra escola, tudo mais... ela veio com biquíni pra falar que tava de sutiã, já veio de absorvente pra escola com três anos, pra mim é um absurdo, entendeu.. quando ela entrou na escola, ela via as crian.. porque ela não entrou logo no começo do ano, ela via as crianças menores porque ela queria pegar no colo, todo mundo pra ela era neném “ai tia é neném né” e eu “não, mas ela é do seu tamanho”, então assim, ela tem muita muita assim, ela copia muito o jeito de adulto, o jeito da mãe dela. Mas ela é a única das minhas duas turmas que eu tenho, turma de manhã, turma da tarde da mesma idade, então das duas turmas ela é a única que eu percebo nessa adultização. Mas, quando eu trabalhei ano passado na outra escola

que é no [Bairro] , que é perto do [estabelecimento], não lembro o nome daquele bairro, “vamo” por [bairro] ali naquela região, e lá as crianças tem uma condição melhor, vamos dizer assim, lá é bem dividido, as crianças que você percebia que tinha uma condição menor, uma condição financeira mais baixa, você percebia que era criança mesmo, e as crianças que tinham uma condição melhor um pouquinho, nossa a roupinha parecia de adulto, ia toda de maquiagem pra escola, e era fase seis, então você percebia bastante, então, eu penso que varia mais de acordo com a região do que com ao passar do tempo, não sei.

Entrevistadora: Agora a concepção de infância e criança.

Na sua opinião, o que significa ser criança?

Entrevistada 1: Ser criança? Ai, acho que eles tem que aproveitar.. queria ser criança de novo! [risada] Ser criança.. ah é uma fase que eles são mais inocentes, eles tem que brincar mais, eles tem que ah, não sei o que que eu falo ser criança... ah não sei como explicar, é uma fase, sei lá, acho que inocência mesmo de brincar, de.. não tem aquele monte de compromisso, ser criança é uma delícia! [risada]

Entrevistadora: E com relação a infância, o que significa?

Entrevistada 1: Eu não consigo distinguir muito as duas coisas [risada] [tosse], não sei distinguir, não sei explicar.

Entrevistadora: Na sua opinião, toda criança tem infância?

Entrevistada 1: Então, acho que essa pergunta é menos difícil! Eu acredito, particularmente, que não necessariamente, igual nesse caso da adultização que a gente comentou, não sei se isso é ter uma infância, eu acho que essa criança já está antecipando fases, então, eu acredito que isso não é ter uma infância. Eu tenho assim, fora da escola, um caso pessoal, a minha sobrinha, ela tem 8 anos, pra mim ela não tem infância, desde que entrei na família que eu conheço ela, ela tinha quatro anos, três anos, pra mim ela não tem infância, ela é uma criança, mas não tem infância porque ela usa roupa de adulto, ela vai em show que é pra adultos, ela fica até três horas da manha assistindo televisão, os pais vão dormir, ela fica vendo televisão, mexendo na internet, tem canal no YouTube, pra mim isso não é ter infância, é ser criança. Então infância eu acredito, voltando então pra questão anterior, seria mais essa parte de aproveitar o ser criança, o brincar, o aproveitar essa inocência, não já tirar isso da criança, acho que ser criança é a idade, toda criança passa por essa fase de idade, infância é o ser criança, acredito, não sei.

Entrevistadora: Você tinha até comentado que sua sobrinha.. que os pais dela incentivam ela né? Ao youtube, peruca..

Entrevistada 1: Sim, sim, sim! Eles compram, igual “ah” ela tem canal no youtube. Ela viu que uma outra.. ela fala que é youtuber mirim [risada].. aí ela viu que uma outra youtuber mirim usa um óculos, não sei o que, aí os pais dela compram o óculos, compram peruca, gastam dinheiro com tudo o que ela quer pra fazer os vídeos dela, eles compram, incentivam. “Ah quero ir no show da Anitta”, pra mim, show da Anitta não é show para uma criança, e ela... Então assim, eu acredito que show da Anitta não é um show pra criança. Aí “ah ela vai no show da Anitta” então, a mãe dela leva ela pra fazer limpeza de pele, drenagem, escova no cabelo, faz maquiagem, isso pra mim não é coisa de criança, então esse ser criança.. ela é criança, mas isso não é infância pra mim, então, i eu penso que não só o caso da minha sobrinha, como o caso da [aluna] que tem aqui e todas as crianças são pais que influenciam a criança não tem noção, a criança copia o que o pai deixa copiar, se o pai fala “não, você não vai passar maquiagem porque você é criança”, a criança não vai passar, entendeu? Então eu acredito que tudo que a criança vivencia, independente do conceito de Infância, ou qualquer outra coisa, são os pais, sempre.

Entrevistadora: Então é isso, muito obrigada!

Entrevista 2

Entrevistadora: A primeira parte da entrevista, é pra sabermos o perfil do participante, então, qual é sua formação?

Entrevistada 2: Eu sou é.. professora de Educação Infantil da qual eu tenho magistério e tenho pedagogia, e ah eu tenho pós graduação em neuropedagogia.

Entrevistadora: Você é professora efetiva dessa escola? Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?

Entrevistada 2: Então, eu sou professora efetiva na rede, na verdade, esse ano que eu vou escolher cede. Na Educação Infantil.. mais ou menos.. uns 10 anos! Com outros lugares que eu trabalhei, né.

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistada 2: 45

Entrevistadora: Ingressou por opção na Educação Infantil?

Entrevistada 2: Sim, por opção. Foi por minha própria vontade mesmo.

Você falou que passou por experiências no Ensino Fundamental, né?

Entrevistada 2: Passei.

Entrevistadora: Agora sua vivência de infância.. Como foi sua infância?

Entrevistada 2: Eu tive uma infância muito gostosa, muito, assim.. eu tive Educação Infantil, foi uma parte que me marcou muito, a Educação Infantil, a parte das histórias, das brincadeiras, a questão de ta brincando na rua, né, com os amiguinhos, né, com os colegas do bairro, de ter, por exemplo, um pé de pêssego na minha casa.. é, que.., tinha um balanço que eu podia brincar. Tive uma infância muito gostosa, muito livre.

Entrevistadora: O que era ou não permitido na sua época de infância?

Entrevistada 2: O que não era permitido? Ai, que eu me lembre assim... assistir até tarde! Então meu pai, por exemplo assim, chegava um certo horário, oito horas da noite cê já tinha que ta na cama! Então pra não ficar assistindo novela, aquelas coisas que ele achava mais pesada né? É, assim, filmes, alguma coisa mais pesada ele não gostava, então a gente tinha um certo horário, né, ele tinha um certo rigor, combinado com a minha mãe ele falava assim, chegou o horário ocês, quero todo mundo pra, na cama! Né, todos os filhos de menores. [risada]

Entrevistadora: Agora, é sobre sua prática docente com a infância... Que práticas pedagógicas você considera mais importante no trabalho com a Educação Infantil?

Entrevistada 2: Na Educação Infantil eu acho assim, a parte mais importante é a prática pedagógica tem que ser o lúdico, né? É.. as brincadeiras... a brincadeira livre, né? É de alguma certa forma que tenha algum.. que tenha um objetivo, né? E as brincadeiras dirigidas que também tem um objetivo. Então eu acho que o lúdico, de uma certa forma, é, é importante, é uma prática pedagógica muito importante, principalmente, nos primeiros anos da Educação Infantil.

Entrevistadora: Na sua opinião, a educação brasileira tem se preocupado com a infância? E a comunidade escolar?

Entrevistada 2: Eu acho assim, com os avanços, né, de alguns anos pra cá, eu acho que tem. Mudou muito, né? É, se pensar em relação a infância na época que eu era criança, em relação a hoje, exis.. não sei se é porque a mídia divulga mais, né, essa questão da preocupação com as crianças, né, com a diversidade, com as relações étnicos raciais, com, com a questão das crianças com necessidades especiais, então, existe uma preocupação, né, hoje em dia que eu acho que mudou, nesses, posso dizer, nesses 10 anos ou de quando era criança, né, pra cá. Eu acho que existe hoje uma preocupação maior.

Entrevistadora: Uhum, e da comunidade escolar?

Entrevistada 2: Aqui? Acho que assim, esses pais, esse bairro aqui que eu to trabalhando, é um.. praticamente é minha primeira experiência com esse bairro. Então eu percebo os pais, né, esses pais que eu tenho mais interação, eu vejo eles preocupado, né, mas assim ainda fica, na Educação Infantil, principalmente, com essa faixa etária que eu to trabalhando, a preocupação com o cuidado que eu percebo, não é a questão tanto pedagógica, porque acho assim, eles não tem até um entendimento do que é o ser pedagógico, eles ficam muito preocupados com o cuidado com a criança. Se comeu, se foi trocado, senão brigou com o coleguinha.. então é mais essas preocupações.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais voltadas para as crianças Educação Infantil? Por exemplo, a LDB, DCNs

Entrevistada 2: Eu acho que foi um assim, um avanço né, é uma diretriz, né, uma direção, né, pra que o próprio professor possa ter ciência que existe uma lei, né, pra que ele possa ta, ta refletindo, pra que ele possa ta cumprindo, principalmente, em relação a criança, a infância, né, os primeiros anos, então eu acho que é, é viável, né, é positivo e espero né, a gente espera que com essas novas leis que estão vindo pro pro Brasil, né, essas novas mudanças, eles possam se voltar né, principalmente, pra pra esses primeiros anos né, que não podem ser esquecido, não podem ser jogado fora. Então essas leis tem que avançar, não pode retroceder.

Entrevistadora: Como você planeja suas aulas? Você leva em consideração a cultura das crianças?

Entrevistada 2: Olha, na verdade, deveria, deveria levar em consideração..... assim, eu acho que nesse primeiro ano, né, assim, primei.. nesse primeiro não, nesse ano aqui, que eu to trabalhando com a [entrevistada 3], a gente planeja nossa, a nossa aula né, a gente discute, né, e assim, olha, de acordo com as datas comemorativas, de acordo com aquilo que a gente vai fazer as brincadeiras lá fora, dependendo da data comemorativa, tem uma atividade no papel, né? E, eu acho que a gente no fundo ainda falha muito, falha em algumas coisas, né, talvez porque falta muita coisa ainda, falta um coordenador dentro de uma escola pra dar uma direção, falar assim “olha, vamos trabalhar um projeto” “vamos trabalhar alguma coisa voltada mais pro lúdico, mas que vocês podem também, ta trabalhando no papel, pode ta fazendo uma contação de história”. Então, existem falhas ainda, e que precisam ser supridas, né, podem ser que com o tempo podem ser supridas.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre a ludicidade? Você trabalha de forma lúdica?

Entrevistada 2: Trabalhamos, eu e a [entrevistada 3], mas acho que a gente deveria trabalhar mais ainda, né. Exist., a gente ainda tem aquela preocupação com a criança de “ai, caiu?” “ai se não vai se machuca”, principalmente, quando, a gente percebe, quando a gente vai pra um parque, aquela preocupação de ter um, de ter o escorregador, se você ficar olhando, ai na verdade a gente teria que deixar um pouco mais essa criança livre pra ela poder, né, é, ela é, procurar subir no balanço, subir lá, lá naquela escadinha pra poder escorregar, ela ter essa liberdade de dela poder escorregar a vontade, dela poder escolher aquilo que ela gosta. Muitas vezes a gente falha no sentido de, a gente querer proteger demais, entendeu? Eu acho que.... falta muita coisa ainda, ajuda, mas eu acho que falta muita coisa.

Entrevistadora: O que seus alunos, geralmente, mais gostam de fazer?

Entrevistada 2: Eu acho que é brincar na areia. Que eu percebo, e é umas das, né, que eu percebo mais brincadeira livre na areia, eles ficam assim livres, brin, né, brincando lá tudo, e, eu percebo assim no dia de contação de histórias também, eu acho que eles gostam.

Entrevistadora: Nos últimos anos, você percebeu/percebe a adultização nas práticas de seus alunos?

Entrevistada 2: Adultização? Como se eles fosse, se, quisesse modelar?

Entrevistadora: Como se eles se comportassem como um adulto na infância

Entrevistada 2: Ah, eu acho que.. depende a região que cê trabalha, depende o pai, depende a mãe. E cê percebe assim que se o pai e a mãe ou né, tem aquela coisa de ta.. é,

tentando modelar a menininha no padrão de a, de de querer ser um pouquinho mais adulta, “ah” de querer parecer uma top model, uma modelo de, nas vestimentas, então, só, eu acho que é raro! Exis.. acontece, mas depende a região, depende da região e depende do pensamento dos pais, né, das ideias que os pais tem, mas não são todos não.

Entrevistadora: Região em que sentido você fala?

Entrevistada 2: Assim, depende o bairro, por exemplo assim, se é um bairro mais eletizado, eu, você percebe que existe um pouco essa preocupação “ai” de querer transformar aquela menina, numa, numa boneca de porcelana lá, como se fosse parecer uma Gisele Bündchen, e agora quando é uma, um bairro tipo esse que a gente trabalha, mais periférico, na periferia, acho que os pais não se preocupam tanto assim, sabe, de ficar querendo que a criança seja um adulto, acho que eles querem que eles sejam criança mesmo, seja criança, brinquem, a preocupação deles é é isso que eu falei, é o brincar e o cuidado, não é nem tanto pedagógico, então pra mim, aqui é pouco.

Entrevistadora: Agora é sua concepção de infância e criança.. na sua opinião, o que que significa ser criança?

Entrevistada 2: Ser criança acho que é um sujeito, né, é uma.. que ta em desenvolvimento, né, e que a escola tem que tentar, né, é não, tentar despertar esse desenvolvimento da criança né com tudo aquilo que ela pode ta oferecendo, né, acho que o ser criança é ser um sujeito em desenvolvimento.

Entrevistadora: E com relação a infância, o que significa?

Entrevistada 2: Infância eu acho que pra mim é, poder ter a liberdade de brincar, é poder ter liberdade de você ter os seus pais, né, ser amado, você ter uma escola pra ir, né, ser, ser querido na sua escola, é, ser, as vezes ser corrigidos pelos pais, pelos professores, acho que o conceito de Infância pra mim é isso, é poder ter essa liberdade de, de ter esse sujeito em desenvolvimento brincando, né, e ter o seus pais, ser amado e ser querido mesmo.

Entrevistadora: Na sua opinião, toda criança tem infância?

Entrevistada 2: Não, nem todas tem, né. A gente vê realidades aí distantes, né, em outros países e em nossa Brasil também que a gente percebe, onde as crianças são tratadas como escravos né, como se fossem adultos, né, e eles são obrigados a trabalhar, então, a gente percebe que tem lugar que não existe essa, essa preocupação, esse conceito de Infância, né.

Entrevistadora: Então é isso, muito obrigada!

Entrevista 3

Entrevistadora: A primeira parte vai ser o perfil do participante, tudo bem?

Entrevistada 3:Ok

Entrevistadora: Então, qual a sua formação?

Entrevistada 3:Eu sou pedagoga, formada pela é, UNESP, Universidade Estadual Paulista, eu entrei em 2008 e terminei em 2011.

Entrevistadora: Você é professora efetiva dessa escola? Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?

Entrevistada 3:Eu efetivei, nesse, no mês de fevereiro deste ano e trabalhei de ACT nos outros anos, eu to trabalhando de ACT que é temporário desde 2012.

Entrevistadora: Qual sua idade?

Entrevistada 3:Tenho 27 anos.

Entrevistadora: Você ingressou por opção na Educação Infantil?

Entrevistada 3:Gosto mais do infantil do que o fundamental, por opção, minha opção maior é o infantil.

Entrevistadora: Agora é a vivencia da sua infância.. como foi sua infância?

Entrevistada 3:Maravilhosa, os anos, foram meus anos incríveis! A gente pode brincar de tudo que era um pouco, não tinha aquela malícia, aquela preocupação de tanto ficar na rua, era brinquedo, era o que a gente, como meus pais, a gente, eu sou de família humilde, a gente não tinha a opção de comprar, então, a gente fazia seu próprio brinquedo, brincava de tudo em geral e éramos felizes pela simplicidade.

Entrevistadora: O que era ou não permitido em sua época de infância?

Entrevistada 3: Ah na época de infância minha mãe sempre aconselhava não conversar com estranhos. Por a gente ter o habito de brincar na rua, ela tinha essa preocupação né. Hmmm, ééé.. sempre avisar com quem a gente saia.. acho que a preocupação maior era essa.

Entrevistadora: Quais as lembranças mais marcantes de infância nos tempos de escola?

Entrevistada 3:Hm.. gostava da areia, gostava de fazer castelo, gostava de desenhar também, das canções.

Entrevistadora: Bom, agora suas práticas docentes com a infância... que práticas pedagógicas você considera mais importante no trabalho com a Educação Infantil?

Entrevistada 3:Na minha faixa etária mesmo, a Educação Infantil inteira de 0 a 5, a principal, é, atividade pedagógica mesmo é o brincar, mas é claro que tem vem um respaldo por traz né, não só deixar a criança na areia, tem que ter a preocupação de ta ensinando nisso, nessa atividade né.

Entrevistadora: Na sua opinião a Educação Brasileira tem se preocupado com a Infância? E a comunidade escolar?

Entrevistada 3:Não tem se preocupado com a infância porque, é recentemente não sei se você ta acompanhando a PEC né, que a PEC ela tira, ela desobriga o estado de, de ter a preocupação com a Educação Infantil, e ela fazendo isso cada vez mais, é.. a gente vai perdendo o direito né, as crianças de ter o direito da infância que praticamente a Educação Infantil mantem e a gente como professora, se é trabalho efetivo, se ele desobriga da Educação Infantil, a gente vai ter o risco de ser desempregado.. ficar desempregada né. É, a comunidade escolar, essa comunidade escolar é boa, sempre preocupante, tudo o que a gente precisa a gente consegue, vai pedindo, os pais também ajudam no geral, a direção, pais, família e grupos de professores, é excelente.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil? Por exemplo, a LDB, DCNs

Entrevistada 3:São excelentes, porque são marcos da infância né, que eles, é as diretrizes, ãn.. as diretrizes e bases, quanto os diretrizes curriculares, quanto o ECA, eles estabelecem os direitos das crianças, né, que elas são direitos.. é que elas tem direitos e deveres. Eles reconhecem ela como um ser, ser.. é, como um ser social, né, e que nem eu falei pra você, vendo essa nova lei que ta, essa nova PEC que ta tramitando atualmente, se for aceito o que realmente ta escrito a LDB, tanto a LDB quanto os DCNs eles vem por agua abaixo, né, porque tudo o que ta escrito lá, por causa dessa emenda, é perigoso cair por terra abaixo, e perderemos muito, e é um risco de acabar com a infância, que já ta acontecendo.

Entrevistadora: Como que você planeja suas aulas? Você leva em consideração a cultura das crianças?

Entrevistada 3:Sim, cultura... cada criança a gente procura ensinar a partir do que eles trazem, mesmo sendo bebes, eles trazem uma riqueza dentro de casa pra escola, né. A gente procura respeitar, aprende com eles, a gente ensina e também aprende com eles, mesmo sendo bebes.

Entrevistadora: Qual sua opinião sobre a ludicidade? Você trabalha de forma lúdica?

Entrevistada 3:A todo momento. Educação Infantil tem que ser lúdica e prazerosa, não aquela parte de, de você adiantar a alfabetização, o que eu vejo por ai que muitas pessoas contam, né, que vem pra Educação Infantil na verdade não é pra letrar, é pra alfabetizar, então eu sou contra isso. Não que você só tenha que deixar a criança no parque, magina, no parque que nem eu falei pra você, no parque você ensina muita coisa, você ensina encher um baldinho, a noção de vazio, cheio, você trabalha coordenação e lateralidade, e assim vai indo. Então, Educação Infantil é lúdico, é brincadeira, mas uma brincadeira consciente, não só deixar por deixar né, só deixar brincando, e o professor não ta ali do lado, não ta ali intervindo, não ta ali participando, deixa a criança sozinha, isso daí eu sou contra, e eu vejo muito.

Entrevistadora: O que seus alunos, geralmente, mais gostam de fazer?

Entrevistada 3:O que que eles gostam... ééé.. brincar com vários brinquedos no solário, brincar de bolas, com bolas, hmmm... brincadeira na areia também eles adoram.

Entrevistadora: Nos últimos anos, você percebeu/percebe a adultização nas práticas de seus alunos?

Entrevistada 3:Nessa fase 2, por enquanto não. Nas outras, eu trabalhei em fase 4, né, que são crianças de 3 e 4 anos, tinha algumas meninas que já vinham adultizadas. Elas já vinham com, era mini saia, não eram roupas próprias pras crianças mesmo, e, elas queriam parecer com fulano de tal, “eu vou dançar igual Anitta”, por exemplo, elas.. tinha um momento que eu deixava livre pra eles brincarem, e elas, no show delas, elas queriam ficar poderosas igual Anitta, então interpretava igual, o shorts igual, o jeito, tinha assim, mas ai eu tentava falar “não, vamos cantar tal coisa, vamos fazer tal coisa” “tem outra que vocês conhecem?” “ah, eu adoro a galinha pintadinha”, “vamos cantar a musica da galinha?”, deixava elas cantando, fazia o que tinha que fazer, mas também puxando pro outro lado. Mas eu percebi assim, adultização. Na fase maior, fase 4. Ééé, na fase 2 por enquanto não.

Entrevistadora: Bom, agora a ultima fase, sua concepção de infância e criança. Na sua opinião, o que significa ser criança? [Nesse momento a entrevistada viu que a próxima pergunta seria “E infância, o que significa” e disse que iria responder as duas juntas.]

Entrevistada 3:Tanto a noção de infância e de criança, elas são socialmente criadas, né, construídas pela sociedade. É.. antes não havia infância, né, e muito menos criança, eles eram vistos como adultos em miniaturas. É.. pra mim são noções novas né e que, do jeito que

chegou até agora, foi um caminho muito árduo e pelo o que eu to vendo, eles querem, que nem eu falei pra você, derrubar por agua abaixo tudo essas leis que foram criada, a LDB, DCNs, o ECA. E, pra mim essas noção de infância e criança é socialmente construída, e se não tivesse assim, como Ariès sempre falava, sempre fala, que seria adultos em miniaturas, né, e se você observar bem, a gente ta ficando sem infância, né, e sem criança.

Entrevistadora: Na sua opinião, toda criança, tem infância?

Entrevistada 3: Não tem, não tem. Na verdade a infância, que nem eu falei pra você, é socialmente construída, e pelo que eu to vendo, pelo abuso da mídia, do é computador, é internet, é televisão, ta fazendo de tudo pra que esse período acabe, então cada vez mais eles tão se tornando adultizados, eles não, assim, muitas crianças, pelo que eu vejo, as maiores, fase 5, fase 6 é.. as vezes vem pra escola, pelo relato das outras professoras, eles não querem brincar, querem fazer outro tipo de atividade. E, eu vejo assim, toda criança não tem infância, na verdade, existe o período da infância e a escola é um primordial nessa parte pra continuar o período da infância, mas toda, toda criança não tem infância. Na verdade as vezes eu penso que a noção de inf, de criança já ta acabando, e de infância consequentemente, né, é triste!

Entrevistadora: É isso, muito obrigada.

Entrevista 4

Entrevistadora: A primeira parte é o perfil do participante, já assinamos o termo.

Qual sua formação?

Entrevistada 4:Bom, eu fiz o magistério em nível médio, que aqui em São Carlos o pessoal costuma chamar de SEFAM. Eu fiz pedagogia na Faculdade São Luiz de Jaboticabal, eu sou especialista em Educação Especial pela UNICEP, daqui de São Carlos. E, eu sou mestre e doutora em educação especial pela UFSCar. Eu defendi meu doutorado, agora, em 8 de março de 2016.

Entrevistadora: Você é professora efetiva dessa escola? Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?

Entrevistada 4:Eu sou efetiva na rede, tenho cede aqui nessa escola mesmo, no “Ol...”. Eu trabalho na Educação Infantil desde 2008, porque eu comecei trabalhando no Ensino Fundamental. Com o Ensino Fundamental, eu trabalho desde o ano 2000, então já faz aí quase 17 anos que sou professora. Com Educação Infantil, eu comecei trabalhar em 2008. Primeiro eu trabalhei um ano no município de [cidade], que é aqui do lado de São Carlos. Depois eu prestei o concurso, passei, e me efetivei aqui em São Carlos a partir de 2009. Então, de 2009 até agora, é o que? Uns seis anos mais ou menos? 7!

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistada 4:38.

Entrevistadora: Ingressou por opção na Educação Infantil?

Entrevistada 4:Não. Não foi por opção não. Não foi por opção, na verdade eu sempre tive uma certa preferencia pelo Ensino Fundamental, sempre tive. E me faltava uma experiência na Educação Infantil, então, quando surgiu a oportunidade, né, do processo seletivo em [cidade], e como eu já era especialista em educação especial, naquela época, eu tava me preparando pra prestar o mestrado, eu quis entrar na Educação Infantil pra conhecer melhor a área, então, eu fui trabalhar em [cidade]. Não foi exatamente assim “ai eu gosto, eu amo, eu sou apaixonada pela Educação Infantil, então eu vou pra lá”, foi pra conseguir uma experiência diferente mesmo, e eu acabei me apaixonando pelo campo, porque, como eu estudo desenvolvimento humano por conta da minha formação, dos meus projetos futuros aí, a Educação Infantil é muito rica nesse aspecto, né, então eu acabei me apaixonando pela área.

Entrevistadora: Bom, agora sua vivência de Infância.. Como foi a sua infância?

Entrevistada 4:Maravilhosa! Eu sinto muito pelas crianças que não terão as mesmas oportunidades do que eu, certo? Eu cresci num quintal bastante grande, com muitas arvores

frutíferas, sempre tive animais de estimação, certo? Com exceção de passarinhos e peixes, porque meu pai não gosta de nada preso, nada enjaulado, nada engaiolado. Então meu pai não gosta nem de aquário, então ele sempre ensinou eu e meu irmão que o bonito do animal, é o solto na natureza, então, nós sempre tivemos animais bem domésticos mesmo, a gente teve cachorro, gato, até pato nós tivemos de estimação, entendeu? [risada] Como o quintal era muito grande, com muitas arvores, então, aquele prazer de subir na árvore, pra comer a fruta no pé, sabe? Brincadeiras de rua também, sabe? Como eu era a única menina dessa faixa etária na época, porque as outras meninas da rua nasceram bem depois de mim, então eu brinquei de bola, eu brinquei de uma coisa que você nunca deve ter ouvido falar, que é “Bets”, já ouviu falar?

Entrevistadora: Não

Entrevistada 4: Com certeza! [risada] entendeu? Não sei nem como se escreve isso, como você vai por isso na transcrição, entendeu? Então eu joguei muita bola, eu brinquei de “Bets”, de esconde-esconde.. como eu venho de uma cidade muito pequena, a gente brincava de esconde-esconde vale o mundo, então a gente corria a cidade inteira, brincando de esconde-esconde. Então assim, eu tive uma infância muito feliz, sabe? Eu não fui escrava da televisão, não fui escrava do celular, entendeu? Não fui, escrava da, da, dos tabletes da vida, sabe? De andar de bicicleta, de andar pela cidade, de ter muitos amigos, eu tive uma infância maravilhosa, não posso reclamar.

Entrevistadora: O que era ou não permitido em sua época de infância?

Entrevistada 4: O que não era permitido? Bom, primeira coisa que meus pais sempre ficaram muito no pé da gente é em relação a escola. Não podia ir mal na escola, isso não era permitido, de forma alguma, entendeu? Não podia falar com estranhos, entendeu? Não podia falar com estranhos, que mais que não era permitido? Naquela época... eu fui criança na década de 80, então, a década de 80, foi uma década de liberdade, porque o Brasil tinha acabado de sair da ditadura militar, entendeu? Então assim, além das coisas que eu ainda vejo que uma criança não pode, né, é, reponder pr.. ser malcriado, vamos assim dizer, responder pros pais, falar palavrão, falar com estranhos, sair de casa sem avisar ou chegar fora do horário, era basicamente isso, entendeu? Hoje que eu já sou quase uma senhora de 40 anos, eu olho pra trás e vejo o quanto eu tive uma infância feliz, sabe? Porque, não é que não havia os perigos da infância, havia, é que na época.. é que naquela época, nem todo mundo.. não existia celular que filmava, sabe? Então assim, sabe, é difícil falar o que não podia, não é que a gente podia tudo, tinha as limitações, sabe? Mas como a gente tinha aquela coisa da

obediência aos pais, do respeito aos pais, então, a gente não.. tava tão acostumado com aquilo, sabe, que não tinha tanta transgressão assim de regra.

Entrevistadora: E o que era permitido?

Entrevistada 4:O que era permitido? Ah, era permitido.. a gente podia brincar na rua, a gente podia assistir os desenhos que a gente gostava, sabe? Podia brincar na casa dos amiguinhos, desde que voltasse no horário que o pai e a mãe mandava. Podia andar na rua livremente, sabe, eu ia na, na padaria, eu ia na casa dos meus tios sozinha, é difícil, de uma certa forma, dentro dos limites colocados pelos pais, a gente podia tudo.

Entrevistadora: Quais as lembranças mais marcantes nos tempos de escola?

Entrevistada 4:As lembranças mais marcantes... eu sempre fui uma aluna CDF, então tudo é relacionado a isso [risada]. Quando eu ta.. quando eu tinha 10 anos eu ganhei o meu primeiro concurso de redação, promovido pelo Rotary Clube de Ribeirão Bonito, foi muito legal, porque foi muito engraçado, no jantar de..pra receber o, o pre.. o certificado e o presente, né, que eu ganhei em primeiro lugar o concurso de redação e, envolvia a cidade toda, até o ensino médio.. eu me lembro que eu fui cortar o frango do jantar e eu jogue.. escorregou do prato sabe, fez assim, bateu no peito do presidente.. [risada].. no Rotary Club... [risada]... e todo mundo ria. Eu me lembro que quando eu tava na Educação Infantil, nós fizemos um teatro de encerramento da, do ano letivo, por incrível que pareça eu era a mais alta da classe, então, nós cantamos a música da gata do saltimbancos, sabe, “nós gatos já nascemos pobres”, e eu fui a gata, né, principal personagem.. que mais? Eu me lembro também, que quando eu fu.. quando eu cheguei na quinta série, hoje sexto ano, eu fiz uma redação, o professor colocou meu caderno em exposição no mural da escola e, eu fiquei morrendo de vergonha por isso, porque ele falou que eu escrevia melhor que o pessoal da, da oitava série. Nós fize.. eu lembro de um, uma, um concurso de lambada que teve na escola e foi divertidíssimo. Ah, tenho bastante lembrança boa assim da escola, sabe? Da Educação Infantil mesmo, assim especificamente, eu lembro da professora, entendeu, que, eu gosto muito dela, né, a Marina, a gente cria, né, um afeto muito grande pelas professoras da Educação Infantil.. an.. fora esse teatrinho da gata, da Educação Infantil, eu me lembro da liberdade que ela dava pra gente fazer as coisas, sabe, os desenhos, as colagens, as brincadeiras dentro e fora da sala de aula, então assim, eu tenho bastante coisa pra contar.

Entrevistadora: Agora, suas práticas docentes com a infância. Que práticas pedagógicas você considera mais importantes no trabalho com a Educação Infantil?

Entrevistada 4:Na, as práticas de linguagem oral, ta. É, nesse bairro aqui, especificamente, eu não sei se é por conta da mistura de, de sotaques, certo? Ou se é por falta

de informação dos pais, né, porque provavelmente eles não tiveram essa informação, e agora reproduzem com os filhos, temos um numero muito grande de crianças que falam muito mal, com muitos problemas de fono, certo? Não conseguem pronunciar as palavras, ou então a forma como eles falam, é, não dá pra entender, exatamente, o que eles querem dizer. E isso, quando vai para o Ensino Fundamental, no pri.. porque no início da alfabetização a criança se apoia muito na fala pra, pra poder escrever. Elas não conseguem avançar, elas ficam patinando dentro do processo, sabe? Não significa que a gente ta, que eu to, é, menosprezando as variações linguísticas, não é isso. Variação linguística é uma coisa, agora quando a criança ela tem essa dificuldade em pronunciar os sons, entendeu? E a gente enquanto professor alfabetizador a gente apresenta os sons, ela se confunde, porque aquele som não ta presente na fala dela, e ela fica tentando se expressar e não consegue, porque ela fica com medo de errar, porque o medo de errar é natural do ser humano, sabe? Então a criança fica patinando no aprendizado. Então eu acho que as práticas orais são fundamentais. Então assim, eu falo, eu deixo as crianças conversarem bastante, eu procuro sempre ta' mediando a fala, quando eu vejo que a criança fala uma coisa de forma inadequada eu peço pra ela repetir a palavra, porque ela para e dá uma pensadinha, não sei se você já observou isso e tenta explicar aquilo que ela quis dizer. Então é uma forma de você ta sempre trabalhando o desenvolvimento da oralidade, né? Quando a criança pronuncia alguma coisa com uma variação linguística diferente, por exemplo, blusa vira "brusa", aí dou um jeito de falar de novo aquela palavra pra que a criança perceba que não é exatamente daquela forma. Por exemplo, "brusa" "brusa" "brusa", eu pego "De quem que é essa BLUSA aqui perdida", que é uma forma de ela perceber a diferença. Outra coisa também é em relação a criatividade, se você permite a criança que ela fale bastante, ela, quando você precisa que essa criatividade vá para a produção escrita, né, a criança, ela tem um repertorio maior de, pra criar as coisas. Então, sem contar que não é só na parte da escrita, é que a escrita, né, é meu interesse de, de estudo e pesquisa, tal, mas também na matemática, porque a matemática é um conceito universal, né, e a matemática da Educação Infantil, sempre falo pras minhas colegas de trabalho, a gente ensina, a gente faz demonstrações, apresentações, mas muito dessa matemática a criança aprende no dia a dia, né? O carro que passa muito rápido ou muito de vagar ou o que ta longe, o que ta perto, se a casa da vovó é muito longe, se a casa da vovó é perto, né? É como cores, cores também é uma prática bastante social nessa faixa etária, né? O carro preto da professora, a casa amarela que fica ali na esquina, então, quanto mais a criança falar, mais ela tem condições de absorver os conceitos, as concepções do mundo.

Entrevistadora: Na sua opinião, a educação brasileira, tem se preocupado com a infância? E a comunidade escolar?

Entrevistada 4: Não, a educação brasileira não tem se preocupado com a infância, de forma alguma, certo? Nós temos aí vários documentos, nós temos aí a diretrizes de 2010, que apesar que ela é muito bonitinha porque ela se preocupou com a educação étnico racial, ela se esqueceu da educação especial, que é o marco zero da, da inclusão das pessoas com de, com deficiência, é a Educação Infantil, e no entanto, não.. esqueceram de colocar no documento, a, mas, e outra coisa também são diretrizes, eu acho que falta um currículo nacional pra Educação Infantil. É que a Educação Infantil, ela sofre um choque de várias ideias, várias concepções, né? Uns acham que ou, a Educação Infantil tem essa obrigação de alfabetizar, pra que a criança chegue alfabetizada no Ensino Fundamental. Outros acham que a Educação Infantil tem que só brincar, deixar as crianças livres para fazer o que elas quiserem, né? Eu vou ser bem sincera, eu acho que não é nem uma coisa, nem outra. Eu acho que a Educação Infantil ela tem que ser sim, uma forma de educação tão sistematizada quanto o Ensino Fundamental, só que de uma forma mais lúdica, né? Pra que a criança não sofra o peso do processo de ensino e aprendizagem. Então, não vejo isso nas políticas públicas do Brasil, certo? E, eu acho até que há uma certa intenção nisso, porque como co... houve sim muito investimento na Educação Infantil, agente sabe disso, não dá pra negar, mas, só construir escolas, né, bonitinhas e enfiar a criança dentro não é o suficiente. A gente precisa de um, um, de um currículo pra Educação Infantil. Qual é o objetivo da Educação Infantil? Ainda é aquele assistencialismo, né? Das, das creches quando elas surgiram? Ou já é o que? É uma imersão na cultura, como nos jardins de infância quando surgiram? Né? Qual é? Então a gente não tem mais isso, né? Se fosse co.. se fosse assistencialismo, se fosse, né, a imersão do jardim de infância, pelo menos a gente teria alguma ideia algum parâmetro [risada]. A gente no momento não tem nada, nós temos as diretrizes, né, mas a gente não tem assim.. a gente não vê na educação brasileira, no governo brasileiro uma preocupação de fato, entendeu? De fato!

Agora em relação a comunidade escolar a, em todo as, é, como eu trabalho nesse bairro, nesse mesmo bairro desde 2009 quando eu vim pra, pra, quando eu vim pra prefeitura de São Carlos é, a Educação Infantil é extremamente assistencialista, ta? Eu tenho alunos de famílias que aparentemente deveriam ter um pouco de esclarecimento em relação a importância da educação escolar, mas que só vem pra escola quando os pais precisam ir ao centro da cidade, entendeu? Então assim, a comunidade vê a Educação Infantil como um lugar pra você deixar as crianças, quando elas comem tem alguém que toma conta, alguém

que são responsáveis, pessoas que são responsáveis por elas, entendeu? E eu não preciso me preocupar, tá? An. alguns pais nunca perguntam pra gente o que que meu filho tá aprendendo, o que que meu filho.. não, eles não perguntam. A pergunta que a gente ouve é "Meu filho comeu?", entendeu? E nem sempre, não é porque a, a situação de pobreza é tão grande que não tem comida em casa, é porque realmente, por uma questão da cultura familiar as mães não querem se responsabilizar pelo almoço do filho, certo? Tem uma mãe que eu precisei chamar ela aqui na sala de aula e falar pra ela "Querida, senta aqui que eu vou mostrar as atividades escolares feitas pelo seu filho, pra você enxergar quem é seu filho. Porque seu filho tá vindo na escola de roupa suja, com fome, descabelado, e vocês não são uma família tão sem esclarecimento assim. Então, vem conhecer seu filho. Olha, seu filho tem 5 anos, mas ele já sabe escrever o nome dele certinho, não precisa nem mais de fichinha de apoio. Olha a qualidade dos desenhos feitos pelo seu filho. Olha a qualidade das atividades propostas que ele faz. Você já percebeu a fala do seu filho que quase não tem erros?". Ela ficou olhando pra minha cara assim, como se ela, sabe, tivesse descobrindo a América, vamos assim dizer. Então assim, a intenção da comunidade escolar aqui desse bairro, entendeu, não é, de forma alguma assim é, o enriquecimento cultural da criança, o desenvolvimento da criança, não! É um lugar onde eu posso deixar meu filho, alguém vai tomar conta dele e se acontecer alguma coisa eu tenho quem responsabilizar, ponto, é só isso, mais nada.

Entrevistadora: Qual sua opinião sobre as políticas educacionais voltadas para as crianças da Educação Infantil? Por exemplo, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais).

Entrevistada 4:Então, que nem eu falei na questão anterior, né, eu não vejo preocupação do governo em relação a isso, entend.. o que eles fizeram acho que pode ser bem explicado da, naquela expressão "pão e circo", né. Por exemplo, essa escola que nós estamos ela é linda, mas quem atua aqui dentro sabe o quanto ela é desfuncional para a Educação Infantil, tá? Primeiro lugar, a posição dos banheiros é ruim, tá? As crianças que na fase que elas precisam, elas tão aprendendo a utilizar o banheiro sozinhas, pra desenvolver autonomia, essa independência toda, o banheiro é longe pra elas, tá? Dentro dos banheiros, né, precisa de um adulto supervisionando o tempo todo, porque a forma como o banheiro foi construído, a criança tem que subir pra ser banhada por um adulto, se não tem um adulto supervisionando, eles podem subir naquela parte mais alta onde fica os chuveiros e cair dali, certo? Os pisos não são adequados, porque esse piso ele pode ser muito bonito, mas tanto água quanto areia ele fica extremamente escorregadio, né? As salas do outro lado onde fica a creche, esse prédio não puseram, mas outras escolas desse modelo, entendeu, aqui nesse bairro mesmo que eu já

trabalhei, tal, ela tem uma barra de ferro que teoricamente seria pra criança segurar pra aprender a caminhar, mas não é o que acontece, as crianças sobem ali, ta? E quando sobem, o pezinho escorrega e eles batem a boquinha e se machucam. Essas janelas são muito baixas, então pra criança se chocar nela, quebrar, como aconteceu numa outra escola e ter um ferimento muito grave, é muito fácil. Então assim, quando o Brasil, né, depois da declaração de Salamanca, saiu a LDB nova, na época do governo do Fernando Henrique eles assinou um monte de documentos, fez empréstimos com banco mundial, fez uma porção de investimentos, isso foi muito bom, a gente não pode negar que não, né, a Educação Infantil depois dessa LDB também ela foi repensada, foi revista, viram que a Educação Infantil existe, né? Perceberam que alguma função deve ter, embora eles não tenham muita certeza ainda qual seria essa função, entendeu? Mas assim, a gente tem umas leis bonitas, vamos assim dizer, mas acontece que na prática, elas não apontam pra lugar nenhum, entendeu? Elas não apontam pra lugar nenhum. O fato da Educação Infantil ter sido reconhecido como parte da educação básica, né, o fato da Educação Infantil, com a mudança da, da, do fundo, fun, fundef para fundeb, ela recebeu um maior investimento, foi muito bom, certo? Só que ainda sim a gente não vê dele, um direcionamento. Não tem direcionamento nenhum. A gente num..., num... tem um currículo, a gente não tem uma proposta, né? A gente só tem diretrizes, a gente tem só parâmetros. O que que é um parâmetro? É um, uma linha, são duas linhas paralelas pra você caminhar dentro, né, agora se você vai caminhar reto ou em "zig-zag" não importa, cê não pode é sair de dentro das duas paralelas, né? Então, assim, eu vejo descaso, vejo falta de direção, eu vejo falta de objetivo específico, eu vejo um assistencialismo barato, só isso.

Entrevistadora: Como você planeja suas aulas? Você leva em consideração a cultura das crianças?

Entrevistada 4: Com certeza! É, por que assim, não é porque não existem certas coisas dentro da casa dessas crianças que a gente não vai deixar de apresentar pra elas, né? Nesse bairro especificamente, a pobreza cultural é muito grande, muito grande. Eu percebo muito isso com os meus alunos do Ensino Fundamental a tarde, porque eles são mais falantes, são maiores, então eles expressam mais. Eu tive um aluno no Ensino Fundamental, por exemplo, que não sabia quem era o Batman, e o Batman é uma figura extremamente popular, entendeu? Eu ri muito porque um aluno meu do Ensino Fundamental disse que não ia comer a merenda porque tinha um canudo verde cheio de bolinha no prato aí, aí que eu percebi que o canudo verde cheio de bolinha era vagem, porque ele simplesmente não conhece. Então a pobreza cultural desse bairro é muito, muito, muito grande, certo? Então assim, eu sempre trabalho com a Educação Infantil, são as crianças de 4 até 6 anos, esse ano especificamente na

fase 5. Então, levar sempre em consideração a cultura, esse bairros muito pobres, muito carentes tem muito a questão do, do, da religião de algumas pessoas, os evangélicos. Então, tomo um certo cuidado pra não me chocar com a cultura deles porque eu não to aqui pra isso, né, impor uma cultura em cima da deles, mas mostrar que dá pra conviver, né. Não esse ano, mas eu já tive problemas anos anteriores de mães de igrejas evangélicas que acharam ruim por conta das histórias do folclore, né. Aí, primeiro eu tive que ensinar um pouco de folclore pras mães, pra depois trabalhar junto com as crianças, que folclore não é coisa do diabo, são histórias que as pessoas inventaram, os índios inventaram, os negros trouxeram da África, tal. Então assim, tem sim que levar muito em consideração se não você não consegue caminhar, né? Por exemplo, um conteúdo que a gente trabalha na Educação Infantil, que é a questão da identidade, você tem que ter um certo cuidado, ta? Por que? Porque quando você trabalha identidade, você ta sempre puxando, né, discussões sobre a família. Em bairros como esse, você não fala "ah, quem é seu pai? Quem é sua mãe?", você fala "Quem são as pessoas que moram na sua casa com você?", ta? Então, a sua família são as pessoas que moram na casa com você e que cuidam de você. Porque nós temos crianças que são criadas pela vó, nós temos crianças que são criadas pelo, pelo tio que casou com a mãe, nós temos crianças que são criadas pela madrasta, porque a madrasta ficou com a criança, porque o pai não queria mais, aí a madrasta casou de novo com outra pessoa. Entendeu? Então assim, os arranjos são muito diferentes, e no meio disso tudo tem a cultura, as crenças religiosas, as crenças sociais, tal. Então não tem como você planejar sem levar isso em consideração. Não tem. Principalmente em relação ao conteúdo mesmo, por exemplo, linguagem escrita. Eu já tive uma criança da Educação Infantil que falou pra mim que não precisava escrever o nome dele, porque a mãe dele chamava ele, né. Eu tenho um, uma criança que, da, daqui dessa sala que o numero dois que faz assim com a mãozinha que eu coleí lá, ele falou que não podia porque era o diabo, porque o número dois assim são dois "chifrinhos", entendeu? Então tem várias coisas que você tem que pensar muuuito na hora de falar, por conta dessa, da, da cultura das famílias. Eu já tive crianças, não nessa escola, não nesse ano, que começaram a desenhar pessoas nuas nos desenhos e a, quando eu chamei a família pra conversar eu descobri que ficar nú dentro da casa é considerado normal entre eles, não era uma situação de abuso, é que era normal. Então assim, você tem que ter muito cuidado na hora de preparar suas aulas, você tem que pensar muito.. aquela história, aquele conteúdo de forma, não se chocar, sabe, não impor sobre o cultura da família, mas mostrar que existe um outro modelo, existe uma outra forma, existe um outro pensamento. É complicado, não é fácil não.

Entrevistadora: Qual sua opinião sobre a ludicidade? Você trabalha de forma lúdica?

Entrevistada 4: A ludicidade é fundamental na Educação Infantil, né, porque sem a brincadeira, a criança não experimenta o mundo né? A gente procura trabalhar da, sempre de forma lúdica, sempre por meio de jogos, sempre por meio de brincadeiras. Mas, a Educação Infantil, como, não, ela não tem, sabe, essa, esse currículo, como que eu tava falando pra você, né, esse apontamento próprio. A gente utiliza também muita atividade no papel, né? Atividades de ensino de traçado, de letras. Não daquela forma repetitiva, sabe? Mas na, no Ensino Fundamental, tenho observado também que algumas crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, elas não cons.. elas não, mal sabem traçar as letras e chega no terceiro ano assim, né? Porque, o segundo ano não ensinou de forma adequada, porque achou que isso era responsabilidade do primeiro ano. O primeiro ano não ensinou de forma adequada porque achou que isso era responsabilidade da Educação Infantil. Então o que que a gente fa.. eu penso assim, eu trabalho da seguinte forma, eu não quero que meus alunos cheguem no Ensino Fundamental, entendeu, e acabem sendo castigados por conta dos professores alfabetizadores. Eu sou alfabetizadora, eu sei como algumas colegas acabam trabalhando funcionando, e nem é por culpa delas, é porque a, eu tenho um, como eu falei pra você no começo da, da entrevista, no começo da entrevista, eu tenho uma formação privilegiada em relação a maior parte dos meus colegas que tem só licenciatura, então eu tenho uma visão diferente das coisas. Então aqui, eu faço de tudo um pouco, de forma equilibrada pra criança não sentir o peso, entendeu? Tanto é que eu trabalho jogos, trabalho brincadeiras, gosto muito das brincadeiras livres, que eu acho que eles têm que experimentar. Não sou preconceituosa em relação a nenhum tipo de brincadeira, mas eu fico observando, né, pra ver se não ta tendo nenhum tipo de exagero, ou alguma coisa que a criança chegue em casa e conte pra família e acabe distorcido, né? Como, por exemplo, as crianças estavam brincando acho que de mamãe e filhinho, aí o moleque chegou em casa e falou pra mãe que a menina tava tirando a roupa dos meninos. E não era bem assim, né. Ela fazia de conta que estava trocando a fralda dos filhinhos dela, né? Então assim, eu, eu, a gente procura trabalhar da melhor maneira possível sempre se adaptando aos espaços escolares, diante dos recursos que a gente tem disponível. Essa escola, ela começou a funcionar na segunda metade do ano passado. Quando eu comecei iniciando aqui nessa escola, não tínhamos nem as carteiras, as crianças ficavam sentadas no chão. Não havia brinquedos, eu comprei os brinquedos do meu bolso pras crianças terem o que fazer. Eu comprei os livrinhos do meu bolso pras crianças terem alguma coisa antes de começar a andar o ano letivo e a escola ter condições de começar

a montar seu próprio acervo. Então assim, a gente tenta, mas as vezes a gente também tem que ir um pouco mais pra uma prática mais tradicional, porque a gente sabe de que lá na frente vai surgir algumas exigências, se a criança não trouxe experiência anterior, ela não vai dar conta.

Entrevistadora: O que seus alunos, geralmente, mais gostam de fazer?

Entrevistada 4: Brincar na areia do parque. Sem sombra de dúvidas. Brincar na areia do parque. A impressão que eu tenho é que, como eu falei pra você no começo da entrevista, eu tive uma infância muito livre. Não é que esses perigos que a gente vê hoje, não existissem na época, tá, eles já existiam. A diferença é que hoje todo mundo tem um celular que filma, né? Grava a situação e põe na internet ao invés de chamar a polícia pra resolver, esse é o grande problema, tá? Eu percebo que quanto mais, arteira, irresponsável, bagunceira, indisciplinada a criança é na escola, mais reprimida ela é em casa, certo? Eu tenho observado muito isso, nesse bairro aqui especificamente. Então esse momento que eles vão pro parque, é um momento de total liberdade, de criação. Eu vejo muito as vezes que, eram como as brincadeiras que eu fazia na rua quando eu era criança, tá? A fase cinco, eles já conseguem dominar bem os jogos com regras. Então, eles brincam de esconde-esconde, de pega-pega. Quando eu era criança, eu fazia isso na rua, né! Eles hoje não, o único espaço que eles têm é na, na escola, na escola. Eu não sei se essas crianças é, por medo da violência eles acabam ficando presos demais ou se realmente os pais não sabem lidar com a infância hoje, eu acho que é também mais esse segundo ponto, as pessoas não sabem mais lidar com a infância hoje. Ou eles empurram a criança pra um amadurecimento muito rápido ou eles infantilizam a criança de uma tal maneira que a criança fica t.. patinando no seu próprio desenvolvimento, né? Então assim, com certeza, é a hora do parque. Se eu deixar eles o dia inteiro no parque, eles na hora de embora eles falam que foi o melhor dia da vida deles, né, porque nesse espaço aberto que eles podem ter.. tipo "Backyardigans", né, "temos o mundo inteiro em nosso quintal", né? [risada]. Então, com certeza é o parque, com certeza.

Entrevistadora: Nos últimos anos, você percebeu ou percebe a adultização nas práticas dos seus alunos?

Entrevistada 4: Erotização?

Entrevistadora: Não, adultização.

Entrevistada 4: Adultização.. sim, muito! É, mas assim, tem que, é ficar observando pra você saber a diferença entre uma brincadeira de representação de papel social, né, que,

que a criança ta experimentando, no Vygotsky e no Piaget a gente vê muito isso, né, essa experiência que a criança ta fazendo em relação ao papel social, ou quando a criança tem um comportamento muito maduro pra, pra idade, né. Ou a, a criança acaba sendo levada a isso. É, teve uma, um caso que eu trabalhei ano passado, numa escola que eu trabalhei ano passado, a menina, a mãe queria que a menina de quatro anos deixasse a chupeta e a mamadeira, pra que a menina deixasse a chupeta e a mamadeira, ela prometeu um batom vermelho pra filha. Então a menina vinha todos os dias pra escola de batom vermelho, né, e pra, porque a mãe, ela tinha trocado por conta disso. A gente.. eu também percebo muito assim na roupa das meninas, né? Eu acho que, como mulher eu, eu me vejo como dona do meu corpo e acredito que você ensinar as meninas a serem donas do seu próprio corpo é importante, para que no futuro elas não venham sofrer uma relação abusiva, mas, por um outro lado, há uma espécie de erotização das crianças. As meninas pequenas tão vindo com roupas muito coladas, muito sensuais, certo? Quando me deparo com isso, jogo um alerta pras mães "Olha, esse shorts ta muito curto, isso não é roupa de vir pra escola, isso é roupa de você ir na bala.. de ir pra praia, pra piscina", sabe? Sandálias com salto. A criança não está aguentando o uso do salto, mas já vi crianças irem com san, sapa.. sandalhinhas de salto pra escola. Aí a, a, eu vejo mais adultização nas meninas do que nos meninos, uma espécie de erotização muito precoce das meninas, né? Os meninos é mais difícil de, de, de você perceber por conta do machismo, né? Então, os meninos é muito difícil mesmo, não me lembro de nenhum caso, especificamente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental eu já vi os meninos, um pegar o outro por trás e ficar esfregando, sabe? E falar coisas meio pesadas, assim, um por outro e tal. Mas na Educação Infantil os meninos é muito raro, é mais fácil de você encontrar nas meninas, uma espécie de erotização, uma, uma adultização que vem pela eroti.. é.. erotização da criança, sabe? Roupas muito sensuais, vestidos muito curtos. Teve uma outra situação também que eu me lembro, uma outra escola que eu trabalhei também aqui no "A....." [bairro], a, uma criança linda, uma menina negra, dos cabelos bem cacheados, todos os dias ela ia pra escola extremamente bem vestida, mas as roupas eram infantis, saias, sandalhinhas baixas, blusinhas bonitinhas. E um dia, essa menina não era minha aluna, era de uma outra professora, nossos alunos estavam brincando juntos no, no pátio da escola que ficava de frente pro portão. Passou uma crian... um, um homem e falou pra menina "oh fulana, pedaço de mau caminho, gostosinha" e nós ficamos horrorizadas com aquilo, porque nós vimos um compor.. não um elogio, isso não é um elogio, né? Chamar uma criança de quatro anos de pedaço de mau caminho, gostosinha? Aí, quando a professora foi conversar com a mãe, a mãe achou aquilo bonito, porque as pessoas, entendeu aquilo como.. um elogio, tipo "não, ela ta crescendo, ela

ta ficando linda mesmo", sabe? E isso não é adequado. Então assim, eu acho mais fácil a gente perceber nas meninas do que nos meninos.

Entrevistadora: E aquela experiência que você contou do menino que tinha que trabalhar

Entrevistada 4: Então, mas esse já é no Ensino Fundamental, sabe? Esse é do Ensino Fundamental. É no Ensino Fundamental é, que a gente vê muito mais isso sabe, muito, muito mais. Olha, teve um menino lá em [cidade] quanto eu tava, que eu sou de lá, tava trabalhando lá.. o [nome] ele era do, do, do Ensino Fundamental, o menino, ele ia pra escola de manhã, aí ele saía da escola e ia pra casa, entendeu, ele ia catar papelão, é.. reciclagem, material de reciclagem, é lata, papelão pela cidade toda, aí ele ia no outro lado da cidade.. porque em [cidade] mesmo sendo pequenininho, se você não conhece a geografia da cidade, a cidade fica que nem uma encosta de morro, ou é subida ou é descida, né? E, ele ia vender o, o material reciclável que ele tinha recolhido, com esse dinheiro ele passava na padaria, no mercado e fazia questão de comprar as coisas. Ele não aceitava que as pessoas do mercado, as coisas, ou da padaria dava pra ele, sabe, ele fazia questão de, de comprar a, as coisas. O D... ele infelizmente morreu atropelado por um, dois homens bêbados dirigindo um carro. A morte dele chocou bastante a cidade. Então o [nome] não teve infância, porque ele tinha que trabalhar, porque a mãe simplesmente.. como ela tinha um amante que a sustentava, sustentando a ela, ele não se preocupava, ela não se preocupava com os filhos, né? Isso a gente vê muito nesses bairros carentes, sabe? Um outro caso também, o [nome 2] também fez Ensino Fundamental, o E... marcou a minha vida, tanto é que a gente tem, a gente ta nas redes sociais uma das outras, e tal. Era uma quarta série, hoje quinto ano. A mãe do E... ela era deficiente intelectual, né, e quando eu conheci o [nome2], no primeiro dia de aula, a gente fez uma roda de conversa pra gente se conhecer melhor, né, ele chegou e falou assim "Ah, deixa eu contar, deixa eu contar", aí eu "Conta, [nome 2]", "O meu pai 'estRupou' minha mãe e eu nasci". Eu fiquei pensando "meu Deus do céu! Quando esse garoto crescer e tiver noção do que é um estupro, o que que vai ser a vida dele?". O tempo passou, né, o, a mãe do E... ela acabou transando com outros homens e tendo mais dois filhos, uma menina e, na época, um bebê. O tio que era responsável pela guarda dele, né, tava preso por tráfico de drogas, e a vó falava que eles não eram o problema dela. Então, como um deficiente e a vó totalmente, né? Que que ele fazia? Ele levantava de manhã, ia nos vizinhos, pedia pão e leite. Dava café da manhã pra irmãzinha do meio e pro bebê. Aí, ele saía, ia lá na creche levar o bebê, né? Pegava a irmãzinha, que na época tava na, na, no primeiro, primeiro ano, primeira série e levava pra escola, né, levava pra escola. Só que ele mesmo não tinha comido nada. Então muitas vezes

ele passou mal, desmaiou na sala de tanta fome que ele sentia, né? Então várias vezes eu tive que pegar ele no colo e levar até a cozinha pra ele comer alguma coisa e depois voltar pra sala de aula. Aí, quando esse tio traficante saiu da cadeia, chegou pra ele e falou assim que, se ele quisesse continuar dormindo e comendo naquela casa, teria que trabalhar pra ele. Que que ele fez? Ele parece que pegou a bicicleta emprestada de um vizinho, foi pedalando até o fórum e chegou lá e falou que queria falar com o doutor promotor. Todo mundo achou muita graça daquele moleque descalço, sem camisa, só de shorts, querendo falar com o promotor.

Entrevistadora: Quantos anos ele tinha?

Entrevistada 4: Uns dez, onze anos. Não, mais, um pouco mais ele tinha, acho que uns doze anos, já, acho que já tinha é, porque na quarta série eu aprovei ele. Então, ele já tava na, na quinta série. Aí acharam graça, né, daquele moleque, aí chamaram o promotor, né, que trabalhava em [cidade] na época. Disse que o promotor deu toda atenção do mundo "Você quer falar comigo, moço?", "Eu quero!", "Então que que foi que aconteceu?", ele falou "ó, doutor promotor, é o seguinte, o meu tio bandido saiu da cadeia e voltou pra casa e ele falou que se eu não trabalhar pra ele, eu não posso mais morar lá, nem comer lá. E eu não quero ser bandido, eu quero ser pedreiro". Aí disse que o promotor achou muita graça, as funcionárias do fórum acabaram se emocionando com a história do garoto, e o promotor falou "hó, então ta bom, pode ir pra sua casa, que eu vou resolver sua vida". Aí o promotor, junto com a polícia civil e militar, fizeram um trabalho de investigação lá e acabaram prendendo esse tio. E como ele não tinha aonde, pra onde ir o, a família do melhor amigo dele adotou ele, certo? Adotou ele e ajuda a irmã e o bebê que hoje já é um rapazinho também. Hoje ele "tá" com vinte e poucos anos, acho que uns vinte e um, vinte e dois anos, tal. Tem emprego, trabalha. Até outro dia foi aniversário da, dessa moça, né, que é a mãe do melhor amigo dele, ele postou uma foto abraçado com ela "Obrigado mamãe, por ter", sabe, "por tudo o que você faz por mim, eu te amo muito", tal. Então é um caso de re, resiliência assim, maravilhoso, né? Mas, como eu falei pra você, isso no fundamental. Que nem, na Educação Infantil, esses processos de adultização que, é, a gente vê mais assim, em meninas, ta? Empurrando a criança pra uma erotização, sabe? E, assim, da parte da escola mesmo, a gente percebe quando a gente precisa socorrer essas crianças, vamos assim dizer, entendeu? Do processo que as famílias tão colocando elas assim, sabe? São as mães que acham bonitinho, e acaba colocando as mesmas nessa situação.

Entrevistadora: Agora a concepção de infância e criança. Na sua opinião, o que significa ser criança?

Entrevistada 4: Bom, ser criança quando eu fui, era uma coisa, né. Agora, ser criança hoje ta difícil de definir, viu! Muito difícil. A gente sempre, eu sempre brinco com as minhas colegas, eu falo assim que criança não é um “serzinho” encantado de Jesus, né? É, criança é um ser social em desenvolvimento, né. Então eu procuro sempre ver dessa forma, se a criança é um ser em desenvolvimento, então a infância é o espaço de desenvolvimento da criança. E, enquanto professora de Educação Infantil, eu procuro saber enriquecer esse processo da melhor maneira possível. Falando isso agora eu lembrei quando eu trabalhei em Dourado, meu primeiro ano na Educação Infantil, eu tinha uma menina com deficiência física na sala. Durante a atribuição a coordenadora me convidou “[Entrevistada 4], como você é a única, né, que tem formação em Educação Especial, gostaria que você ficasse com essa sala, se for do seu interesse”. Aí eu peguei. E era muito interessante porque, os pais, pelo fato de ser filha única e ter deficiência física o, os pais infantilizavam demais a menina. E ela já tinha 3 anos, e ela era tratada como um bebê, a fala dela era “super” comprometida, e eu encontrei um professor de Educação Física lá, que, muito bom assim, sabe, na sua forma de trabalhar, tal. Então o que que nós fazíamos, nós, como a areia do parque era bem fofa, a gente arrancava os, os sapatos ortopédicos da menina e botava ela pra correr na areia. O professor de Educação Física correndo e as crianças tudo correndo atrás. Ela levava uns capotes assim na areia, levantava e ia de novo, levantava e ia de novo. E dava aqueles capotes na areia porque a deficiência dela era, uma hemiparesia do lado direito, né. Então ela corria, corria, corria, corria, capotava e rolava na areia, levantava de novo. Teve um dia muito interessante, que ele pegou todas as motoquinhas, sabe, da escola, tirou o sapato de todo mundo, porque com sapato ortopédico era mais fácil pra ela, sem o sapato ortopédico ela tinha que buscar uma posição, né, do pezinho que colaborasse.. ela tava pedalando toda feliz, lá, que ele desenhou um circuito de giz no chão, né. Nisso a mãe dela veio buscar ela mais cedo e quando ela viu a mãe dela, ela botou os dois pés no chão e começou a chorar “me empurra, que eu não consigo!!” [risada], sabe, então assim, definir criança, infância hoje, eu, pra mim, eu tomo essa afirmativa, ta. Criança é um ser em desenvolvimento, então a infância, é um espaço privilegiado de desenvolvimento.

Entrevistadora: É, a segunda pergunta seria, e com relação a infância, o que significa?

Entrevistada 4: Então, é o espaço de desenvolvimento, sabe? Então, e um espaço de desenvolvimento muito rico, porque como a criança, vamos dizer, acabou de chegar no planeta, entendeu, tudo o que você apresentar pra ela de uma maneira agradável, gostosa, divertida, entendeu, ela vai pegar aquilo pra ela e vai levar pra vida toda por meio de boas

lembranças, né? É isso que, que eu vejo. E também a questão da erotização da, da criança que me preocupa muito, né? Que é, as pessoas, a gente vê uma prática muito grande disso aqui no bairro, né, igual eu falei pra você, principalmente das meninas, porque os meninos são ensinados que o, o homem tem um papel específico, dentro da ótica machista e ponto. As meninas não, tem um outro papel mais flexível, mas a gente sabe que não é tão flexível assim, né? Então assim, a infância é espaço de desenvolvimento, tudo o que a gente apresentar pra criança da melhor maneira possível, sabe, a criança vai carregar isso pra vida toda. Já na infância a gente já percebe as preferências da, da criança, sabe? Umas gostam mais dos números, outras gostam mais das letras, sabe? E por que não incentivar isso? Né? Por que não? Se a criança gosta mais dos números e menos das letras, vamos supor né, você mostra pra ela que as letras também é legal. Mas se ela gosta dos números, então vamos com os números, entendeu? Eu acho que, é um espaço de escolha, de experiência, sabe?

Entrevistadora: Na sua opinião, toda criança tem infância?

Entrevistada 4: Não. Não. Eu vejo que, pelo contrário, as crianças estão cada vez menos é, tendo infância. Eu não consigo conceber a infância sem a brincadeira livre, sem cair da bicicleta e ralar o joelho, sem voltar pra casa com um galo na cabeça. Eu não vejo infância isso, porque é, não que eu ache que as pessoas tem que se machucar, mas as crianças precisam viver experiências e as crianças não estão mais vivendo experiências, nenhuma. Eu me lembro que uma criança, né, per, dessa sala, perguntou pra mim do que que eu brincava. Eu falei que eu brincava de bola, brin, andava de bicicleta, brincava de boneca. Ela falou “Você não tinha tablete?”, eu falei “não!”, “nossa! E do que que você brincava, então?”, eu falei “Mas eu já não falei, eu brincava de bola, brincava de boneca.”, “mas não tinha tablete?”, eu falei “não, não tinha.”. Então, é, as crianças de hoje não tem infância, não tem infância. A desculpa válida é a questão da segurança, ta, a desculpa válida é essa. “Ah, o mundo hoje ta muito perigoso”, não! O mundo sempre esteve muito perigoso. “Ah, hoje em dia tem abusadores sexuais”, não! Sempre tiveram os abusadores sexuais. Não sei se eu já comentei com você, que a gente tava, eu e umas crianças estavam brincando numa árvore na rua, a gente adorava subir nas arvores da, da rua. E um homem parou em baixo da arvore e começou a se masturbar e convidar a gente pra descer da árvore, entendeu? Nunca esqueci isso, certo? E meu irmão e mais dois amigos deles estavam juntos começaram a cuspir na cabeça dos caras, sabe, não era cuspir, começaram a escarrar mesmo na cabeça do cara até ele ir embora, porque foi muito nojento, né, pra ele ir embora, quer dizer, de uma certa forma a gente aprendia até mesmo se defender, entendeu?

Entrevistadora: Quantos anos vocês tinham?

Entrevistada 4: Eu sou um ano e oito meses mais velha que meu irmão. Então eu devia ter uns nove, dez anos, né, e o meu irmão uns oito, nove anos por ai, entendeu? Então, a gente tava to.. é, as pesso, a, na verdade tinha uma sobrinha de uma vizinha que por acaso apareceu ali pra brincar e uma prima minha junto, entendeu, que também é um ano e meio mais nova do que eu, né. E os amigos dele ali da rua, os meninos, estávamos acho que em umas oito crianças em cima da arvore, sabe, todo mundo meio pendurado. E o cara parou embaixo da arvore e começou a se masturbar, entendeu. Não é que não existe é é, agora ta mais perigoso, perigo sempre existiu, sempre vai ter os, né, os malucos da sociedade aí, mas com essa desculpa válida, entendeu, da segurança das crianças junto com uma ideia distorcida de que a tecnologia deixa a criança mais esperta, mais inteligente. Não é isso que deixa a criança mais esperta, mais inteligente, entendeu? E também porque a criança sentada quietinha, não dá trabalho. Então as crianças simplesmente não tem mais infância, não tem. Estão todas presas, dentro de casa, e eu acho que o grande problema disso é que no futuro não muito distante, essas crianças vão ter sérios problemas sociais, elas não conviveram, entendeu, elas não conviveram, não sabem as regras do jogo social, entendeu, que você tem que ceder um pouquinho, o outro cede um pouquinho e assim todo mundo vai caminhando junto, né? Que quando você quer muito uma coisa, o outro não ta afim de ceder, você tem que negociar, você tem que dialogar, você tem que debater com a pessoa. Então, tudo isso a gente aprende pelo convívio social, né? Essas crianças não tem infância, elas não precisam negociar um brinquedo na, na rua, elas não precisam convencer um amigo a uma brincadeira que ela quer brincar muito, não tem convivência, então, não tem infância.

Entrevistadora: É isso, obrigada.

Entrevista 5

Entrevistadora: A primeira parte, é o perfil do participante.. então qual a sua formação?

Entrevistada 5: Eu tenho magistério, fiz o magistério no antigo CEFAM, an... aí depois quando eu estava no ultimo ano do magistério, eu prestei vestibular pra fazer pedagogia, fiz pedagogia, aí assim que eu terminei a pedagogia, que eu fiz na UNESP, lá era assim.. no segundo ano a gente optava por fazer ou Ensino Fundamental ou a educação especial, e se você fizesse um eixo, você poderia voltar pra fazer o outro. Aí eu fiz primeiro o Ensino Fundamental, depois eu voltei e fiz mais dois anos pra ter habilitação em educação especial. Aí depois que eu terminei a pedagogia, eu fiz especialização em, em educação especial, com ênfase em, em deficiência intelectual, aí depois eu fiz letramento e alfabetização e depois eu fiz especialização em Educação Infantil. Aí depois que eu terminei a especialização, eu fiz o mestrado em Educação e no momento eu to no doutorado em educação.

Entrevistadora: Você é professora efetiva dessa escola? Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?

Entrevistada 5: É, eu sou efetiva dessa escola, esse é meu primeiro ano nessa unidade, mas eu ingressei na prefeitura, na rede municipal desde 2009, tive oportunidade de trabalhar numas quatro escolas e agora eu sou efetiva daqui do CEMEI "...", e na Educação Infantil, desde 2004, porque antes de entrar na prefeitura eu trabalhava na escola particular.

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistada 5: 32 anos.

Entrevistadora: Ingressou por opção na Educação Infantil?

Entrevistada 5: Sim, foi por opção porque, assim que eu terminei o magistério, eu comecei a fazer a faculdade e aí eu peguei e comecei trabalhar numa escola particular de Educação Infantil e me identifiquei muito, por ser meu primeiro trabalho, com as questões da Educação Infantil e nunca almejei trabalhar no Ensino Fundamental ou em outras coisas, eu gosto da Educação Infantil, então foi por opção que eu fiquei.

Entrevistadora: Agora sua vivência de infância. Como foi sua infância?

Entrevistada 5: Ah, eu acredito que foi uma infância.. muito legal. Assim, os meus pais, a gente é de origem humilde, minha mãe é costureira, meu pai tinha uma oficina mecânica, dentro das possibilidades, eles da.. deram uma infância muito assim, vamos dizer,

boa pra gente. Eu, eu lembro das, das minhas bonecas, que eu brincava muito de boneca quando era criança, minha mãe costurava, então eu gostava de ficar brincando alí, então sobrava tecido, eu sentava, fazia roupinha pra minha boneca, mas uma coisa assim, que, eu percebo que eu, na minha infância, e que as vezes eu me deparo com algumas situações hoje, é que a questão era assim, eu tinha o que meu pai e minha mãe podiam me dar, então, é, hoje eu percebo que as crianças tem.. ganham muito, então assim, era presente no meu aniversário, no dia das crianças e no natal, eram três presentes por ano assim, de brinquedos, essas coisas que eu gostaria. E hoje a gente percebe que as crianças tem muito, assim, toda semana ganha presente, então, eu acho que perdeu um pouco isso, eles não valorizam tanto. Eu acho que isso torna isso até um consumismo né, de sempre ta querendo mais e mais e mais, toda semana presente, e não, então a gente valorizava muito essas datas, e era o brinquedo que minha mãe podia me dar, não era o brinquedo que eu queria. Então eu acho que assim, isso influenciou bastante nas minhas concepções que eu tenho hoje.

Entrevistadora: O que era ou não permitido na sua época de infância?

Entrevistada 5: Ah, eu tiro assim, pela a minha mãe, a minha mãe sempre foi muito rígida na minha educação, na educação do meu irmão, então, é, brincar alí no meu quintal tudo, ela não gostava muito que a gente brincava na rua, porque o bairro que a gente morava, mora né, então assim, é meio, vamos dizer, periferia, então ela não gostava muito que a gente tinha contato com as outras crianças, então, a gente brincava muito juntos dentro alí de casa. Eu gostava muito de boneca, de.. dessas coisas, então ela acabava, vamos dizer assim, me proporcionando esses tipo de brinquedo alí, mas na rua ela não gostava que a gente brincava não.

Entrevistadora: Quais as lembranças mais marcantes da infância nos tempos da escola?

Entrevistada 5: Então, porque assim, quando, é, naquela época, você.. não era obrigatório a Educação Infantil, você poderia fazer ou ingressar diretamente no primeiro ano. A minha mãe, como eu faço aniversário em setembro e a da.. e a data de corte seria março, ela não quis me colocar com seis anos, então eu entrei um ano atrasada na escola porque ela, ai, porque eu era pequena tudo e como ela trabalhava em casa, ela preferiu ficar comigo em casa, então eu entrei na escola com seis pra sete anos. Mas assim, foi muito legal, porque era um parquinho perto da minha casa, no CEMEI perto da minha casa e, tinha várias, assim vizinhas, amiguinhas, assim, que eu conhecia ali do bairro que eu via, então eu tinha possibilidade de brincar lá na escola, mas assim, eu tenho lembranças muito boas e depois que eu me formei eu

tive a possibilidade de trabalhar nesse CEMEI e, trabalhar junto com a professora que me deu aula.

Entrevistadora: Agora, suas práticas docentes com a infância. Que práticas pedagógicas você considera mais importante no trabalho com a Educação Infantil?

Entrevistada 5: É, eu acho que, na Educação Infantil, as práticas mais importantes seriam a questão de vivência e de socialização. Eu acho que a gente tá numa faixa etária que você tá constituindo a personalidade do sujeito. Então, a maneira como você se trabalha, a maneira como você lida com as situações dentro da sua sala de aula, ela interferem intimamente na formação desse indivíduo, muito mais, não digo que menos importante as, os conteúdos específicos que devem ser trabalhados, como por exemplo, as letras e os numerais, mas eu acho que as vezes os professores eles esquecem dessas vivências, desses projetos, com essa questão social de, por exemplo, eu fiz um projeto, isso foi na escola particular, é sobre a questão de, de pessoas ricas e pobres, então, eu mostrei uma foto pra minhas crianças, eram duas crianças, uma negra e uma branca brincando na praia, e eu perguntei pra uma turma de fase 5 quem eles consideravam quem era o rico, quem era o pobre e, a maioria falou que o negro era o pobre e que o rico, e que o branco era o rico, então assim, eu fui desenvolvendo uma roda de conversa com as crianças.. é trabalhar nesse conceito “Mas por que que será que o negro tem que ser o pobre, sendo que os dois estão na praia, os dois estão com a mesma roupa e brincando com os mesmos brinquedos?”, “Só porque ele é negro, então isso quer dizer que ele é pobre?”. Então eu acho que esses projetos, que, que trabalham esses conceitos, eles são muito importantes na Educação Infantil. Não, que nem eu disse, em detrimento a questão das, dos conteúdos específicos, mas eu acho que essas práticas elas vão influenciar muito na vida da criança enquanto indivíduo e nas concepções que eles vão ter enquanto adulto.

Entrevistadora: Na sua opinião, a educação brasileira tem se preocupado com a infância? E a comunidade escolar?

Entrevistada 5: Bom, na minha opinião, a educação brasileira, ela, ela prioriza várias outras coisas e acaba esquecendo e perdendo a especificidade da infância. Eu acho que na Educação Infantil cada vez mais tá tendo um processo de, vamos dizer assim, an.. eu não consigo definir outra palavra, mas de escolarização, entendeu? É como se fosse um ensino propedêutico pro Ensino Fundamental, é como se a Educação Infantil não tivesse características próprias, especificidades próprias, então sempre é aquela questão “ah, tem que preparar pro primeiro ano”, “tem que preparar pro primeiro ano”. Então, eu acho que essa preocupação com a infância em si, não se tem hoje nas políticas públicas. E eu percebi isso

também nos meus colegas de trabalho, vamos dizer assim. Lógico tem professores que trabalham a questão da infância, da Educação Infantil, mas principalmente na fase 6, que é a fase que eu trabalho, que são as crianças de 6 anos, que no ano que vem vão ingressar no Ensino Fundamental, é essa a preocupação dos pais, do diretores, é essa cobrança “ah, mas deu caderno?”, “Mas ele já ta lendo?”, “mas ele já ta escrevendo?”, então os próprios pais comparam e eles esquecem que eles tão numa fase específica da vida que não tem essa é, vamos dizer, esse objeto: alfabetizar ou que tem que sair da Educação Infantil lendo, que tem outras coisas que devem ser trabalhadas.

Entrevistadora: Qual sua opinião sobre as políticas educacionais voltadas para as crianças da Educação Infantil? Por exemplo, LDB, DCNs

Entrevistada 5: Bom, eu tenho uma séria crítica em relação a isso. Na minha dissertação de mestrado, eu trabalhei sobre a questão da obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade, e eu verifiquei na percepção aqui da, de professores, gestores e pais da rede de ensino de São Carlos o que eles achavam sobre essa questão da antecipação da obrigatoriedade, é, alguns pontos ficaram evidentes na minha dissertação. Primeiro, não se ouve uma discussão sobre a imposição dessa lei, foi uma lei que chegou foi, foi imposta sem que tivesse uma discussão entre os professores, os gestores, entre a própria comunidade e os pais. Outra questão é a própria adequação da Educação Infantil pra receber essas crianças que agora obrigatoriamente tem que ta dentro da, da Educação Infantil. Então é, não teve uma adequação física, não teve uma adequação, uma conversa com os próprios professores que receberiam essas crianças. Então a, a possibilidade do pai querer ficar com essa criança, que nem, na minha época minha mãe teve a possibilidade, e eu vou falar, não interferiu em nada na minha escolarização, aliás, foi muito rico esse tempo que eu passei com a minha mãe em casa e tudo, estimulação, tudo o que ela fez. Não digo que a escola não é importante, que a educação formal seria, informal seria mais importante que a formal, mas eu acho que tem que ter ma.. uma maior discussão sobre quando pensa-se uma política publica pra infância e quando ela é instituída, quando ela é promulgada, porque muitas vezes acontece isso lá no Senado e chega pra gente assim, como uma coisa imposta. Que nem, essa própria lei a, a 12796/96 que trata sobre a obrigatoriedade, ela não era nem específica sobre isso, na verdade ela foi incorporada a uma outra, a uma PEC né, a uma emenda constitucional que visava recursos financeiros, então ela foi meio que na onda, pra angariar fundos e acabou sendo instituídas, e hoje as crianças com quatro anos de idade são obrigada, são obrigadas a estar na Educação Infantil, então eu acho que falta um pouco dessa discussão e esse olhar da infância enquanto infância.

Entrevistadora: Como você planeja suas aulas? Você leva em consideração a cultura das crianças?

Entrevistada 5: Então, como eu te disse, eu to na fase seis, o planejamento das minhas aulas, devido a cobrança que eu tenho dos pais, de, de gestão e tudo mais, tem algumas coisas que sim. Eu trabalho pensando no fundamental, no Ensino Fundamental que eles precisam ter alguma base pra quando chegar lá. Levo também em consideração a cultura das crianças do bairro que eu trabalho, que assim, eu sei que aqui o acesso a cultura a determinada coisa é muito restrito. Então eu sempre trago coisas diferentes pra que eles tenham acesso a, a coisas que eu sei que eles não vão ter, por exemplo, uma exposição, trabalhar obras de arte, que eu sei que isso, devido a cultura familiar mesmo, as vezes o pai não tem acesso, as vezes não se preocupe em mostrar isso pra criança, então assim eu sempre penso em algumas coisas que trabalhem, é, le, levando em consideração essa cultura da, da clientela que é atendida na escola.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre a ludicidade? Você trabalha de forma lúdica?

Entrevistada 5: Eu acho que, nessa faixa etária, o lúdico ele é essencial, porque, quando a gente trabalha nessa forma lúdica, por exemplo, com contação de histórias, a utilização de fantoches, eu falo que é um mundo mágico, por isso que eu gosto da Educação Infantil. Eu acho importantíssimo, porque se eu chegar entregar uma folha e falar assim “Faz o “a” tracejado” de uma folha de “a”, ele vai fazer, ele não vai ter nem noção do que ele “tá” fazendo, nem o por que que ta fazendo e nem o pra que serve aquilo. Mas, se eu colocar isso dentro de um contexto, de uma forma lúdica, através de uma história, de uma brincadeira, eu acho que isso torna muito mais significativo pra criança, eu acho que o lúdico consegue dar esse significado pra aquilo que a criança ta fazendo, entendeu? Do que só meramente eu trazer uma folha e pintar, sem ter um contexto, vamos dizer assim.

Entrevistadora: O que seus alunos geralmente mais gostam de fazer?

Entrevistada 5: Por incrível que pareça, eles gostam de fazer atividade. [risada] an.. eu não sei se é porque essa forma que eu trabalho, eu gosto muito de trabalhar com projetos, então, é dar um contexto pra atividade, por exemplo na pascoa. Então, por exemplo, na pascoa, eu queria trabalhar um pouquinho das relações étnico raciais e eu fiz um projeto com aquele livro “Menina bonita do laço de fita”, porque tinha a figura do coelho, que envolvia todo um contexto, então, eu fiz a boneca da menina bonita do laço de fita, é, a gente, eu contei a história, eu fiz uma contação de história com uma caixa de história, e todas as atividades eu fiz dentro desse contexto, então as crianças ficaram muito envolvidas, nós fizemos o quebra

cabeça da menina bonita do laço de fita, então, de um quebra cabeça que trabalha raciocínio lógico matemático, mas tava dentro de um contexto, então, pra eles foi significativo, não foi um fazer só por fazer, tinha um por que de ta fazendo tudo aquilo. E no final a gente fez uma culinária, dentro da culinária eu trabalhei com portador textual, que é a receita, coletivamente, obviamente na lousa, a gente fez a culinária, eles degustaram a culinária, e foi assim muito significativo pra eles. E eles gostam de fazer atividade, acho que por ta dentro de um contexto, não sei, mas gostam de brincar, claro.

Entrevistadora: Nos últimos anos, você percebeu ou percebe a adultização nas práticas de seus alunos?

Entrevistada 5: Percebo, de duas maneiras, porque eu tive duas vivências tanto na prefeitura porque a gente trabalha com crianças mais carentes e o tempo que eu passei na escola particular. Eu trabalhei 8 anos numa escola particular aqui em São Carlos. Aqui eu percebo muito, é, principalmente nas meninas a questão de ser adulta logo. Então, elas não querem passar pela infância de, de brinca, é batom, brinco, brincos, elas vem com brincos enormes que eu peço pra tirar, porque se brincar, enroscar acaba ras.. é perigoso até rasgar a orelha, sapatos de salto, que pra criança na idade delas que esta em formação do corpo, a questão da coluna, isso é muito ruim. Então, a questão de namorado, assim, eu ouço umas histórias que eu acabo até tendo que conversar com o pai e com a mãe, porque não são contextos de criança, entendeu? Então eu percebo muito nessas atitudes das meninas principalmente, é querer ser adulto logo, entendeu? É brincar de.. não é assim, por exemplo, de brincar de, sem questão de princesa da Disney, nada disso, mas brincar de uma fantasia, inventar que ta em alguma coi.. não, elas brincam mais de papai, mamãe, filhinho.. é “eu tenho que cuidar porque eu tenho um namorado”. Eu não sei se é por conta desse contexto familiar que as mães, foram mães muito novas, as vós foram mães muito novas, então parece que fica uma coisa meio que reprodutiva, sabe? Então parece que elas querem ser mãe logo, não sei, é coisas que eu percebo assim.. nos meninos em contrapartida é “ah, porque eu quero comprar um carro”, “porque eu quero crescer, eu quero trabalhar, eu quero ter um carro”, não é aquela coisa assim que nem eu era criança, quando eu era criança “ah, eu quero ser veterinária”, “ah, eu quero ser médica”, sabe uma coisa infantil? Parece que assim, eles já vem.. vivem num contexto e já querem ser adultos logo pra ter um carro, pra passear, que nem os meninos, pra ter namorada, as meninas querem crescer pra ser mãe logo, quer alisar o cabelo. A quantidade que eu tenho de crianças com 5 anos de idade que alisa o cabelo, gente, uns cabelos maravilhosos que eu falo “não, não acredito que..” e o pior é que as famílias

incentivam, que com 5 anos cê coloca um produto desse no cabelo de uma criança. E eu tenho várias meninas que alisam o cabelo, aí, tem outras questões também de identidade.

Entrevistadora: Agora sua concepção de criança e infância. Na sua opinião, o que significa ser criança?

Entrevistada 5: É, a gente entra numa questão, vamos dizer assim, histórica, né. [risada]. Bom, hoje ser criança, bom, na minha concepção, é que eu tenho influencia de várias outras coisas que eu li por conta da minha dissertação, as disciplinas que eu to fazendo no doutorado. Eu acho que a infância, hoje, ela virou, vamos dizer assim, um mercado, pelo menos no que eu percebo. Por exemplo, tem aquele desenho do Frozen, tudo o que você imaginar do Frozen, tem! Tem roupa, tem chinelo, tem, tem tudo. Então, perdeu, vamos dizer, aquela magia, aquela coisa assim “aí, é um desenho, que legal, mas eu tenho que ter tudo que é da Frozen e meu pai e minha mãe tem que comprar tudo o que é da Frozen”. Eu acho que a infância, pela sociedade hoje, é entendida como um campo de mercado, entendeu? Então, por isso a gente tem várias coisas, coisas que eu não percebia antigamente, que nem quando eu era criança. É, minha mãe fazia boneca de pano e pra mim tava ótimo, nossa, era muito legal brincar com os panos, com os tecidos da minha mãe. Eu não via necessidade em ter a boneca da Frozen ou a Barbie, eu fui ter a minha primeira Barbie, acho que com 9/10 anos que assim, que eu percebi o que que era Barbie, que eu fui pedir pra minha mãe. É, ursinho de pelúcia, pra mim era uma delicia brincar com ursinho de pelúcia sem marca, nada disso, e hoje eu percebo que as crianças, elas é.. elas sabem o que que é marca, elas sabem o que que tem que ter, o que que não tem que ter. Então eu acho que ser criança hoje perdeu, “vamo” dizer, aquela essência, não sei se é porque eu vivi daquele jeito e hoje eu acabo tendo esse conflito, porque a sociedade se modificou também, a estrutura familiar acabou se modificando, então pra mim é meio difícil definir o que é ser criança hoje, eu tenho a definição do que é ser criança quando eu era criança, então eu fico que meio nesse choque, choque de gerações, vamos dizer assim.

Entrevistadora: E com relação a infância, o que significa?

Entrevistada 5: Bom, a criança esta intimamente ligada a infância. Eu acho que foi delimitado esse tempo do que é a infância, por todo processo histórico que se passou, que antigamente a gente sabia que não tinha essa delimitação, a criança era tra, tratada e entendida como um adulto, mas aí teve essa especificidade né “não, essa aqui, essa idade, essa idade é o tempo da infância”. É, então, ai, é difícil definir. Infância pra mim é quando você é criança, você brinca, você começa a ter acesso ao mundo, a experimentar, você começa a formar as suas percepções, as suas concepções. Por isso que eu me preocupo muito com essa, essa faixa

etária da Educação Infantil, porque eu acho que eles estão experimentando, eles estão interpretando. Se eles tiverem uma vivência nessa infância ruim, ele vai acabar levando pra vida dele toda.

Entrevistadora: Na sua opinião, toda criança tem infância?

Entrevistada 5: Sim, tem a infância dela, eu não posso dizer que ela não tem. Por exemplo, aqui na escola, como é uma clientela de baixa renda, as histórias que eles me contam eu fico perplexa porque são crianças que já viveram determinadas coisas que eu com 32 anos, nunca tinha passado na minha cabeça de viver. Mas dentro de todo esse contexto, ela tem a infância dela ali, com a família dela, do jeito que a família pode proporcionar. Eu acho que não pode dizer assim a criança não tem infância. Ela tem, do jeito que é proporcionado a ela, o contexto da família, não sei. Que nem, sei lá, “vamo” dar um exemplo, eles não tem acesso, por exemplo eles moram aqui nesse bairro, no planalto verde, são crianças..ca, casas que acabaram de ser construídas, tem muita terra. Eles brincam muito na terra, então pra mim eles tão tendo infância. Se é a única coisa que eles fazem, mas é a infância deles, então eu acho que assim, eles tem a infância, dentro do que é proporcionado pra eles ter essa infância. Também não sei o que é certo, o que é errado, vamos dizer que essa infância deles é muito mais rica do que aquele que, por exemplo, meu aluno que tava na escola particular que toda férias.. todas férias vai pra Disney, entendeu? Então não sei, é muito relativo.

Entrevistadora: Então é isso, obrigada!

Entrevista 6

Entrevistadora: A primeira parte é o perfil do participante... qual sua formação?

Entrevistada 6: Tenho magistério, licenciatura em matemática e especialização em educação étnico racial.

Entrevistadora: Você é professor(a) efetivo(a) nessa escola? Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

Entrevistada 6: Sim, eu sou professora efetiva nessa escola e estou na Educação Infantil a 16 anos.

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistada 6: 35.

Entrevistadora: Ingressou por opção na Educação Infantil?

Entrevistada 6: Sim.

Entrevistadora: Agora a vivência da sua infância... como foi sua infância?

Entrevistada 6: Ah, foi maravilhosa [risada]. Eu brinquei muito. Esse final de semana eu fui pra São Paulo conhecer uma escola que chama se chama Ateliê Carambola, e a proposta da escola, eu falei pras meninas, nada mais é que a nossa infância, porque é um quintal e as crianças brincam e vivenciam muito nesse quintal. Eu falei, foi onde eu cresci, eu cresci numa fazenda e o quintal da minha mãe enorme, foi onde eu cresci. Brincar na terra, nas arvores.

Entrevistadora: O que era ou não permitido na sua época de infância?

Entrevistada 6: Ai.. em sentido assim, dos pais, de educação dos pais?

Entrevistadora: Sim, comparado aos dias de hoje...

Entrevistada 6: Ai, eu não sei, eu acho que, assim, meus pais deixavam bem claro papel da criança e do adulto, então, era explicado uma vez, por exemplo, dois adultos conversando, uma criança não entra no meio da conversa, coisas assim sabe, a gente tinha o nosso papel de criança. E tinha algumas coisas assim, eu falo que minha mãe não me deixava assistir certas coisas na TV, porque ela não achava adequado pra criança, tipo, bozo, eu não sei porque mas eu não assisti. E, Chaves também, ela achava acho que muito malicioso o Chaves. Novela também a gente também não assistia, então a gente assistia só coisas mais voltado pra criança, não tinha tanta opção na minha época né, então a gente assistia xuxa e xuxa não tem nada pra criança, mas era a única opção que a gente tinha na TV, só tinha dois canais, eu sou antiga né.. só tinha dois canais, então tem coisas assim, agora do resto brincar

na rua, tudo era liberado, não tinha violência, então muito tranquilo desde que... acho que segunda ou terceira série já ia sozinha pra escola, então era, mais permissível.

Entrevistadora: Quais as lembranças mais marcantes da infância no tempo de escola?

Entrevistada 6: Ai, eu lembro muito da gente brincando no parque e eu tive uma professora com seis anos que ela brincava muito com a gente de corre cotia, de roda, e eu lembro muito disso, dela brincando com a gente, era o que eu mais gostava.

Entrevistadora: Agora sobre suas práticas docentes com a infância. Que práticas pedagógicas você considera mais importante no trabalho com a Educação Infantil?

Entrevistada 6: Olha, eu acredito que o brincar na Educação Infantil é muito importante, mesmo que seja um brincar direcionado com alguma intenção, mas eu acho que ta faltando muito, ta querendo se escolarizar dema.. es cola ri zar, certo?..demais a Educação Infantil, eu acho que não, que eles tem mesmo que brincar, aprender através da brincadeira, do jogo, da forma lúdica, e não se preocupar tanto com a escolarização.

Entrevistadora: Na sua opinião, a educação brasileira tem se preocupado com a infância? E a comunidade escolar?

Entrevistada 6: Eu acho que não, a educação brasileira não, eu acho que ta acontecendo muito escolarização na Educação Infantil e eu não concordo com isso. A comunidade escolar ainda é o primeiro ano, então agora que a gente ta sentindo, né, mas eu acredito que.. sim, a comunidade sim. Mas a educação brasileira eu acho que não, que se perdeu muito essa história da infância, do brincar.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais voltadas para as crianças da Educação Infantil? Por exemplo, a LDB, os DCNs

Entrevistada 6: Não sei responder essa [risada].

Entrevistadora: [risada] não, se você não quiser responder pode pular

Entrevistada 6: Quais seria as políticas? Assim, da Educação Infantil.. eu não to lembrando agora..

Entrevistadora: Ah, tem os parâmetros, diretrizes curriculares nacionais que tem especificado Educação Infantil, Ensino Fundamental..

Entrevistada 6: Aham..

Entrevistadora: A LDB, Lei de diretrizes e bases, ECA...

Entrevistada 6: Ah, eu não tenho uma opinião formada sobre isso.. posso pular? [risada]

Entrevistadora: Pode!

Entrevistadora: Como você planeja suas aulas? Você leva em consideração a cultura das crianças?

Entrevistada 6: Sim, eu acho que eu levo, pelo menos no começo do ano eu senti muito, eu fui sentindo muito a turma e aí eu vou planejando de acordo com a expectativa deles, ainda tem que melhorar muito nesse sentido, de aprender a ouvir a criança, e o que a criança quer no momento. Mas aí eu tento adequar pra aquela proposta pedagógica que a gente tem na escola, eu tento, ainda tem muito o que aprender a questão disso, mas eu tento fazer isso.

Entrevistadora: Qual sua opinião sobre a ludicidade? Você trabalha de forma lúdica?

Entrevistada 6: Eu acho que sim, eu gosto de trabalhar mais com jogos e brincadeiras, coisas coletivas, eu sou meio contra essa história de papel, só papel, papel, papel. Eu prefiro que eles trabalhem mais através de jogos e brincadeiras e participação deles mesmo. Por exemplo, eu não concordo de você pegar e “pinte o maior e o menor” sabe? Eu não concordo com esse tipo de atividade, já deu muito B.O. Mas eu acho que a forma lúdica é a forma mais prazerosa de se aprender na Educação Infantil.

Entrevistadora: Por que deu muito B.O?

Entrevistada 6: Porque as professoras assim, a maioria acha que é isso, entendeu? E, eu participo de um grupo de estudos de matemática na Educação Infantil e a gente vê tanta coisa assim, tão maravilhosa que você pode fazer com aquele conteúdo, por exemplo, as meninas fizeram um projeto pra trabalhar medidas e a questão de mais alto, ou maior, ou menor e foi fabuloso sabe? Elas desenharam o contorno das crianças, depois tinha que comparar que era mais alto através do contorno, depois elas foram pra brinquedos, comparar o brinquedo maior, o brinquedo menor, então teve uma coisa tão rica assim, do que você olhar “olha qual é o ursinho maior? Pinte”, “qual é o ursinho menor? Pinte”. Então eu vivencio muita coisa assim, entendeu?

Entrevistadora: É que a hora que você falou B.O, deu impressão que você foi punida, por quem..

Entrevistada 6: Não, não, não, é assim, é a contradição de ideias mesmo, porque as vezes a professora chega assim “ah olha que legal isso aqui”, aí eu falo “ah, eu não gosto de trabalhar desse jeito”, e as pessoas as vezes não gostam, entendeu? Não aceitam.. não é por isso..

Entrevistadora: O que seus alunos geralmente mais gostam de fazer?

Entrevistada 6: Eles gostam de brincar no parque, né? Isso é inevitável! Monta joguinho, eu acho que assim, do começo do ano pra cá eles evoluíram muito na brincadeira e no, principalmente com jogos de encaixes eles, mudaram.. eles evoluíram bastante e na parte mais assim, eles gostam muito de ouvir histórias e eu acho que de desenhar, eles gostam bastante.

Entrevistadora: Nos últimos anos, você percebeu/percebe a adultização nas práticas de seus alunos?

Entrevistada 6: Aqui não, mas em outras escolas que eu passei, sim! As crianças... perderam um pouco essa inocência de ser criança e começou a querer ser adulto muito cedo, seria isso né? Principalmente da região que eu vim, que é uma região muito mais carente do que aqui, que era mesmo dito favela lá, agora até que ta mudando bastante o conceito assim das casas terem melhorado bastante, mas eles são muito carentes, então eles levam pra escola muita vivencia de rua que eles tem. Esses dias eu tava conversando com uma amiga que, que é lá do [bairro 1] e ficou uns meses ali na região e ela ficou horrorizada, ela falou “as crianças, eles não brincam de ser crianças, eles brincam de coisas que eles, que é comum pra eles no dia a dia, tipo, as meninas elas num, não são crianças como as nossas assim, que quer fazer um bolo, que quer.. não, elas querem, sei lá, namorar, elas querem fumar, elas querem ser mães, elas querem coisas que essas crianças são inocentes pra isso”. E mesmo a malícia do falar, ela falou “ah eu fiquei impressionada com as coisas que eles falam, e as crianças no [bairro 2], eles fazem arte, mas é uma coisa de criança, você vê que é uma coisa infantil, lá na região do [bairro 1] não, eles são maliciosos, eles fazem mesmo pra prejudicar o outro, pra ver o outro sofrer” sabe, ela ficou horrorizada, então aqui eu acho que eles são muito crianças.

Entrevistadora: Agora, sua concepção de infância e criança.. Na sua opinião, o que significa ser criança?

Entrevistada 6: Eu acho que é ser livre, é, é pra ser né, não ter preocupação e, e a preocupação deles se, seria o brincar! Brincar, brincar, brincar, brincar!

Entrevistadora: E com relação a infância, o que significa?

Entrevistada 6: A infância.. acho que, um, um.. período mesmo disso, de você brincar, de você nu.. a criança não tem noção de tempo, então é uma coisa muito livre, muito.. ta tudo sempre a flor da pele.. eu acho que é isso, um período que você é.. passa desse desenvolvimento, de ser mais livre.

Entrevistadora: Na sua opinião, toda criança tem infância?

Entrevistada 6: Não. Infelizmente não. Porque tem muita criança que já tem essa preocupação, por exemplo, de cuidar do irmão mais novo, de ter que, que, não.. esse tempo

não é livre pra certas crianças, elas tem muitas preocupações, os pais acabam jogando muita responsabilidade pra eles. Então eles perdem esse período, que, que eu acho que seria um período de infância, sem preocupação pra ser livre, pra desenvolver, eles perdem isso, porque os pais acabam jogando muita responsabilidade pra cima deles né. Mas se você pegar, por exemplo, meu pai, ele não teve infância, ele começou a trabalhar com 6 anos e a responsabilidade de cuidar dos outros irmãos, então aí eu acho que, na minha opinião, que seria a diferença da, de ter infância e não ter infância, tem-se responsabilidade muito cedo, né.

Entrevistadora: Então é isso, acabou.. obrigada!

Anexo 3: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Resolução 466/2012 do CNS)

Você está sendo convidado/a à participar voluntariamente da pesquisa **“O CONCEITO ATUAL DE INFÂNCIA NOS PROJETOS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO SIGNIFICADO DA INFÂNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NA FORMAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS”**, de responsabilidade da aluna Andréa Calderan, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação do Prof^o. Dr^o. Luiz Roberto Gomes. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em relação à pesquisadora, à Instituição em que você está vinculado ou à Universidade Federal de São Carlos. A sua participação é livre de qualquer remuneração ou benefício.

A pesquisa busca mapear o conceito de Infância atual nas políticas educacionais, na forma como ele se materializa na escola e na concepção dos professores. Sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada. Os dados fornecidos são de uso exclusivo da pesquisa. Não haverá benefício direto ao participante deste estudo, no entanto os sujeitos poderão refletir sobre o conceito atual de infância nas políticas educacionais, bem como na forma como esse conceito se materializa na escola.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com a garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Salvo quando o/a participante autorizar, voluntariamente, a divulgação de sua identidade.

Solicito sua autorização para gravação em áudio durante a entrevista. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível.

Depois de transcrito, o material será apresentado aos participantes para validação das informações. Os/as participantes poderão solicitar a não divulgação de trechos ou a totalidade da entrevista.

Ressaltamos que esta pesquisa apresenta riscos mínimos, como o desconforto pelo tempo exigido e/ou pelo número de questionamentos. Pretende-se evitar qualquer tipo de constrangimento aos participantes, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone e o e-mail da pesquisadora principal, podendo solicitar esclarecimentos sobre o projeto e condições da sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro estar ciente e de acordo com as condições de uso das informações por mim concedidas, por meio de questionário e/ou entrevista, e aceito participar da pesquisa, bem como autorizo a utilização das informações conforme ressalvas mencionadas acima.

Fui informado/a, pela pesquisadora, que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós- Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada no endereço abaixo:

Rodovia Washington Luiz, Km. 235 Caixa Postal 676
CEP 13.565-905
São Carlos - SP – Brasil.
Fone (16) 3351-8110.
Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Deste modo, _____ (autorizo/ não autorizo) a divulgação de minha identidade de pesquisa.

Local e data:

Nome do participante da pesquisa:

Número e tipo de documento de identificação:

Assinatura do Sujeito da pesquisa:

Pesquisadora responsável:

Andréa Calderan

Rua Emílio Malaman, 146

Vila Maria – Porto Ferreira – SP

CEP: 13.660-000

Telefone: (19) 3581-5674/ (19) 99647-3112

Email: an.calderan@gmail.com

Assinatura do pesquisador:

Local e data:
