

# A concepção e o papel/lugar da criança nas relações pedagógicas e sociais na Educação Infantil

*Carla Graciete Lima dos Santos<sup>1</sup>, Marta Regina Brostolin<sup>2</sup>*

## **Resumo:**

Este texto apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado e tem por objetivo analisar a concepção e o papel/lugar da criança nas relações pedagógicas e sociais no contexto da Educação Infantil. A pesquisa teve um caráter qualitativo, utilizando como instrumentos para a coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada com três educadoras. Os resultados apontaram que a concepção das educadoras sobre a criança ainda está atravessada por resquícios de uma tendência romântica de educação e em relação ao papel/lugar da criança nas relações pedagógicas e sociais. Constatou-se que as educadoras colocam a criança como o centro e a razão de seu trabalho e possibilitam à criança liberdade de expressão no modo de realizar as atividades.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Relações pedagógicas e sociais. Concepção da criança. Papel da criança. Lugar da criança.

---

1 Doutora em Teologia (FEST-2016). Mestre em Educação (UCDB-2013). Graduada em Pedagogia (UNAES-2009) e Bacharel em Teologia - Faculdade Hokemãh (1998). Especialista em Psicopedagogia e em Educação Infantil (UNAES-2010-2012). Pós-Graduação em Educação à Distância: Gestão e Tutoria - UNIASSEVI (2012). Membro do GEPDI (UCDB-2012) - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Docência na Infância.

E-mail: swifiths@aedu.com

2 Pós-Doutorado pela Universidade do Minho, Especialidade em Sociologia da Infância (2017) Doutorado na Universidade Complutense de Madri (2005), Mestrado em Educação (1998). Professora da graduação e Pós-graduação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância - GEPDI

E-mail: brosto@ucdb.br

# The concepts and the role/place of child in pedagogical and social relations in early school years

*Carla Graciete Lima dos Santos, Marta Regina Brostolin*

**Abstract:**

This text presents part of the results of a Master's Degree research and aims to analyze the concepts and the role/place of child in educational and social relations in the context of early early school years. Qualitative research was carried out and for data collection; the instruments used were participant observation and semi-structured interviews with three educators. The results showed that the concepts the educators have of children are still affected by vestiges of a romantic trend in education. In relation to the role/place of the child in educational and social practices, it was found that in the process of development and learning children are inserted by their educators as the center and the reason of their work as well as allows children to have freedom of expression in the way they carry out the activities.

**Keywords:** Early Infant Education. Educational and social relations. Concepts of the child. Role of the child. Place of the child.

## 1 Introdução

Iniciamos este artigo questionando sobre as relações pedagógicas e sociais que acontecem no contexto da Educação Infantil (EI), como também o papel/lugar da criança na concepção do professor. Essa é a temática a ser problematizada neste texto. O aporte teórico que dá sustentação à discussão é a Sociologia da Infância, que considera a infância como uma categoria geracional histórico-socialmente construída e a criança um sujeito do presente, potente, com direitos que produz e reproduz cultura.

Para Faria e Finco (2011) a Sociologia da Infância é um campo novo nas pesquisas sociais envolvendo a criança e a EI. Portanto, faz-se necessário investigar a criança num campo plural, pois sabemos que a criança não é um sujeito passivo e nem homogêneo, e sim um ator social que produz cultura e conhecimento, pois traz em sua bagagem muitos conteúdos que podemos usar em nossa investigação, a fim de conhecer melhor seus pensamentos, desejos e necessidades. Em suma, a Sociologia da Infância, ao focar as crianças como atores sociais plenos e ao examinar seus pontos de vista, contribui no sentido de ver a sociedade e a cultura a partir do ponto de vista das crianças.

Compreendemos que os momentos históricos determinam ideais, representações, valores, que se modificam de acordo com a época vivida, determinando quem é a criança, a sua infância, a política que se faz reger e as concepções que nem sempre vão exercer os mesmos significados. Partindo dessa premissa, pretendemos nos apropriar das concepções das professoras sobre as crianças e que papel/lugar estas ocupam nas relações pedagógicas e sociais no contexto da EI, se elas têm vez, voz e se são escutadas. Investigar essas concepções nos leva a acreditar que elas contribuem para entender a atuação docente e suas especificidades ante crianças pequenas.

Este texto é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação. A metodologia aplicada à investigação foi a qualitativa, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados consistiram em observação e entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram as duas assistentes e a professora que atuavam na Creche I C no Centro de Educação Infantil (CEINF) “CC”, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com crianças na faixa etária de 2 a 3 anos.

O artigo se estrutura em três partes. A primeira aborda concepções de criança, infância e EI na sociedade contemporânea. A segunda focaliza a formação do professor de EI. A terceira apresenta a pesquisa em seus desdobramentos e resultados, com vistas a analisar a concepção e o papel-lugar da criança nas relações pedagógicas e sociais na instituição de EI.

## 2 Criança, infância e Educação Infantil na sociedade contemporânea

A concepção de criança foi ao longo dos anos representada a partir de diversos olhares e perspectivas, fato que se justifica por meio dos diferentes contextos históricos, sociais,

econômicos, políticos, culturais e intelectuais, que perpassaram o desenvolvimento da sociedade. Isso nos permite o entendimento de que as crianças, enquanto sujeitos sociais e de direitos, conforme são concebidas atualmente, nem sempre existiram, tais conquistas foram se concretizando à medida que a sociedade foi criando novas configurações e, com isso, novos conhecimentos foram sendo construídos. Da mesma forma, esse desenvolvimento pelo qual a sociedade foi passando impulsionou novos pensamentos sobre a infância. Então:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 31).

Conforme apontado pelo autor, faz-se necessário que pensemos a criança dentro do contexto histórico, pois ela não se configura como algo abstrato, invisível, mas sim como parte integrante de um processo histórico, social e cultural, que vai ao longo do tempo se formando e adquirindo novos significados, os quais precisam ser conhecidos, discutidos e analisados.

Nessa ótica, cabe refletirmos também que criança e infância possuem significados diferentes, os quais precisam ser conhecidos a partir de suas especificidades, para não haver o risco de cairmos na homogeneidade. Sarmiento e Pinto (1997) definem a criança como ator social, integrante da sociedade e produtor de cultura. Já a infância, para esses autores, é definida como uma categoria social marcada pela heterogeneidade, a qual se constrói socialmente a partir de classes, etnias, gêneros e culturas.

No entanto, vale ressaltarmos que nem sempre criança e infância foram assim reconhecidas; ambas foram adquirindo suas características socialmente e periodicamente. É notório que crianças sempre existiram, porém, nem sempre foram reconhecidas pelas suas características. Por muito tempo foram identificadas apenas a partir de seus aspectos biológicos, ou seja, definiam-se as crianças pelos aspectos cronológicos, desconsiderando suas identidades, suas características enquanto sujeitos em desenvolvimento, e, por isso elas precisam de um atendimento voltado para suas especificidades.

Assim, podemos considerar segundo Sarmiento e Pinto (1997) que:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a **infância como construção social** – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 2, grifos do autor).

De acordo com os autores, a infância é uma configuração criada pela Modernidade, na qual tanto a infância como a sociedade foram se transformando. Tais mudanças

ocorreram a partir do progresso, especialmente do processo de industrialização, da economia, do aumento da mão de obra e, conseqüentemente, das transformações em âmbito familiar.

A partir desse contexto, Corsaro (2011, p. 32) entende que “a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas”. E se infância e crianças nem sempre foram reconhecidas pelas suas características, o atendimento às crianças a partir do percurso histórico também assim não as considerava.

No contexto brasileiro, o atendimento inicial à infância nas instituições educativas tinha como principal objetivo a sobrevivência das crianças. Até que a EI enquanto etapa de ensino fosse reconhecida perante a legislação e valorizada pela sua importância para o desenvolvimento das crianças, um longo percurso histórico desencadeou-se. De acordo com Kuhlmann Jr. (2010) esse percurso foi articulado entre as áreas jurídica, empresarial, política, médica, pedagógica e religiosa, tendo cada uma exercido sua participação no desenvolvimento da EI brasileira.

Kramer (1995) explica que o atendimento à infância no Brasil está marcado por três importantes períodos. Sendo que o primeiro período compreende desde o Descobrimento do Brasil até 1874, época em que pouco se fez pela criança brasileira, tanto do ponto de vista jurídico como a partir de outras alternativas de atendimento. Já o segundo período abrangeu desde 1874 até 1889, no qual foram iniciadas ações por parte de grupos particulares, especialmente pela classe médica, objetivando o atendimento às crianças, mesmo que de forma mais higienista. O terceiro período é marcado pelo início do século XX, no qual aconteceu a criação de instituições, visando o atendimento às crianças, principalmente no que se refere às questões de higiene infantil, médica e escolar.

É a partir do século XX que ações mais significativas ao atendimento às crianças brasileiras desenvolveram-se, especialmente, no que concerne a EI, contudo, essas ações estavam ainda muito ligadas ao atendimento assistencialista. Devemos ressaltar ainda que tais iniciativas foram realizadas muito mais por parte da iniciativa privada que por parte do Estado.

Kuhlmann Jr. (2000) nos atenta para o fato de que, a partir de 1990, a EI foi se consolidando cada vez mais na sociedade e, junto a isso, iniciam debates sobre a importância de serem trabalhados nessa primeira etapa de ensino o cuidar e o educar, de forma integrada. O autor defende que ambos são importantes para o desenvolvimento infantil e que o ato de cuidar não se limita apenas à EI, mas deve se fazer presente em todas as etapas de ensino. Essa conexão entre as ações é de grande significado às crianças, que quando eram assistidas também eram cuidadas e educadas e, ao serem cuidadas, também estão sendo educadas e ensinadas.

Dessa forma, políticas educacionais visando o desenvolvimento da educação das crianças e da EI começaram a ser elaboradas de formas mais efetivas e mais voltadas

ao desenvolvimento integral das crianças, as quais passaram, também, a reconhecer a identidade desses sujeitos. Destacam-se nesse aspecto a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o desenvolvimento dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), essa identificou a EI enquanto:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

A EI precisa ser o elo de interação entre as crianças e o mundo, e para isso devem ser possibilitadas a elas no dia a dia das instituições educativas experiências diversificadas, pelas quais as crianças passem a entender o seu lugar na sociedade, sendo oportunizadas a atuarem, criarem, e recriarem e, assim, produzirem cultura, a fim de não apenas apropriarem-se da cultura adulta. Tais mecanismos oportunizarão a formação da criança enquanto sujeitos ativos na sociedade.

De acordo com Corsaro (2011):

As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo (CORSAO, 2011, p. 53).

Para que isso se torne possível e as crianças sejam possibilitadas a criar a sua cultura e não apenas reproduzir a cultura adulta, transformando os seus conhecimentos e interagindo com seus pares no ambiente educativo, faz-se necessário ainda haver um currículo direcionador de todo o trabalho. Esse currículo precisa respeitar a identidade e as condições das crianças enquanto seres em constante desenvolvimento e, dentre as suas ações, ter a interação e o brincar como a atividade principal e norteadora de todo o desenvolvimento desses indivíduos.

Nesse contexto, Barbosa (2014) defende que as crianças são produtoras de culturas, e estas vão ser construídas a partir das oportunidades que possibilitamos àquelas. A partir da cultura, as crianças passam a entender o seu lugar na sociedade e a agir no mundo à sua volta.

Isso significa que elas são capazes de interagir com as pessoas e os mundos naturais simbólicos que as rodeiam, e, assim, estabelecem interações e formulam modos de viver. Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos que vivem. O ato de responder deixa marcas, transforma, cria novos modos geracionais de ser e estar no mundo, isto é, cria cultura(s) (BARBOSA, 2014, p. 662).

De acordo com as contribuições da autora, entendemos que muito ainda precisa ser feito e ofertado às crianças na EI, especialmente em relação às suas participações e à valorização de suas vozes. Precisamos abrir mais espaço para essa cultura infantil, possibilitando um novo lugar para as crianças, com novas oportunidades e novas formas de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o estudo sobre as crianças vem corroborar com diversos campos, recebendo novos pesquisadores e formando novos conceitos. Kramer (2005) defende a ideia de que o trabalho teórico referente ao estudo da infância tem estado presente em diversos campos do conhecimento e é preocupação no âmbito de diferentes abordagens ou enfoques conceituais de autores distintos.

Nesse sentido, ao olharmos e escutarmos a criança, procuramos estabelecer uma tentativa de expandir/alargar o conhecimento que vem sendo construído sobre as rotinas e o que se passa no interior das instituições educativas que atendem a EI, uma fase tão importante na vida desses pequeninos, e que tem como pressuposto a imagem da criança como alguém que é desde que nasce um ser competente, ativo, comunicativo e produtor de cultura, portanto, capaz de posicionar-se sobre as circunstâncias que mais diretamente lhe afetam.

Segundo Cruz (2009) para que haja desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa, faz-se necessário ouvir a voz da criança, do adulto e, principalmente, a voz do professor, ou seja, dos que estão nos espaços das creches e das pré-escolas, havendo então a possibilidade desses ambientes se constituírem como espaços para a compreensão da relação entre adultos e crianças.

Para tanto, os subsídios decorrentes do olhar e da escuta das crianças podem contribuir tanto para conhecer melhor o que se passa no interior das instituições a que elas têm acesso como para entender como elas se veem e se sentem na instituição educativa em face da rotina que lhes é imposta, se realmente falam, se são ouvidas e se o olhar do adulto se dirige a elas.

Corsino (2012) ressalta ainda que a EI precisa ser considerada um:

Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempo e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos (CORSINO, 2012, p. 3).

Nesse contexto, as instituições de EI precisam criar mecanismos para que esses aspectos ressaltados pela autora sejam efetivados diariamente com as crianças nas instituições, proporcionando o seu desenvolvimento por meio de diversas experiências, de convivências, de aprendizagens, de brincadeiras, as quais precisam estar mediadas pelas necessidades dos pequenos.

Faz-se necessário, ainda, que nas instituições de EI estejam contemplados:

[...] ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Ambientes que se abram à brincadeira, que é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte (CORSINO, 2012, p. 6).

Precisamos entender o quão importante é essa fase para o desenvolvimento das crianças, pois é nessa etapa de ensino que se vive a principal fase de desenvolvimento humano, é onde se estabelece o primeiro contato, a aproximação e a interação com o mundo. É mais que necessário compreendermos que as crianças pequenas possuem “características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, o que requer cuidado e atenção por parte do adulto e que quando negligenciadas, colocam em risco a sobrevivência da própria criança ou comprometem gravemente seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2000, p. 26).

Sendo assim, as instituições precisam desenvolver uma EI de qualidade, de forma a atender o que foi determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

### **3 A formação do professor de Educação Infantil**

O profissional da EI vem, ao longo da sua trajetória, experimentando diferentes exigências em relação à sua atuação. Tais exigências vêm sendo feitas em função da origem e da determinação social das instituições de atendimento infantil e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e de EI.

A perspectiva da infância no século XXI supõe não só garantir os direitos legais conquistados, mas também avançar para além da defesa deles, dando curso a ações que venham efetivá-los. Nesse propósito, a adequada formação do professor é fundamental para garantir um trabalho responsável.

Atualmente, há uma ampla discussão a respeito do professor na EI. Fala-se muito sobre a sua formação profissional, sobre a ética para cuidar e educar os pequeninos e sua competência nas tarefas a serem realizadas. Para tanto, sabemos que esse profissional deve ser alguém qualificado e que tenha consciência da concepção do ser criança na contemporaneidade. Segundo Kuhlmann (2000, p. 65):

[...] quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional que irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam.

De acordo com o autor acima, os professores da EI devem ter em mente que é a partir da sua formação que terão o acesso às crianças nas instituições, bem como ter a convicção do papel que irão exercer junto às crianças como profissionais da educação, atendo-se às singularidades e/ou às particularidades dos pequeninos. Na visão tradicional sobre formação de professores, o docente é especializado no conhecimento específico da disciplina sob sua responsabilidade, sendo sua prática pouco valorizada.

Entretanto, hoje, o professor não pode ser mais compreendido como um mero transmissor de conhecimentos, que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir do discurso científico das ciências da educação (TARDIF, 2002). Podemos, sim, concebê-lo como produtor de saberes, dado que os saberes provenientes da sua experiência devem ser considerados, quando analisada a sua competência profissional.

O professor em qualquer nível de ensino deve considerar que necessita de uma formação compatível com a função, então Kramer (2005, p. 129) destaca que:

[...] a formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas.

Mobilizar saberes da experiência é, pois, o primeiro passo para o processo de construção da profissionalidade dos futuros professores, sabendo que a educação da criança de 0 a 5 anos tem como ação valorizar os conhecimentos que estas possuem, garantindo também a aquisição de novos conhecimentos, sendo necessário que o docente reconheça as características da infância.

#### **4 Os desdobramentos da pesquisa**

Para a realização desta pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa para investigar os fenômenos e atribuir seus significados, considerando que existem relações dinâmicas entre o mundo real e o sujeito. A abordagem qualitativa busca a complexidade do fenômeno, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e a observação. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34) “a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas, é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada”.

A observação, num total de 108 horas, também foi utilizada como instrumento de coleta de dados. Os registros no diário de campo foram necessários e essenciais para fazer a descrição de locais, pessoas, situações interessantes, opiniões e falas de diferentes sujeitos e tempo de duração de atividades.

O local escolhido para a pesquisa empírica foi o CEINF “CC”, localizado na periferia da cidade de Campo Grande (MS), que em 2013 atendia 160 crianças de 4 meses a 4 anos de idade, distribuídas em turmas de acordo com a faixa etária. O quadro de professores do CEINF era constituído por vinte e cinco profissionais (nove professoras e dezesseis assistentes), sendo que as professoras cursavam ou eram formadas em Pedagogia, e uma delas cursava especialização na área. Entre as assistentes, 1 tinha graduação em Pedagogia, 3 cursavam Pedagogia e as demais possuíam apenas o ensino médio. A sala selecionada era atendida por uma professora e duas assistentes<sup>3</sup>.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEINF tinha como missão social o atendimento às crianças de 4 meses a 4 anos de idade, tendo como finalidade garantir o acesso às várias linguagens e ao seu desenvolvimento integral e favorecer um ambiente físico e social onde as crianças sintam-se protegidas, acolhidas e seguras para se arriscar e vencer desafios.

Para captar a dinâmica relacional existente, fez-se necessário conviver com as profissionais e as crianças, uma tarefa aprazível. Elas nos deixaram à vontade para observar, filmar, fotografar. Realizamos as entrevistas separadamente, com o consentimento da diretora do CEINF, com dia e horário previamente agendados, tendo por local a própria instituição.

Diante desses fatos, iniciamos aqui o delineamento do perfil dos sujeitos da pesquisa. O quadro abaixo nos traz informações importantes relativas à formação profissional, ao tempo que atuam na EI e ao tempo de atuação no CEINF:

#### Quadro 1 – Formação das educadoras

	Professora	Assistente A	Assistente B
<b>Formação Inicial</b>	Magistério	Magistério	Magistério
<b>Graduação</b>	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
<b>Especialização Lato Sensu</b>	Docência em Educação Infantil	-	-
<b>Tempo de atuação</b>	7 anos	10 anos	4 anos
<b>Tempo de CEINF</b>	3 anos e 6 meses	10 anos	3 anos

Fonte: dados fornecidos pelas educadoras, 2013.

Com esses dados podemos observar que todas as educadoras têm o magistério de nível médio e a complementação em nível superior no curso de Pedagogia, conforme a exigência legal. A professora responsável pela turma estava, na época, cursando uma especialização lato sensu na área de atuação. Todas já têm uma boa experiência no trabalho com crianças pequenas. É importante ressaltar que as professoras, as assistentes e as outras profissionais que atuam no CEINF estão na faixa de 25 a 55 anos.

<sup>3</sup> Queremos neste momento esclarecer quanto às nomenclaturas de professora e assistentes. Quando formos nos referir às três pessoas que trabalham juntas na sala pesquisada, nos referiremos a elas como educadoras, e quando formos citá-las individualmente, chamaremos pelas nomenclaturas, ou seja, professora, assistente A ou assistente B.

## 5 Dados da pesquisa

No mundo contemporâneo vários fatores têm provocado a institucionalização da infância: a industrialização, a luta dos movimentos feministas, sociais e sindicais, a mudança do papel da família e as condições de vida das crianças. A institucionalização da infância significa um duplo movimento: a compreensão dessa etapa como um direito da criança, o que exige ampliação da oferta/demanda, e a ressignificação de suas funções, suas práticas, suas rotinas, seus objetivos e sua formação de profissionais.

Para Kramer (2005), a educação da criança de 0 a 5 anos precisa valorizar os conhecimentos que esta possui e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça essas características que são singularmente da infância.

Partindo dessa premissa, começamos por indagar as educadoras a respeito da concepção sobre o ser criança, o que resultou nos seguintes depoimentos:

[...] o que é ser criança, ser criança é ter liberdade. Criança é brincar, criança é viver, viver esta infância e ser feliz (Assistente A).

[...] concepção... Ser criança... Criança é tudo! Poder brincar, se divertir, ter o seu sonho. Porque tem crianças que sonham (Assistente B).

[...] o que é ser criança pra mim? – Pra mim ser criança é... as crianças pra mim, são naturais, são sinceras... Eu acho que ser criança é você brincar, correr, saber tudo, porque criança é muito natural (Professora).

A concepção das educadoras remete à liberdade para brincar, ser feliz, à espontaneidade, à sensibilidade, à ingenuidade, que é uma referência do ser criança numa concepção ainda atravessada por resquícios de uma tendência romântica de educação, tendência essa que nos reporta a educadores da infância, tais como Rousseau, Pestalozzi e outros.

As educadoras não fazem referência a conceitos mais contemporâneos, tais como criança sujeito de direitos, ator social e produtor de conhecimentos e cultura. Entendemos que são conceitos que circulam principalmente no campo da Sociologia da Infância, área que vem se desenvolvendo nos últimos anos por meio da literatura e das pesquisas acadêmicas, mas que ainda não se disseminou em todos os cursos de formação de professores e/ou escolas.

As educadoras em questão, como vimos antes, são formadas em Pedagogia há alguns anos, o que evidencia o desconhecimento dos estudos em sua formação inicial e aponta a necessidade de investimento em formação continuada, tendo em vista os sérios problemas e/ou lacunas que os cursos de formação inicial apresentam. O fato de duas delas serem contratadas como assistentes as impedem de participar de formações continuadas, portanto destacamos a importância da formação em serviço e/

ou a participação em grupos de estudos e/ou pesquisas para ampliarem e atualizarem seus conhecimentos. Outro destaque deve ser dado à necessidade de regularização da situação funcional dessas educadoras, já que possuem formação, exercem a função, mas não recebem salário e valorização condizente.

Na EI (creche), as práticas pedagógicas são ações que usamos para cuidar e educar. Nesse universo, cada professor tem um modo singular de desenvolver suas atividades, sendo necessário saber planejar e executar essas ações, facilitando a interação entre as crianças e promovendo, assim, o desenvolvimento destas. As observações nos permitiram entender o funcionamento e a rotina do CEINF, por meio das atividades realizadas que, entrelaçadas ao processo de ensino-aprendizagem, estabelecem as relações pedagógicas e sociais que acontecem no espaço/tempo da instituição educativa.

É necessário que o educador dos pequenos crie/idealize um espaço que facilite as interações que ocorrem durante o período em que as crianças estão na instituição educativa, tenha em mente o que deseja fazer e como fazer para desenvolver seu trabalho. Veremos adiante as respostas obtidas diante da questão “Em que papel/lugar você coloca a criança no processo de ensino aprendizagem?”.

Ela tem que ser o foco de todo trabalho e este tem que ser voltado pra ela, para o seu desenvolvimento, e dentro da unidade a criança tem que estar em primeiro lugar (Professora).

[...] desde que a criança entra no CEINF, ela já está se desenvolvendo. Está aprendendo, aprende a comer, no trocar, no banho, então a criança está aprendendo e se desenvolvendo (Assistente B).

[...] você precisa colocar em primeiro lugar a criança, porque você vai planejar em cima dela, em cima da necessidade dela, em cima do que ela necessita, no anseio das suas crianças (Assistente A).

Os depoimentos das educadoras evidenciam sua preocupação com as crianças, afirmam que as mesmas são o foco e a razão de seu trabalho. Percebemos durante o período de observação que as relações das crianças com os adultos são recheadas de conversas e explicações, e as crianças mantêm uma relação cordial com seus pares e com as educadoras. Sabemos que as relações sociais exercem influência sobre as relações pedagógicas, e isso irá depender do contexto em que estão inseridas, principalmente quando estão juntos nas atividades.

Perguntamos, então, para as educadoras o que as crianças mais gostam de fazer:

[...] o que elas mais gostam é ir para o pátio (Assistente A).

[...] elas gostam de brincar, gostam de correr, gostam de pular (Professora).

[...] o que elas gostam de fazer... Elas gostam de brincar, brincam muito (Assistente B).

Se movimentar, explorar o ambiente, brincar são ações naturais de toda criança para aprender e apreender o mundo. Kishimoto (2000) defende a ideia que a brincadeira e

o jogo interferem diretamente no desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, da cognição, dos sentimentos, do prazer, das relações, da convivência. Toda criança que brinca atribui significados ao seu mundo.

Barbosa (2009) menciona que a prática educativa nessa etapa de educação é caracterizada por uma participação indireta. Para que as atividades sejam bem realizadas, é preciso haver organização das atividades planejadas, a participação indireta com observação e atenção constante. Em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), reconhecemos que a brincadeira e as interações são eixos do trabalho pedagógico, e é a partir delas que se dará o desenvolvimento e a aprendizagem, pois estes estão relacionados com a forma de viver, conviver e compreender o mundo.

O professor, ao introduzir a criança em um mundo social e cultural, deve valorizar também o ambiente físico, tornando-o convidativo ao lúdico e à brincadeira, tornando as rotinas flexíveis, para que a criança, como sujeito ativo e criador de cultura, que tem o prazer das descobertas e assimila a cultura dos pares, desenvolva solidariedade nas relações.

Sendo assim, nessa concepção de socialização, “as crianças se constituem como atores sociais plenos, sujeitos ativos e interativos nos contextos em que vivem” (SARMENTO, 2008, p. 21). Os docentes devem estar sensíveis para perceber nas crianças diversos interesses, desenvolver capacidades sempre observando suas necessidades.

Nesse sentido, faz-se necessário uma formação inicial e continuada que possibilite aos professores de EI saberes que serão utilizados nos seus fazeres diários, com o objetivo de cuidar e educar a criança de forma integral, possibilitando que esse profissional tenha a capacidade de entender e escutar os pequenos em suas necessidades, percebendo sua globalidade e vulnerabilidade. Tal fator se constitui numa tentativa de ver a criança como alguém que é desde que nasce um ser ativo, crítico, comunicativo, capaz de se posicionar diante de situações cotidianas para se tornar autônomo.

Na EI, os professores possuem seus saberes, e estes têm que ser mais explorados, tornando esses profissionais mais seguros porque estão lidando com crianças. Devem considerar a responsabilidade que existe em suas práticas pedagógicas, porque nelas estão à base da criação e da formação da autonomia e da criticidade dessas crianças. Para Barbosa (2009, p. 107) “a responsabilidade da EI e de seus profissionais é muito grande, pois inclui garantir a saúde e a proteção física, como também os direitos básicos de participação e liberdade de expressão”.

Veremos, a seguir, alguns excertos dos depoimentos das educadoras ao serem questionadas quanto aos seus saberes profissionais:

[...] pra mim, a pessoa tem que gostar, tem que gostar das crianças para estar na EI, porque se não gostar, não adianta, tem que gostar mesmo, porque você gostando você vai fazer com amor, vai trabalhar com amor, vai se dedicar à criança (Assistente B).

[...] o saber ouvir e perceber as necessidades da criança, porque às vezes elas querem te falar algo e você tem que perceber o que elas querem te passar com aquilo. Então eu acho que é saber e perceber (Professora).

Devemos ter consciência de que estamos aqui para dar uma formação, ajudando na socialização, a ter limites, mostrando o que é certo ou errado. O profissional da educação infantil tem que estar atento a estas coisas, ele tem que saber escutar, aprender, vivenciar o dia a dia e utilizar o que sabe para ensinar as crianças (Assistente A).

Promover a educação e o cuidado de crianças de 0 a 5 anos exige dos educadores ética e responsabilidade, envolve comprometimento, não basta apenas gostar de crianças ou saber cuidar delas. Sabemos que esse processo não depende somente de uma formação, pois existem muitos outros fatores que envolvem o coletivo (a criança, a família e a instituição educativa).

Na docência da EI não se dá aulas, mas sim se planeja e se organiza tempos e espaços. É importante saber organizar o cotidiano para que haja cooperação não só entre as crianças, mas também entre os adultos. Barbosa (2009) ressalta que deve haver uma integração por parte da equipe para alcançar bons resultados nas práticas realizadas e destaca, ainda, que o adulto deve mostrar às crianças os limites.

As crianças passam por complexas fases do desenvolvimento humano, nos aspectos intelectual, motor, emocional, físico, social e cultural, que serão tanto mais ricas quanto mais qualificadas forem as condições oferecidas pelo ambiente e pelos adultos que as cercam. Nesse sentido, escutar as crianças se constitui numa tentativa de vê-las como alguém autônomo, capaz de se posicionar diante de situações cotidianas. Vale ressaltar que o professor deve compreender a voz da criança, porque de fato ela “fala”, ela “ouve”, ela “experimenta”. Cabe ao docente por meio de suas atividades cotidianas exercer a mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana das crianças, questionando os modos de pensar, sentir, agir, produzir e compartilhar conhecimentos.

## **6 Considerações finais**

A infância nos dias atuais é compreendida como uma fase da vida recheada de individualidade e singularidade, tornando-se fundamental para compor a identidade do ser humano. Nesse universo, a Sociologia da Infância nos permite realizar pesquisas e estudos sobre a infância com um novo olhar sobre as crianças, denominadas como atores sociais, sujeitos de direitos, ativos e capazes de fazer história, formadores de culturas dentro da sociedade vigente.

Nessa perspectiva, este texto voltou-se para a criança a partir do olhar e da escuta das educadoras em suas relações pedagógicas e sociais. Ao investigar essa concepção acreditamos que ela contribui para entender a atuação docente e sua especificidade com crianças de 2 a 3 anos.

A concepção das educadoras em relação às crianças é de que estas são livres, sonhadoras e espontâneas, uma concepção ainda atravessada por resquícios de uma tendência romântica de educação, havendo, então, a necessidade de formação em serviço que possibilite o acesso a novas questões e/ou conhecimentos trazidos pela pesquisa e pelos estudiosos da área. A escola também deve estimular a criação de grupos de estudo, criando assim espaços de troca de experiências e circulação de saberes.

Em relação ao papel/lugar da criança nas relações pedagógicas e sociais, observamos que, no processo de desenvolvimento e aprendizagem, as educadoras colocam a criança como o centro e razão de seu trabalho e estão sempre em busca de algo novo para que a rotina das atividades e o cotidiano do CEINF não sejam engessados, proporcionando à criança liberdade de expressão no modo de realizar as atividades. Percebemos que a maioria das crianças em seu dia a dia é feliz. No que concerne às observações realizadas, foi possível constatar que as educadoras buscam desenvolver práticas pedagógicas que venham a atender as necessidades das crianças, permeadas entre o cuidar e o educar.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação Infantil. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14717](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14717)>. Acesso em: 28 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 31 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantil*. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2018.

CORSARO, Willian A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patricia (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2012.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A pré-escola vista pelas crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULATÓES?, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-19.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2005.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

KUHLMANN JR., Moyses. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, maio/jun./jul./ago., 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 5. ed. Porto alegre: Mediação, 2010.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, Manoel Jacinto. *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

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

Recebido em: 19/07/2016

Aprovado em: 17/10/2018