

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS

ROSIMARY ALVES DE SOUZA GARCIA

**CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S): AS CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM O
TRABALHO PEDAGÓGICO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE TRÊS LAGOAS-MS**

**TRÊS LAGOAS-MS
2021**

ROSIMARY ALVES DE SOUZA GARCIA

**CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S): AS CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM O
TRABALHO PEDAGÓGICO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE TRÊS LAGOAS-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Três Lagoas, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e políticas públicas.

**TRÊS LAGOAS-MS
2021**

ROSIMARY ALVES DE SOUZA GARCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sílvia Adriana Rodrigues
(UFMS-CPTL)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Camila Alberto Vicente de Oliveira
(UFJ)
Membro titular externo

Prof^a. Dr^a. Ione Nogueira da Silva Cunha Nogueira
(UFMS-CPTL)
Membro titular interno

Três Lagoas, 12 de maio de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, pois és a minha força e o grande guia do Universo, por minha vida e pelas infinitas possibilidades. Por iluminar meu caminho, permitindo-me crescimento pessoal, espiritual e profissional. Pelo cumprimento de mais uma etapa na elaboração deste trabalho.

À minha amada família, esposo Nilvano, e minha linda filha, Stéfany, pelo incentivo, parceria e tolerância aos meus períodos de reserva durante a elaboração deste estudo. Obrigada, de coração, amo muito vocês, são luz de Deus em minha vida.

Aos meus pais, Hilda e Gildemo, que me deram educação e estrutura para seguir firme em minha jornada, conduzida pelos valores do bem e do justo. Aos irmãos, com os quais dividi alegrias e aprendizado. Todos, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse manifestar minhas potencialidades.

A todos os familiares que torceram e torcem por meu sucesso e felicidade.

Aos amigos e companheiros de docência, que apoiaram, incentivaram, apavoraram-se e alegraram-se a cada degrau galgado.

Aos colegas e amigos do curso, alunos como eu, com quem compartilhei esta jornada. Todos têm participação nesta conquista.

Aos professores, que conduziram meu aprendizado, que tiveram paciência e energia, para indicar o caminho que só o aluno pode trilhar. Ao corpo de servidores, que propiciou, de forma direta ou indireta, toda a estrutura necessária à realização do curso.

À minha estimada orientadora, Professora Doutora Sílvia Adriana Rodrigues, pelo acolhimento e perseverança nas orientações, pelo incentivo e pela gentileza com que sempre se dirigiu a mim e aos demais alunos do programa. À querida Professora Doutora Ione, pela parceria e motivação diante os desafios encontrados.

A minha verdadeira gratidão a todos, que sem apoio esta conquista não seria possível. Todos fazem parte da minha História, participando do que sou.

Meu muito obrigada.

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.
Aprendemos palavras para melhorar os olhos.
(Rubem Alves, 2015)

RESUMO

Este estudo, vinculado à Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas”, do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Três Lagoas/MS, tem por objetivo geral “compreender as concepções de criança(s) e infância(s) dos profissionais atuantes na Educação Infantil em instituições de ensino do município de Três Lagoas/MS”, e como objetivos específicos: identificar o perfil dos profissionais atuantes na Educação Infantil; verificar se os profissionais pesquisados têm o entendimento que suas concepções de criança e infância influenciam na organização do seu trabalho; discutir o lugar que as crianças e suas infâncias ocupam nas práticas pedagógicas; e refletir a importância da formação profissional contínua para a construção e desconstrução de concepções sobre as crianças e as infâncias. Com abordagem qualitativa, a coleta de dados aconteceu em duas instituições de ensino da Rede Municipal de Três Lagoas-MS. Como instrumento para obtenção dos dados, foi utilizado um questionário misto, composto por 18 questões, sendo nove delas fechadas e nove abertas. Os participantes da investigação foram 26 profissionais atuantes em unidades com oferta da Educação Infantil. Para o tratamento dos dados, foi utilizada a técnica de “Análise de Conteúdo” da vertente francesa. Os dados obtidos revelam que as concepções das profissionais pesquisadas, que atuam na Educação Infantil, sobre a criança, são: de um “ser alegre, inocente e com muita vontade de aprender”, sobre a concepção de infância, a maioria acredita ser o “momento de ser criança”, porém não definem aspectos que diferenciem os dois elementos. Há um percentual considerável de respostas bastante positivas, que indicam passos na direção oportuna, com possibilidades de favorecer a participação e o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, também aparecem afirmações que indicam que as profissionais participantes do estudo não compreendem perfeitamente as características infantis, bem como ainda mantêm uma visão assistencialista e de escolarização do papel e da função da instituição com Educação Infantil e, conseqüentemente, essa visão reflete no trabalho a ser realizado por elas. As informações ainda apontam para a necessidade de investimento na formação continuada como movimento importante nesse processo de construção do conhecimento e reflexão de concepções distorcidas quanto à criança e à infância, não só implicando na aprendizagem de conceitos epistemológicos pelos profissionais, mas, sobretudo, de valores, princípios e revisões críticas sobre um sistema de ensino infantil que dê realmente lugar às ações e às especificidades da infância.

Palavras-chave: Prática pedagógica da Educação Infantil. Saberes. Formação de professores.

ABSTRACT

This study, linked to the Research Line “Teacher Training and Public Policies”, of the Graduate Program in Education at the Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Três Lagoas, has the general objective of understanding the conceptions of child (ren) and childhood (s)) of professionals working in early childhood education in educational institutions in the municipality of Três Lagoas / MS, and as specific objectives to identify the profile of professionals working in Early Childhood Education, to verify if the professionals surveyed have the understanding that their conceptions of children and childhood influence the organization of their work; discuss the place that children and their childhoods occupy in pedagogical practices; and reflect the importance of professional training for the construction of appropriate pedagogical practices for Early Childhood Education. For the treatment of the data, the technique of analysis of the content of the French aspect was used. The data obtained reveal that the conceptions of the professionals surveyed who work in Early Childhood Education are: of a cheerful, innocent individual with a strong desire to learn about childhood conception, most believe it is the moment to be a child, but they do not define aspects that differentiate the two elements. There is a considerable percentage of very positive responses that indicate steps in the right direction with possibilities to favor the participation and integral development of children. However, statements also appear that indicate that the professionals participating in the study do not fully understand the children's characteristics, as well as still maintain an assistentialist and schooling view of the role and function of the institution with early childhood education and, consequently, this view reflects on the work to be carried out by them. The information still points to the need for investment in continuing education as an important movement in this process of building knowledge and reflection distorted conceptions about children and childhood, not only implying in the learning of epistemological concepts by professionals, but, above all, of values, principles and critical reviews about an early childhood education system that really gives way to childhood actions and specificities.

Keywords: Pedagogical Practice of Early Childhood Education. Knowledge. Teacher Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Município de Três Lagoas e sua localização no Estado de Mato Grosso do Sul. ..41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudantes matriculados na REME.....	42
Quadro 2 - A organização das etapas de ensino na Rede Municipal de Três Lagoas.....	43
Quadro 3 - Unidades de ensino – Educação Infantil / 2020 - Quantitativo de grupos (parcial e/ou integral) por unidade.....	44
Quadro 4 - Unidades de ensino – Educação Infantil / 2020 - Quantitativo de grupos por unidade de Ensino.....	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de profissionais pesquisadas na Educação Infantil e funções desenvolvidas	48
Gráfico 2 - Idade das profissionais pesquisadas na Educação Infantil.....	49
Gráfico 3 - Formação inicial das profissionais pesquisados na Educação Infantil.....	50
Gráfico 4 - Ano de formação das profissionais pesquisadas	50
Gráfico 5 - Pós-graduação das profissionais pesquisadas na Educação Infantil	51
Gráfico 6 - Tempo de serviço das profissionais pesquisadas na Educação Infantil	52
Gráfico 7 - Tempo de atuação das profissionais na unidade de ensino pesquisada	52
Gráfico 8 - Participação das profissionais pesquisadas em formação continuada.....	53

LISTA DE SIGLAS

CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEB	Câmara da Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
GEPLEI	Grupo de Estudo e Pesquisa – Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
REME	Rede Municipal de Ensino
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS	16
2.1 Crianças e infâncias	17
2.2 Crianças e infâncias: o movimento da Sociologia para a construção de um novo olhar	26
3 PERCURSO METODOLÓGICO	34
3.1 As unidades de ensino pesquisadas	34
3.2 As participantes da pesquisa	35
3.3 Organização e estrutura de cargo e carreira: regulamentações do município	35
3.4 A coleta de dados	37
3.5 Apresentação dos dados	40
3.5.1 O município de Três Lagoas	40
3.5.2 Caracterização e organização da Rede Municipal de Ensino e Cultura (SEMEC)	42
3.6 Análise de dados dos questionários	45
3.6.1 O perfil das profissionais da Educação Infantil participantes da pesquisa	48
3.6.2 As concepções de crianças e infâncias	55
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	77
APÊNDICE B – Questionário	80
ANEXO A – Decreto nº. 059, de 30 de março de 2020	82

1 INTRODUÇÃO

Com base nas minhas experiências educativas para a Infância, em especial, na Educação Infantil, vejo a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre criança e infância. Sempre fui muito dedicada aos estudos e participo ativamente das oportunidades de crescimento pessoal e profissional que a vida e a profissão me proporcionam; a pós-graduação vem como uma oportunidade de buscar, por meio dos estudos e da pesquisa, alicerces para a minha prática educativa e para as ações conjuntas que remetem aos direitos da criança.

Destaco que o título da pesquisa traz os termos crianças e infâncias, no plural, porque parto do princípio de que nem todas as crianças vivem do mesmo jeito, todavia são percebidas dentro de uma mesma cultura: suas experiências são marcadas por infâncias diversas. Em outras palavras: não há uma infância, tampouco, uma criança universal; há crianças que vivem e constroem suas infâncias de maneira singular, dentro do contexto vivido.

Assim, inicio o texto da dissertação apresentando a minha trajetória de vida vinculada à minha formação profissional. Este exercício de memória favorece um resgate, parcial, da minha história. Tais experiências podem ser repensadas à luz de uma nova postura, que é também um modo de me aproximar dos processos os quais quero explicar (ou, ao menos, compreender), para melhor encará-los, no cotidiano do universo educacional.

Meu interesse pela docência brotou da admiração por meus professores, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Não era uma convivência próxima, pois sempre fui muito tímida, mas o respeito e a admiração que eu tinha por eles aumentavam a vontade de, no futuro, ser professora também.

Não tive a oportunidade de frequentar a Educação Infantil. Devido à não obrigatoriedade da época, meus pais não julgaram importante; além disso, o auxílio em casa fora cobrado desde muito cedo. Estudei os primeiros anos do Ensino Fundamental na escola municipal onde trabalho; depois, terminei essa modalidade de ensino em uma escola estadual. Nunca reprovei nenhuma série e acredito que o gosto pelos estudos contribuíram para esse percurso.

Ao finalizar o Ensino Fundamental ingressei no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), um curso de nível Médio, com carga horária integral. Em sua estrutura curricular havia conteúdos do antigo colegial (Ensino Médio) e do Magistério. Começava ali a minha carreira na área da educação: por meio dos estágios, me vi de aluna para professora, de professora para aluna, uma vez que a nossa profissão pede o

movimento de sempre estudar.

Concluindo o Ensino Médio, conquistei a minha primeira formação na área da docência; como primeira oportunidade de trabalho fui contratada na rede municipal de Três Lagoas, onde atuei como professora de reforço de alunos do Ensino Fundamental I, por um ano. Seria só o começo de uma relação, um verdadeiro casamento com a Educação, que me trouxe, a cada dia, mais dedicação e amor pelo processo educativo. Nos anos seguintes atuei como regente de sala e não parei mais.

Minha graduação em Pedagogia veio juntamente com a minha prática docente, de modo a favorecer a conexão entre teoria e prática de maneira progressiva, ampliando os conhecimentos acerca do processo pedagógico.

Os desafios encontrados na educação nunca me desanimaram, ao contrário, de certo modo motivaram a não me acomodar e sempre buscar mais fundamentação teórica. No trabalho com a alfabetização comecei a observar o quanto as crianças são diferentes, em todos os sentidos, e como cada uma vive uma infância singular. Quando passei no concurso da Educação Infantil, e principiei a participar da vida dos menores, não tive dúvidas de que era preciso estudar, construir novos olhares para a infância e desconstruir tantas outras verdades que outrora dificultavam a minha ação educativa nas relações com a Infância.

Minha experiência em Centro de Educação Infantil (CEI) foi na posse do concurso para a Educação Infantil, já graduada no curso de Pedagogia; anteriormente, eu só conhecia a realidade de escola com o Ensino Fundamental; logo observei que as vivências das crianças nas duas unidades de ensino eram diferentes, talvez por serem ambientes com estruturas diferentes, evidenciando distintos olhares sobre a criança e a infância.

Hoje, atuo como professora coordenadora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Tive a honra de lecionar juntamente com os meus professores da infância, algo muito satisfatório para a minha vida pessoal e profissional.

Os estudos continuaram com a especialização em Educação Infantil e séries iniciais. Atendendo ao convite de algumas parceiras de trabalho, participei de um grupo de estudos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS): o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância (GEPLI), o que me motivou extremamente a buscar conhecimentos epistemológicos; assim, me increvi como aluna especial de uma disciplina do curso de Mestrado de Corumbá/MS e, em seguida, participei da Residência Pedagógica do curso de Pedagogia, câmpus de Três Lagoas/MS, como tutora na área da Gestão Pedagógica, também da UFMS.

Ingressar no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa: “Educação, Infâncias e

Diversidades”, vem ampliar as possibilidades de respostas às indagações da prática educativa, assim como a reflexão das concepções já formadas a partir das experiências na Educação da infância.

O tema e o problema desta pesquisa partem da minha experiência na Educação Infantil, onde observava e refletia sobre o quanto a visão dos profissionais sobre as crianças e as infâncias marca as ações educativas, e isso se revela nas práticas, na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas interações e nas experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que se silenciam. Desta forma, estão presentes muitas práticas pedagógicas distorcidas nas instituições de Educação Infantil, as quais os profissionais aplicam por acreditarem em concepções distintas ou pela aprendizagem ao longo do tempo.

Nesse sentido, esta pesquisa busca conhecer quais concepções estão norteando a organização das práticas educativas dos profissionais da Infância, de maneira a destacar: Por que trabalhar com as crianças sobre as expectativas que temos em relação ao seu desenvolvimento etc.? Que espaço as crianças têm nos ambientes que ocupam? Por que a preocupação de adiantar nas crianças, até os cinco anos de idade, aprendizagens que poderão ter por meio de futuras experiências no Ensino Fundamental? E quando as crianças não superam as expectativas dos adultos classificam-nas como sendo imaturas, frágeis e infantins ou, também, quando privam os pequenos de experiências produtivas dentre elas as ações educativas, por julgarem a infância como tempo de mimos e atividades superficiais.

À vista disso, acredito na hipótese de que é importante conhecer as concepções de criança(s) e infância(s) dos/das profissionais da Educação Infantil, a fim de compreender os fundamentos das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

A partir das considerações acima e do problema da pesquisa, tenho como objetivo geral conhecer as concepções de criança(s) e infância(s) dos profissionais atuantes na Educação Infantil e por meio delas compreender o trabalho pedagógico desenvolvido em unidades de ensino do município de Três Lagoas-MS. E, ainda, como objetivos específicos: identificar o perfil dos profissionais atuantes na Educação Infantil; verificar se os profissionais pesquisados têm o entendimento de que suas concepções de criança e infância influenciam na organização do seu trabalho; localizar o lugar que as crianças e suas infâncias ocupam nas práticas pedagógicas; e, refletir sobre a importância da formação profissional contínua para a construção e desconstrução de concepções sobre as crianças e as infâncias.

Assim, essa dissertação está estruturada em quatro seções, incluindo a presente introdução, de modo que cada uma apresenta os caminhos percorridos na pesquisa.

Na seção que se segue trato da “Contextualização histórica da construção dos

conceitos de crianças e infâncias”, cuja fundamentação teórica é importante para embasar os estudos sobre as concepções na Educação da Infância dentro de um contexto histórico e social. Nesta seção encontra-se um diálogo com autores que escrevem sobre a história da criança e da infância, ao longo dos tempos.

Na terceira parte discorro sobre a metodologia da pesquisa, realizada segundo a abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário. Ainda nesta seção, descrevo a análise dos dados, que apresentam os resultados e as discussões a partir das categorias que emergiram no contato com os sujeitos no campo empírico, sobre as concepções de criança e infância, construída com base no referencial teórico e nas respostas identificadas a partir de suas realidades; e, por fim, na seção quatro tem-se as considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio. Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito, porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos! (BARROS, 1999).

Trago um poema de Manoel de Barros¹ não para traçar um modelo de criança ou de infância, mas para refletir o mundo de encantamentos e criações que a infância possibilita na vida das pessoas. Por meio das marcas deixadas pela infância vivida, o poeta procura assegurar a presença da criança em sua obra, oferecendo elementos para a ampliação do conhecimento sobre a infância.

Para o poeta Manoel de Barros, nas nossas “raízes crianceiras” está a chave para se compreender a criança, para agir sobre a história. Naquilo que o adulto considera “desrazão”, absurdo e insensatez na criança, o literato encontra sabedoria. Ele rememora a sua infância, mostrando nas brincadeiras de que participava a possibilidade que temos de imaginar, criar e

¹ Manoel Wenceslau Leite Barros nasceu em Cuiabá, Mato Grosso, em 1916. Passou a infância em uma fazenda no Pantanal. Formou-se em Direito no Rio de Janeiro, embora desde pequeno escrevesse poemas foi em 1937 que Manoel publicou sua primeira obra: “Poemas concebidos sem pecado”. É considerado um dos maiores poetas brasileiros. Faleceu em Campo Grande, MS, no dia 13 de novembro de 2014, aos 97 anos. O poema “O menino que carregava água na peneira” é mais um dos seus poemas de destaque. Informações retiradas do endereço: <https://www.todamateria.com.br/manoel-de-barros>.

transgredir. (BARROS, 1999).

Assim, a presente seção apresenta como foram construídas as concepções de criança(s) e infância(s) ao longo da história, nas sociedades medieval, moderna e contemporânea. Este movimento em torno da história é necessário, pois possibilita a compreensão das diferentes concepções de crianças e infâncias que permeiam nossa sociedade até os dias atuais.

O reconhecimento da infância e a participação da criança no contexto social e cultural são fenômenos cheios de tensões, que, através dos tempos, foram sofrendo mudanças significativas, mediante a busca de conhecimentos sobre eles; estudos no âmbito da Sociologia ressaltam que as crianças são sujeitos ativos, sociais e culturais e evidenciam a presença de uma diversidade de infâncias e crianças. (MELLO, 2007).

Em alguns momentos da história da criança e da infância, e na atualidade, é possível observar a utilização dessas expressões como sinônimos; no entanto, estudos científicos mostram que são conceitos distintos, sendo a criança compreendida como sujeito histórico, social e cultural de pouca idade e a infância, em síntese, é o modo de ser e viver dessa criança. Muitas ideias, percepções e conceituações acerca das crianças e das infâncias foram construídas no decorrer dos tempos, contribuindo para que tenhamos diversos olhares e pontos de vista sobre o tema.

Na sequência, veremos estudos que resgatam o contexto histórico e social da criança e da infância.

2.1 Crianças e infâncias

Ser criança na sociedade contemporânea é diferente de ser criança em momentos anteriores da história: a criança sempre existiu, porém, o que não se tinha era um tratamento diferente para ela, tanto nos cuidados como nos acessórios destinados à ela, faltava um olhar para a Infância, porque não havia uma atenção às suas especificidades, de modo que a criança era vista e vestida como um adulto em miniatura.

O historiador e pesquisador francês Philippe Ariès é o primeiro a traçar uma linha do tempo de como essa percepção da Infância vem sendo construída desde a Idade Média no continente europeu (ARIÈS, 1981). Sua principal fonte para descrever o percurso da história da criança foram as imagens iconográficas do período medieval, os retratos, as esculturas, os registros escritos e as cartas, os quais retratam a história da infância a partir de quando não existia uma preocupação em preservar a sua memória histórica, um período em que o

nascimento dos bebês não era registrado, como é hoje. A princípio, as imagens não tinham muitas formas e nem os traços peculiares das crianças; a única diferença em relação ao adulto era o seu tamanho reduzido.

Philippe Ariès é considerado pioneiro na área dos estudos da infância; contudo, suas teses foram questionadas por outros pesquisadores no que se refere ao contexto do surgimento da infância. Apesar disso, ele será utilizado como referência no trabalho.

Suas pesquisas apontam a ausência de um “sentimento de infância”², que foi evoluindo do século XII ao século XVIII. O sentimento de infância citado por Ariès (1981) alude à falta de percepção das singularidades da infância, pois, na Idade Média não existia um olhar para as especificidades das crianças. Os registros mostram que elas não tinham roupas próprias e eram inseridas muito cedo nas atividades adultas, por exemplo. Portanto, a criança não era diferenciada do adulto e, muito menos, valorizada; não era reconhecida em sua infância e, sim, ignorada nas suas especificidades, na visão do pesquisador.

No século XII predominou a ausência de um tratamento específico para a infância. Postman (2011) enfatiza que, nesse período, não havia uma literatura infantil nem livros de pediatria. A linguagem também era a mesma, tanto para adulto quanto para criança. Segundo Postman (2011, p. 29), “[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto”.

Outro cenário que denuncia como, na Idade Média, as crianças eram ignoradas diz respeito ao alto índice de mortalidade infantil e à aceitabilidade em relação a esse fato. A morte da criança, nesse intervalo temporal, decorrente da falta de cuidados básicos e de higiene, era considerada um acontecimento comum. A orientação da época era de ter muitos filhos, para que, talvez, sobrevivessem dois ou três. (ARIÈS, 1981).

Já no século XIII, a criança passou a ter mais presença nas representações iconográficas. As imagens das crianças foram atribuídas às influências religiosas da época, de modo que os bebês foram bastante retratados pela figura do menino Jesus. (ARIÈS, 1981).

As imagens de crianças e rapazes mais jovens na figura de anjos com traços redondos e graciosos se tornaram frequentes no século XIV, quando a criança era entendida como anjo

² Philippe Ariès, historiador francês, utiliza o termo “sentimento de infância” para referir-se à postura adotada para com as crianças, a ausência dele se dá pelo fato de que na época as mesmas não eram percebidas como criança e a infância não tinha uma percepção de relevo. Esta percepção das diferenças desenvolveu-se, a princípio, com relação às crianças das classes mais elevadas (século XVI) e, posteriormente, estendeu-se às parcelas mais pobres da população.

e associada ao menino Jesus ainda na presença influente da Igreja, nesse momento da história.

No século XV, destaca-se o que Ariès (1981) chamou de “iconografia leiga”, em que as cenas de gênero e as pinturas anedóticas começaram a substituir as representações estáticas de personagens simbólicos. A criança passou a ser reproduzida nas multidões, no colo da mãe, urinando, por exemplo. Igualmente no século XV, Ariès ressalta o surgimento de dois tipos de representação da infância: o retrato e o *putto* (nome atribuído à criança nua). A criança, nas palavras do historiador, não esteve ausente na Idade Média, o que não se percebia era a infância, “[...] um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida [...]” (ARIÈS, 1981, p. 44).

O sentimento de infância denominado por Ariès (1981), que se refere a percepção das especificidades da criança, foi, aos poucos, sendo construído; neste contexto, cabe salientar que as crianças passaram a ser representadas em outras atividades cotidianas juntamente com outras pessoas, Ariès (1981, p. 43) destaca bem esse momento:

[...] a criança com sua mãe; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes, adultos; a criança na multidão, mas ‘ressaltada’ no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola [...]

A representação da imagem das crianças mortas, nos retratos do século XVI, nas efígies funerárias, é considerada por Ariès (1981) um marco na história da mudança de olhar para a infância, visto que simbolizava a importância de conservar a memória da criança que faleceu, modificando o sentimento de insignificância atribuído à ela. Havia também imagens da família em que as crianças vivas eram representadas ao lado das crianças mortas.

Nesse cenário, por volta do século XVII, Ariès (1981) ressalta que a infância saiu de uma figura despercebida em suas especificidades para uma superproteção, ligada à ideia de dependência do adulto, como também à sua submissão; assim, a criança era tratada como alguém no estado de incompletude, com perspectiva de “vir-a-ser”, pois “ainda não é”.

Diversos autores entendem que a infância foi uma invenção da modernidade, decorrente de um processo histórico e não uma herança tradicional. Esta concepção caracterizou grandes mudanças no que se considera infância, marcada por uma busca da moralidade na base da educação das crianças, por um interesse psicológico, juntando a razão das ações à certa docilidade.

No século XVII, quando a infância começa a ser percebida, a escola é criada como um espaço pensado para ela; então, o estabelecimento de ensino nasce a partir das primeiras

percepções de infância. Neste sentido, para Ariès (1981, p. 05)

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. Essa separação e essa chamada à razão das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Mas ela não teria sido realmente possível sem a cumplicidade sentimental das famílias [...]

Para Ariès (1981), o surgimento da instituição escolar veio reforçar a necessidade de organizar um espaço para a infância. Assim, tal organização, durante o desenvolvimento industrial, social e outros, já enclausurava as nossas crianças, por meio de um processo rigoroso de escolarização e um ensino que atendia a poucos, privilegiando aos interesses de uma pequena classe social dominante.

É importante destacar, também, que o aparecimento dessa preocupação com a infância a que se refere Philippe Ariès em consonância com as ideias de Narodowski (2001, p. 27) ocorre porque:

[...] as novas formas de tráfico comercial e produção mercantil eclodem na Europa em fins da Idade Média, uma nova forma de ação sobre os mais jovens começa muito lentamente a se perfilar e assim se constitui um outro modo de relacionamento entre as faixas sociais etárias diferenciadas.

Nesse contexto de mudança, a infância passa a ocupar um lugar social diferente, mas também a ser explorada notadamente no mundo do trabalho. Fica evidente que somente a classe burguesa apresentava diferenciação nas estruturas, dado que, enquanto na Idade Média a criança vivia misturada aos adultos – não havendo, inclusive, diferença nas vestimentas e nas atividades realizadas, sendo vista como um adulto em miniatura – gradativamente, foi sendo valorizada em si, conquistando espaços diferentes, entretanto, fundamentada numa visão que considerava a Infância como a idade da limitação, do cuidado e da paparicação.

Ainda segundo Narodowski (2001), a infância deixa de ocupar seu lugar de resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo. Agora, a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que conhece nela a necessidade de resguardo e proteção.

O próprio Ariès (1981) descreveu posturas alusivas à criança, as quais, ao longo dos séculos, foram inspirando práticas e instituições – como o colégio, que, movido pela

instituição da disciplina, fortaleceu o interesse psicológico e a preocupação moral em relação à criança.

A escola, de certa forma, está vinculada à construção social da infância, uma vez que é por meio dela que a criança e a infância conseguem condição de destaque na sociedade, no entanto, são submetidas a todo o seu rigor e parâmetros homogêneos; nesse sentido, o mundo que envolve as crianças passou a ser foco de pesquisas e acompanhamento. Todo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil passa a ser padrão de normalidade (SARMENTO, 1997).

Dentre as contribuições e influências na formação do pensamento da infância no campo educacional, é possível abordar as ideias dos filósofos Rousseau (1721/1778) e Fröebel (1782-1852), posto que, com o desdobramento das décadas, estas produziram novos “sentimentos de infância”, de tal forma que esses discursos ainda se fazem presentes nas concepções atuais dos profissionais da Educação e na sociedade como um todo. É possível encontrar, na atualidade, nas instituições de ensino infantil ações e organizações que têm suas raízes nas ideias desses autores.

As características da infância descritas por Rousseau em relação a todo processo de desenvolvimento do indivíduo tiveram grande influência na educação, sendo que suas considerações são referência até os dias atuais, pois serviram de auxílio para o desenvolvimento das teorias relacionadas à educação.

Rousseau, no século XVIII, buscava uma visão diferente das ideias consideradas errôneas criadas sobre a infância. Em “Emílio ou da Educação” ele afirma que, com as falsas concepções que temos de infância, “quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos”; ele se remete, via de regra, à fala e ao pensamento que temos sobre a criança, às expectativas em torno dela, a fim de que passemos a vê-la como um ser inteiro, de carne e osso, concreto, como todo homem, embora esteja temporariamente numa condição de dependência e fragilidade física.

O pensamento de Rousseau (1721-1778) propunha o retorno à natureza e o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança. Ele via a necessidade de propiciar felicidade à criança enquanto ela ainda é criança, por considerá-la um ser diferente do adulto, com características e necessidades próprias da idade na qual se encontra.

Rousseau, em “Emílio...”, retrata a falta de compreensão sobre a infância, essa fase tão particular da vida do ser humano:

[...] os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. (ROUSSEAU, 1979, p. 08).

Rousseau repreendeu a desconsideração da sociedade em relação às crianças: “[d]eplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança” (ROUSSEAU, 1979, p. 12). O autor compreende que a sociedade ignora esse momento, fase importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, de tal maneira que projetam o ideal de homem nas crianças, ignorando suas Infâncias. Sua obra compreende a Infância de forma específica, detalha com relatos sobre cada fase do desenvolvimento até a idade adulta. Considera a educação indispensável e a única forma para tornar o homem sábio e capaz de compreender e atuar na sociedade de maneira justa. A partir da visão de Rousseau, a criança deixou de ser percebida como um adulto em miniatura, porquanto suas necessidades peculiares passaram a ter importância em cada etapa do desenvolvimento integral do homem (ROUSSEAU, 1979).

Para o referido autor, a infância não é uma etapa de passagem, da mesma forma que “[...] a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1994, p. 69). Esse lugar a que se remete o filósofo compreende a criança como “ser e estar”.

Também como contribuição importante para a construção do olhar para as especificidades da infância, temos as ideias do filósofo e pedagogo Fröebel (1782-1852), que considerou a infância como um momento de muita importância na formação das pessoas, sendo um período decisivo para as aprendizagens e percepções da criança sobre o mundo. O pensador entende que o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática, na relação com pessoas, objetos, brinquedos e outros.

Fröebel (1840) criou o primeiro estabelecimento educativo para crianças pequenas, o *Kindergarten*³ (Jardim de Infância). Para ele, a escola para a infância era um grande jardim, por considerar as crianças como plantinhas, que precisavam ser cultivadas, cuidadas e estimuladas pelos adultos, priorizava o desenvolvimento integral das crianças; o seu objetivo principal era fazer florescer as potencialidades consideradas naturais do indivíduo (GADOTTI, 1999). Grande parte das estruturas e das ações realizadas pelas crianças nas

³ *Kindergarten* é o mesmo que “Jardim de infância”, criado pelo pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Fröebel, em que as crianças eram consideradas plantinhas de um jardim, cujo jardineiro era o professor. O primeiro *Kindergarten* do mundo foi inaugurado em 28 de junho de 1840, em Bad Blankenburg, no leste alemão. Fröebel faleceu a 21 de junho de 1852, em Bad Liebenstein, porém suas ideias vivem até hoje, sua teoria continua moderna. Fröebel foi o primeiro educador a enfatizar o brincar, a atividade lúdica, a apreensão do significado da família nas relações humanas. Para ele, por exemplo, a história contada pela professora deve ser expressa pela criança “não somente na sua própria linguagem, mas por meio de canções, representações, figuras ou construção de objetos simples com papel, barro ou outro material”.

escolas de Educação Infantil tem origem nas concepções de Fröebel sobre a infância e o cuidados apropriados à ela.

Muitos “jardins de infância” foram instalados no Brasil, em vários estados, usando o “modelo fröebeliano”, como apontou Monarcha (2001). O autor lembra que tal modelo foi bastante difundido por missões protestantes que se espalhavam em vários locais, incluindo o Brasil. A expressão “jardim de infância” referendava uma comparação entre a primeira infância e o cultivo de plantas, um jeito de pensar o trabalho com crianças a partir das ideias protagonizadas por Fröebel. O trabalho da professora, por sua vez, considerando a mulher como uma cuidadora nata, era comparado ao de uma jardineira cuidadosa.

Em meados do século XIX, ampliam-se as pesquisas científicas, fortalecendo duas novas ciências: a Psicologia e a Pedagogia. Ambas, em suas diversidades conceituais e metodológicas, constituíram “a questão da infância”, especialmente, ao elaborar estratégias metodológicas para estudar a criança e a infância e, assim, fundamentá-la, afirmando proposições sobre o melhor modo de educá-la (BARBOSA, 2014, p. 648).

Reivindica-se, portanto, que os psicólogos ocupados com a pesquisa sobre o desenvolvimento infantil e os pedagogos dedicados à educação institucional das crianças sejam vistos como os fundadores do campo dos Estudos da Infância e das Crianças, pois foram eles que criaram espaços para a investigação sobre as crianças e contribuíram ativamente para a formulação de uma concepção de infância em suas nascentes disciplinas científicas e práticas educacionais. Talvez a armadilha dessa “pré-história” dos Novos Estudos da Infância e da Criança foi a busca de uma essência do ser infantil, da universalidade da infância, da padronização e da linearidade no comportamento das crianças, além do estabelecimento de parâmetros de normalidade, isto é, uma concepção homogeneizadora e evolutiva do desenvolvimento humano claramente vinculada à ideia de ciência positiva da passagem do século XIX para o XX.

Para Ariès (1981), o século XVIII trouxe uma concepção de infância moderna com liberdade, autonomia e independência; já no século XIX, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, e, no século XX, com a influência de psicólogos e de educadores, elas passam a ser vistas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento, como cita Barbosa (2014).

Nesse sentido, então, com base nos autores, a transformação pela qual a concepção de criança e família passaram e passam ocupa um lugar central na dinâmica social. Foram muitas as constituições da criança e da infância, o que não seria circunscrito é que tais descobertas iriam tornar as crianças todas iguais, na distinção entre as crianças e os adultos, afirmando um modo qualitativamente diferente de ser e pensar, porém, não de inferioridade, mas na observação das crianças em seus ambientes naturais, na escuta de seus modos de pensar,

procurando valorizar as suas descobertas. Ainda sobre a história da infância e a ausência do sentimento da mesma é possível outras leituras, por evidenciar diferentes concepções sobre a Infância em diferentes tempos e lugares, favorecendo outras visões.

Stearns (2006), pesquisador que teve uma visão ampla do que é ser criança no mundo, atesta um sentimento de infância diferente: “[...] a dificuldade de discernir entre aspectos invariáveis da infância e áreas de diferenciação e mudança, não é menor do que a dificuldade com a mera disponibilidade de informação”; ele observa que a história da infância comete grandes equívocos, embora compreensíveis; nessa perspectiva, o autor questiona e reflete onde estaria o sentimento de infância brotado no século XVII, sendo que, hoje, ainda vemos traços de uma infância sem olhar.

Por esse ângulo, Stearns (2006, p.) assevera que

[...] assim, alguns historiadores afirmaram que pais tradicionais, em contraste com os modernos, não amavam seus filhos, o autor reforça a necessidade de reflexão, há circunstâncias hoje, em que os pais não amam seus filhos, pela falta de cuidados e atenção, e que essa ausência de afeição é encontrada em quaisquer sociedades, não significando ausência da infância, dessa forma o sentimento de infância abordado pelo autor denota na afetividade com a criança, afeto esse que não pode ser medido sem levar em consideração os valores e a cultura de cada lugar.

Entretanto, ainda de acordo com Stearns (2006), ter amor pelas crianças não é uma invenção moderna. O gesto existe na maioria dos lugares e épocas, e, de certa forma, é natural que algumas atividades e costumes que outros definem como maus-tratos sejam costumes normais para cada grupo, ou comunidade no mundo, valores regidos pelo contexto social e cultural de cada um.

Para os estudiosos, a tarefa de resgatar a história é um desafio, de modo que Stearns (2006, p. 200) ressalta que “[...] as estruturas culturais e familiares se entrelaçam, razão pela qual não existe apenas uma infância agrícola tradicional e, somada as variáveis econômicas, uma única infância moderna”.

Na visão de Stearns (2006), as concepções de criança e infância são formadas embasadas em contextos muitos diversos; contudo, o autor indaga que, por mais que busquemos respaldo das nossas incertezas na história, há muitos elementos que não são verdadeiramente apresentados por quem está sendo pesquisado, no caso, aqui, as nossas crianças e as diferentes infâncias pelo mundo, uma vez que esses olhares são expressos, muitas vezes, pela visão equivocada do adulto.

Também Heywood (2004) considera ser muito simplista afirmar que, em uma determinada época e espaço, não se tinha um sentimento de infância, na medida em que os

marcos da história por ele levantados contrariam essa ausência, por transmitir-nos “[...] tanto a ideia de uma consciência da infância quanto de um sentimento em relação a ela”. (HEYWOOD, 2004, p. 33).

Ainda para Heywood (2004), a concepção de infância existe em diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos; não sendo uma construção linear, mas sinuosa. Em consonância com Stearns (2006), Heywood (2004) enfatiza que fatores políticos, econômicos e sociais que já aconteceram e continuam a acontecer são movimentações históricas que permeiam a sociedade e acarretam transformações no modo de conceber a infância de diferentes maneiras, levando ao entendimento de diferentes tipos de infância. Considerando que, dentro de uma sociedade, as crianças vivem em diferentes contextos, reforçando a presença de infâncias e de crianças em tempos e lugares distintos.

Com relação à ausência de voz da criança, sobre esses diferentes olhares, Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15) reiteram que:

[...] se a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança.

Desse modo, a história da infância seria compreendida como a da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.

A ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda a um tempo linear, mas sim aos acontecimentos, a uma história. Infância, nessa situação, é aquela que constitui um modo de vida que inspira maneiras de pensar, que cria momentos de viver.

Há inúmeros estudos que resgatam as concepções de infância na história da humanidade, como alguns citados na seção, esclarecendo que crianças sempre existiram, desde os primeiros registros históricos; não obstante o sentimento de infância, denominado por alguns autores como a preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família, são ideias que surgem com a Modernidade.

A seguir, veremos novos estudos e pesquisas em torno da Sociologia da Infância.

2.2 Crianças e infâncias: o movimento da Sociologia para a construção de um novo olhar

Com base nos estudos da Sociologia da Infância evidenciamos um movimento acerca dos novos territórios e olhares em relação à criança e à infância, tais estudos oportunizam refletir e desconstruir significados, padrões e concepções que a sociedade determina. No mesmo caminho, refletir sobre a necessidade de mudar as ideias formadas para serem consolidados espaços onde criança e infância tenham vez e voz, como reporta Qvortrup (2010a, p. 634): “[...] se refletiu em uma demanda pela concessão de visibilidade à infância e de voz às crianças, ou, para usar outra frase típica, lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter, necessariamente, de fazer referências ao seu futuro, quando se tornarem adultas [...]”, ver a criança como criança, com potencialidades e especificidades, como sujeitos ativos na construção de culturas infantis.

As crianças, nas palavras do autor, desde outrora, não tinham visibilidade. A perspectiva “adultocêntrica” prevaleceu até bem pouco tempo e, como um fantasma, ainda atormenta a possibilidade de dar visibilidade ao mundo infantil a partir da visão das próprias crianças. As crianças não eram consideradas seres sociais, e sim como um dever, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. Segundo Sarmiento (2006, p. 62-63),

As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como ‘homúnculos’, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objecto do cuidado dos adultos. Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social.

Nas palavras do autor, há uma presença sempre soberana do discurso adulto centrado no mundo das crianças, num mergulho teórico e, por vezes, sem fundo, buscaremos superar a ideia da criança incompleta, um ser que ainda não é, e precisa, gritantemente, da ação do adulto para ser representada na sociedade.

Estudos e reflexões vêm sendo construídos para pensar isso de forma diversa, vendo as criança(s) e as infância(s) a partir de várias concepções, com argumentos que são contrários a essas afirmações que prevaleceram na história da criança, num esforço constante na contramão desse prisma, construindo, em conjunto com as crianças, outras maneiras de enxergar os seus mundos e de tentar compreender os processos próprios de formação das culturas infantis.

Dentre essas novas propostas, podemos destacar alguns princípios importantes e

pertinentes ao estudo sobre a Infância, entendida como construção social, fornecendo um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana em oposição à imaturidade biológica denotada na cultura de várias sociedades; a infância deve ser considerada variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnia, pois estudos comparativos revelam mais uma variedade de “infâncias” do que um fenômeno único e universal (JAMES; PROUT, 1990).

Um dos princípios, de acordo com James e Prout (1990), refere-se às crianças e diz que elas devem ser vistas como ativas na construção e na determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, bem como na sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos, de estruturas e processos sociais; outro princípio aponta a etnografia como um método particularmente útil ao estudo da infância; permitindo à criança participação e voz mais direta na produção de dados sociológicos do que, normalmente, é possível por meio das pesquisas experimentais; como último princípio, a infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das Ciências Sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da Sociologia da Infância também deve incluir o processo de reconstrução da infância na sociedade e responder a este.

A Infância, nas palavras de James e Prout (1990), é regida pelo espaço e pelo tempo, estando ligada à criança, porém é determinada pelo contexto social ao qual esta está inserida. O presente, o passado e o futuro são trajetórias marcadas por infâncias singulares. A localidade que determina a infância de um país não é a mesma de outro. Entretanto, ainda é forte um único conceito de infância, universal, somente atrelado aos aspectos físicos e cronológico das crianças.

Para Sarmiento (2004, p. 21), levando em conta as interações entre pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta. Afirma, de igual modo, que “[...] veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

Marita Redin (2007) retoma as ideias de Sarmiento e analisa com criticidade as concepções presentes e estereotipadas a respeito da infância. Ela reforça que o conceito “[...] está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio” (REDIN, 2007, p. 14). Realça com certa veemência que:

Concepções sobre infância como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto civilizado e da criança como um ser que não precisava ser ouvido fazem parte do nosso imaginário social. Na mentalidade da maioria dos adultos a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada precisa, inclusive, passar antes pela escola. (REDIN, 2007, p. 15).

Vale ressaltar a afirmação de Souza (2007, p. 07) de que “[...] a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”. Conforme a autora, as temáticas criança e infância estão em destaque, não como pano de fundo, mas aparecem na relação do dia a dia das crianças com seus pais, nos discursos deles, nas análises discursivas, nas reflexões teóricas de perspectivas da Antropologia Histórica, da Filosofia, da Psicologia, e emergem dos olhares e lugares que os adultos assumem quando se referem aos pequenos.

Souza (2007, p. 74) salienta que:

[...] a criança e sua infância não representam, por conseguinte, a natureza purificada em estado virgem. Nasce marcada pela cultura mesmo que sem ainda apropriar-se dela por completo, cresce como natureza em função das suas necessidades – comuns e específicas, de sono, afeto, amamentação, entre outros cuidados. A tradição do pensamento evolucionista difundido também na esfera educacional traz a ideia de uma criança ‘individualizada’ naturalmente e que se tornará no decorrer do seu desenvolvimento com as devidas condições favoráveis um sujeito ‘socializado’.

No entendimento de Souza (2007), a cultura que compõe o mundo da criança pode construir condições de autonomia ou de domesticação.

Faz parte da nossa cultura acreditar que as crianças não estão envolvidas de modo ativo e dinâmico nos âmbitos sociais; desigual socialmente, de disputa de poder, de lutas pela sobrevivência e adaptação, devido à grande globalização das nações, em que todos os seres humanos são afetados de alguma forma. Nessa linha de pensamento, Corsaro (2011, p. 43) afirma que “[e]m suas infâncias particulares, as crianças são como os adultos, participantes ativos em atividades organizadas” (por exemplo, estão envolvidas na produção econômica e no consumo). Elas afetam e são afetadas por grandes eventos e transformações sociais.

Consideremos, por exemplo, as mudanças recentes nas sociedades ocidentais, tais como: as taxas mais elevadas de divórcio, uma maior participação feminina na força de trabalho e os níveis de natalidade reduzidos (sobretudo, nas classes alta e média). Os sociólogos documentam, cada vez mais, os efeitos desses fatores na família e, em certa medida, nas crianças, isoladamente. Mas como as vidas infantis – isto é, a infância das crianças contemporâneas – são afetadas por essas mudanças? Além disso, como as crianças podem, por meio de suas atividades coletivas, contribuir para a adaptação da sociedade a essas alterações?

É relevante, sobre a participação social da criança, destacar o que Qvortrup (2010, p. 784-785) diz:

Observamos fenômenos como industrialização, mecanização, urbanização,

secularização, individualização e democratização. Esses títulos, como tais, representam transformações na sociedade em geral, e constituíram respostas às demandas para que o crescimento econômico prosseguisse. Se perguntássemos onde ficam as crianças nisso, a resposta seria, em primeiro lugar, que elas não eram levadas em conta; não eram o alvo como tal. Mesmo assim, se mantivermos o olhar nas crianças, logo descobriremos que elas foram profundamente atingidas pelas transformações que não as visavam.

O autor enfatiza o movimento que todo o progresso social provoca nos sujeitos da sociedade, independentemente da faixa etária; com isso, a criança é caracterizada por abusos, desrespeito e violências, afora os enfrentamentos e as lutas que tiveram de abraçar como no exemplo da erradicação do trabalho infantil, resultando na necessidade de se ter, além de um olhar para a infância, uma proteção legal, com direitos que lhe resguardassem como criança.

Sobre os impactos do desenvolvimento global e a industrialização no lugar da infância, Qvortrup (2010, p.785) registra que:

A ideia aqui é que a transformação da infância não foi, na verdade, o resultado de uma política deliberada que visasse a esse propósito explícito. Contudo, não se pode subestimar o alcance e o significado do impacto na infância de parâmetros macroeconômicos, macropolíticos e macrosociais. A infância nunca mais foi a mesma depois dessa passagem pelo período de industrialização. A primeira lição que se tira daí é que a infância é involuntariamente – gostemos ou não – parte da sociedade e da política social. Qualquer esforço para excluí-la ou mantê-la à margem é ilusório. Assim, a segunda lição é que se deve estar permanentemente atento às consequências para a infância de todos os tipos de política – inclusive as que não visam à infância. Mudar para outro lugar.

As transformações sociais, de maneira ampla, afetam todas as idades da sociedade, culminando com o fato de que a infância de hoje ainda convive com a necessidade de as famílias, de modo geral, trabalharem; desta forma, as crianças, mais uma vez, se veem distanciadas do seu convívio familiar, o qual gera a circunstância de que, muitas delas, ficam mais tempo com profissionais da educação, em instituições de ensino, do que em suas casas.

A infância, segundo Qvortrup (2010, p. 778), não pode tratar as “[...] crianças como sentimentalizadas, como irracionais e como seres separados do mundo adulto”, haja visto elas são involuntariamente parte da sociedade e da política social.

As crianças, em suas infâncias, precisam ocupar um espaço de participação na constituição de uma cultura própria, como parte de muitas outras culturas, como seres capazes. Para tanto, Sarmiento e Pinto (1999, p. 20) endossam:

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em

sistemas organizados, isto é, em cultura.

Com base nos referenciais abordados, é possível pensar crianças e infâncias de outras pontos de vista, num sentido plural, amplo, em que cada uma tem suas particularidades, contextos sociais e culturas que fazem parte da sua constituição pessoal, de modo a permitir diferentes Infâncias.

Esses estudos ainda têm buscado evidenciar a presença de uma diversidade de Infâncias, recusando uma concepção uniformizadora desta: “[...] as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (SARMENTO, 2004, p. 10).

No decorrer da história, várias concepções foram elaboradas consoante os aspectos de uma determinada classe de idade, reportando à criança e à infância o conceito de geração formulado pelo sociólogo da infância, Manuel Jacinto Sarmento: “[...] o modo como são continuamente reinvestidos de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto”. (SARMENTO, 2005, p. 367).

Tais proposições, apesar disso, não devem representar a generalização do entendimento do modo como as crianças viveram suas infâncias; sendo a própria infância uma construção social, por isso precisamos estar atentos não só às especificidades das vivências das crianças concretas de diferentes classes sociais, gênero, etnias etc., como também à heterogeneidade da infância, que, de acordo com determinados aspectos e espaços temporais, produz diferentes infâncias.

Assim, quando abordamos a infância e a criança, na perspectiva histórica, evidenciamos os aspectos relacionais e geracionais de cada sociedade, denotando que existiram e existem diferentes infâncias em nossa sociedade; da mesma maneira não podemos deixar de mencionar que esta etapa da vida é marcada por características que lhes são peculiares, independentemente de como é o contexto da infância de uma criança, ela tem necessidades e características próprias (SARMENTO, 2004).

Na atualidade, temos uma vertente que contribui para a configuração de um ofício de crianças, ocorre com a ideia de que lugar da criança é na escola; o movimento de institucionalização da infância faz com que as crianças passem a ser, nesse caminho, protegidas pelo Estado, ao olhar dos adultos, que são formados para exigir, junto à cultura escolar, o saber homogeneizado da ciência. A escola e a família reforçam seus dispositivos de controle sobre as

ações da infância, a Convenção dos Direitos da Criança contribui para assegurar o acesso aos bens comuns, mesmo que desigual na maioria dos lugares; porém, há a configuração de uma Infância homogênea e global, no mesmo tempo da infância para todas as crianças, em diferentes contextos vividos.

É preciso mudança na maneira de ver as crianças e suas infâncias, quebrar os rótulos que perduraram com a história: crianças como seres irracionais, passivos e totalmente dependentes dos adultos, porque, por meio de novas visões, será possível alcançar relações sociais mais amplas.

Os estudos em si contribuem para a apropriação de um novo olhar sobre a infância e a criança; já que pensar a criança sem pensar uma infância é o mesmo que desconsiderar a essência da vida. A infância, quando reconhecida, em especial na esfera educacional, abre possibilidades de oportunizar espaços e experiências, descobertas, trocas que contribuem no desenvolvimento da identidade, autonomia, da alteridade e singularidades da vida humana.

A criança é ator social, participante da construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam. As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas.

Os discursos e as práticas de socialização, ao se dirigirem à criança, “[...] constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos e gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos”. (SARMENTO, 2002, p. 20).

A criança tem uma produção simbólica diferenciada, que, no mundo adulto, constitui a fonte de sua experiência social e o material de suas formas de expressão. Para Sarmiento (2002), mesmo a criança sendo um sujeito ativo no processo de socialização, ela tem uma peculiaridade própria, advinda de seu lugar no mundo social: “[n]as interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade”. (SARMENTO, 2002, p. 21).

Os diferentes grupos sociais, tanto no passado como no presente, mantêm uma relação cultural díspar com a infância; Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 29) apontam sobre as marcas dessa diversidade cultural:

[...] a consciência da particularidade infantil pode ser identificada desde a Antiguidade e nas mais diversas culturas. Se procurarmos compreender a vida como um percurso ao longo do tempo até seu final, então as diferentes idades das pessoas serão um dado prévio para se pensar sobre os lugares e as condições de suas vidas, nos diferentes momentos da história da humanidade. É nessa história, que não é só do Ocidente a se expandir do núcleo europeu, mas de todas as formas de agrupamento humano em ambos

os hemisférios, que as crianças vivem e precisam ser compreendidas.

Os autores acima ressaltam que as infâncias estão situadas em diferentes lugares que as distintas sociedades guardam para elas, ou seja, há infâncias múltiplas, diversificadas, construídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida.

A criança e a infância fazem parte de configurações sociais, portanto são muitas as definições e conceitos ao longo da história, ocorrência que não restringe modificações. Assim, percebemos que a formação das concepções de crianças e infâncias ao longo dos tempos são marcadas por cuidados e mimos tanto quanto a momentos de pura inexistência dos mesmos.

Para Mello (2007), a infância do ser humano é a experiência mais longa e mais complexa, por seu conteúdo e pelo caráter das mudanças psíquicas que têm lugar em seu desenvolvimento, dessa forma, diferenciamos-nos dos animais e nos tornamos humanos. Mello (2007) também declara que “[...] a infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”; nesta abordagem, é possível compreender a participação do contexto social, dos pares mais experientes na formação dos indivíduos.

Nessa relação com o mundo, a criança não é um ser passivo, apenas receptivo; Mello (2007, p. 89-90) nos explica que:

Entendendo a aprendizagem como a fonte do desenvolvimento, percebemos que a criança aprende desde que nasce. Antes mesmo de desvelar as especificidades desse aprender na pequena infância e na infância pré-escolar, é possível perceber que a criança é, desde pequenininha, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca. Esse novo conceito de criança informado pela teoria – e também construído a partir da observação das crianças num ambiente com múltiplas possibilidades de vivências – aponta que, diferentemente do que pensávamos até pouco tempo atrás, a criança não é um ser incapaz, frágil e dependente absoluto da atenção do adulto para dirigir sua atividade. Ao contrário, a criança que surge da observação e da teoria que a vê como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia.

A compreensão do conceito de infância na perspectiva histórico-cultural remete à importante participação do mundo da cultura, que, em contato com o mesmo, se abre pouco a pouco para a criança em sua complexidade, nas relações que ela estabelece; nesse processo, a criança produz e reproduz para si as qualidades humanas com as quais não nascemos, mas as quais temos potencialidades para aprender.

Refletir e desconstruir sentidos de infância e de criança dentro de uma cultura que, por meio da história, a fragmentou em simples período da vida, é um desafio tanto para as pessoas

comuns como para os profissionais que participam da vida das crianças em espaços educacionais. O que pensamos sobre a infância e a criança, como se materializa em nossas ações pedagógicas e nas mediações para com elas, é assunto para refletir e buscar conhecimentos epistemológicos.

Será que toda criança tem infância? No início desse estudo, pensávamos que não, mas, durante o caminhar da pesquisa e a apropriação das teorias na área, construímos uma nova visão, pois o que a criança vive é infância, mesmo nas classes baixas, em que a pobreza é um fator crucial e ela é, muitas vezes, levada ao trabalho, não como punição; o que é distinto nas classes burguesas, onde as crianças não possuem carências materiais. Todos estes fatores sociais e culturais determinam a maneira como as crianças vivem suas infâncias; no entanto, não subtrai delas esse momento da vida.

Na relação com o mundo, crianças e adultos são capazes de ensinar e aprender, por isso é importante localizar a participação de cada um nesse processo, “[...] o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância [...]”; mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto (SARMENTO, 2004). A atenção à infância é capaz de modificar as pessoas: graças à infância, adultos que não sabiam rir nem chorar, humanizam-se (KRAMER, 2000).

A seguir, serão descritos os caminhos percorridos para alcançarmos os objetivos da pesquisa; enfocamos o movimento dessa trajetória, seus atores principais, a metodologia empregada e os instrumentos utilizados, bem como o cenário onde acontece e os participantes envolvidos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa tem como base para a sua realização uma abordagem qualitativa, pois busca uma investigação sobre um caso específico: “as concepções de criança(s) e infância(s) que norteiam as práticas pedagógicas dos profissionais atuantes em instituições de Educação Infantil, do município de Três Lagoas/MS”.

De acordo com Lüdke e André (1986), numa pesquisa qualitativa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e sustentar com os conhecimentos teóricos acumulados a respeito dele. Neste sentido, o confronto aqui se ancora a partir do tema da pesquisa com a realidade acompanhada pela pesquisadora junto às profissionais das instituições de ensino, de modo a promover a investigação, a busca por conhecimento e a reflexão sobre o tema pesquisado, a fim de: descobrir qual o perfil das profissionais atuantes na Educação Infantil; saber se os profissionais pesquisados têm o entendimento que suas concepções de criança e infância influenciam na organização do seu trabalho educativo; conhecer qual o lugar que as crianças e suas infâncias ocupam nas práticas pedagógicas; e refletir a importância da formação profissional para a construção de práticas pedagógicas adequadas para a primeira infância.

Para esse percurso de investigação foram designadas, pela pesquisadora, duas unidades de ensino do município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, com a finalidade de tomar ciência e adquirir um conjunto de dados que possibilitassem uma reflexão mais aprimorada sobre as concepções dos profissionais atuantes na Educação Infantil, unidades que serão apresentadas abaixo, respeitando o sigilo de suas identidades.

3.1 As unidades de ensino pesquisadas

A pesquisa foi realizada em duas unidades de ensino da periferia do município de Três Lagoas, ambas localizadas na mesma região, servindo ao público, em sua maioria, da comunidade local, sendo um Centro de Educação Infantil (CEI), que atende as especificidades da infância, e uma escola, ambiente de escolarização. As unidades de ensino escolhidas, com base na oferta da educação da infância de 0 a 5 anos de idade, assistem à mesma clientela quanto à localização dos prédios, embora sejam ambientes distintos, com realidades diferentes.

Por ser um processo que exige rigor e imparcialidade, escola e CEI não são unidades de trabalho onde a pesquisadora desempenha função educativa; logo, não há influência sobre

os dados da pesquisa.

As unidades de ensino delimitadas precisaram, obrigatoriamente, atender aos subníveis da Educação Infantil (creche e/ou pré-escola), o Centro de Educação Infantil e a escola que atende a Educação Infantil foram escolhidos mediante a autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e a aceitação das instituições, bem como dos profissionais colaboradores.

3.2 As participantes da pesquisa

No caminho da pesquisa qualitativa, estiveram envolvidos, na coleta de dados, as profissionais que aceitaram colaborar com esta pesquisa e atuam nas duas unidades de ensino delimitadas no município de Três Lagoas. As profissionais foram escolhidas seguindo alguns critérios elencados dentro do trabalho com a infância, a saber: serem pessoas atuantes nas vivências das crianças de 0 a 5 anos; serem profissionais com atuação nas unidades de ensino selecionadas com a etapa da Educação Infantil, crianças na faixa etária de 0 a 5 anos; serem profissionais com funções específicas como professor e atendente.

Dessa forma, as participantes da pesquisa foram selecionadas por serem profissionais atuantes no nível Educação Infantil e por atuarem diretamente em experiências educativas pensadas para as crianças da Educação Infantil. Em consequência, o nome atribuído aos sujeitos participantes desta pesquisa, “professores e atendentes”, durante toda a escrita do trabalho, será “profissionais da Educação”, por reconhecimento à valorosa presença desses mediadores no acompanhamento das vivências das crianças no ambiente educativo.

Participaram desse estudo 26 (vinte e seis) profissionais da Educação Infantil; deste total, 12 são atendentes e 14 são professoras de diferentes áreas.

A essas profissionais, de acordo com cada Estado e município, são designadas atribuições no plano de cargos e carreiras de cada localidade, as quais serão apresentadas a seguir.

3.3 Organização e estrutura de cargo e carreira: regulamentações do município

As funções destinadas a professores e atendentes seguem definições e atribuições com base no plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores da Educação da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS – Lei nº. 2425, de 23/02/2010, em consonância com a “Constituição Federal” e com a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB):

Art. 2º Os Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, subdivididos em Grupos Ocupacionais têm como atribuições:

I - Atividades relacionadas com a Educação Básica, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;

II - Execução de atividades docentes, técnico-pedagógicas e administrativas.

[...]

Art.4º Para efeitos deste Plano, considera-se:

I - Trabalhadores da Educação: Conjunto de trabalhadores que desenvolvem atividades de docência, de suporte pedagógico, atividades educacionais especializadas e de apoio administrativo no âmbito da Rede Municipal de Ensino;

II - Magistério: Atividades exercidas pelos Professores e Especialistas em Educação no desempenho das atribuições próprias do cargo ou função gratificada vinculada aos objetivos da Educação:

a) Professor: Integrante do magistério com habilitação específica para o exercício de atividades docentes;

b) Especialista em Educação: Integrante do magistério com habilitação específica e que exerce as atividades técnico- pedagógicas e administrativas.

III - Administrativo: Trabalhador da Educação que exerce as atividades técnicas e de apoio administrativo. (TRÊS LAGOAS, 2010).

A escolha por realizar a pesquisa com profissionais como atendentes e professores se dá devido ao fato de a Rede Municipal ter, no seu plano gestor, esses profissionais para organizarem e acompanharem os momentos vivenciados pelas crianças nessas instituições de ensino, e por acreditar que, com formação específica na área da educação ou não, a participação direta no desenvolvimento das crianças e das Infâncias é regida por conhecimentos sobre estas, de modo a determinar os olhares e a participação na vida das crianças que frequentam uma Educação Infantil.

Dentro da política atual da Rede Municipal de Três Lagoas, para o cargo de atendente, é necessário nível médio, com jornada de trabalho de oito horas/dia; para o professor do magistério, é necessário nível superior para um período de quatro horas/dia.

É importante destacar que, apesar de existir uma diferenciação na denominação dos sujeitos da pesquisa, tanto no plano de cargo e carreira do município de Três Lagoas como no ambiente educacional, reforçamos que atribuímos, sem distinção, a denominação de “profissionais da Educação Infantil” devido à relação dada com as crianças no ambiente educativo e ao objetivo da pesquisa de conhecer os significados atribuídos para as crianças e para as infâncias, tendo em vista que ambas as funções atuam diretamente com as crianças, dividindo ações, organizando e acompanhando momentos, tarefas e responsabilidades no desenvolvimento do trabalho educativo.

Essa divisão de tarefas e responsabilidades retrata funções e conceituações históricas nas ações da Educação Infantil, o cuidar e o educar, as quais são indissociáveis. No entanto,

no ambiente dos CEIs, os dois profissionais trabalham juntos e ficam, durante todo o período, com as crianças, já na escola, temos somente o professor no período escolar.

As descrições a seguir têm por finalidade apresentar o instrumento para a coleta de dados junto às educadoras de unidades de ensino da Rede Municipal de Três Lagoas acerca da compreensão de criança e infância, tanto quanto alguns desafios encontrados no caminho.

3.4 A coleta de dados

Para a coleta de dados, foi utilizado como instrumento o questionário, com questões abertas e fechadas, visando conhecer as concepções dos profissionais, o seu perfil e a sua base de formação. A opção pelo questionário se deu por favorecer a obtenção das informações de maneira precisa sobre os sujeitos investigados. Este recurso “[...] consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas, com o intuito de obter respostas para a coleta de informações” (FACHIN, 1993, p. 121).

A aplicação do instrumento foi realizada de forma individual, sendo entregue às profissionais participantes o questionário impresso e por *e-mail*. O corpo do questionário trouxe indagações que objetivavam responder quem são esses sujeitos, isto é, sua idade, grau de escolaridade, tempo de atuação na Educação e na unidade trabalhada e questões que remetem ao conhecimento das concepções de crianças e infâncias, bem como como é o olhar e a participação das profissionais no cotidiano pedagógico.

É importante destacar que o desenvolvimento desta investigação aconteceu em meio a um momento atípico no contexto mundial, a pandemia pelo Coronavírus (COVID-19)⁴, tornando-se necessárias algumas mudanças nas ações e nos planejamentos dos seres humanos, em todas as esferas da sociedade, que como já mencionado afetou o contexto mundial, sendo que o distanciamento social se tornou imprescindível.

A pesquisa não foi interrompida, só teve de se adequar às exigências de uma pandemia. Momento que demandou que a Rede Municipal de ensino de Três Lagoas se utilizasse de novos caminhos para fazer a Educação continuar.

⁴ O COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. As evidências disponíveis atualmente apontam que o vírus causador da COVID-19 pode se espalhar por meio do contato direto, indireto (através de superfícies ou objetos contaminados) ou próximo (na faixa de um metro) com pessoas infectadas através de secreções como saliva e secreções respiratórias ou de suas gotículas respiratórias, que são expelidas quando uma pessoa tosse, espirra, fala ou canta. As pessoas que estão em contato próximo (a menos de 1 metro) com uma pessoa infectada podem pegar a COVID-19 quando essas gotículas infecciosas entrarem na sua boca, nariz ou olhos. <https://www.paho.org/pt/covid19>.

Diante das novas circunstâncias, o processo educativo das unidades de ensino municipais, no ano de 2020, aconteceu de maneira remota, em decorrência da pandemia do Coronavírus (COVID-19). Tudo aconteceu com base no “Decreto Municipal nº 48, de 17 de março de 2020”⁵, que suspendeu as aulas presenciais das Unidades de Ensino, bem como o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (Diário Oficial, MS edição: 2564, 2020).

[...] ANGELO GUERREIRO, Prefeito Municipal de Três Lagoas, Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições legais, conferidas pelo art. 43, V, da Lei Municipal nº. 1.795, de 16 de julho de 2002 (Lei Orgânica do Município de Três Lagoas/MS), considerando o Decreto Municipal nº. 046, de 16 de março de 2020 que instituiu o Comitê de Prevenção e Enfrentamento ao Coronavírus – COVID-19;

Considerando as atribuições do Comitê de Prevenção e Enfrentamento ao Coronavírus – COVID-19; para apresentação do Plano Municipal de Contingenciamento de Prevenção e Enfrentamento do Coronavírus – COVID-19, e a reunião ordinária ocorrida no dia 17 de março de 2020;

Considerando o disposto no art. 196 da Constituição Federal, segundo o qual a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos, e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação;

Considerando a situação de emergência causada pela pandemia mundial do coronavírus (SARSCoV-2) e as projeções de contaminação realizadas por especialistas para os próximos dias;

DECRETA:

Art. 1º Para o enfrentamento da emergência de saúde pública são adotadas, em complementação às medidas dispostas no artigo 3º do Decreto Municipal nº. 046, de 16 de março de 2020, sem prejuízo de outras que vierem a ser propostas pelo Comitê, as seguintes medidas...

Art. 2º Ficam suspensas as atividades nas unidades educativas municipais, no período de 18 de março a 1º de abril de 2020, inclusive as de formação continuada e a semana de estudos pedagógicos.

Parágrafo único. Recomenda-se às instituições de ensino particulares, de qualquer nível, estabelecidas no município de Três Lagoas-MS que adotem a mesma medida por igual período, facultando a substituição por ensino a distância.

Dessa forma, foi um ano escolar diferente. As crianças e alguns profissionais educativos não tiveram uma rotina presencial de estudos no ambiente escolar, já que as atividades pedagógicas e todas as atividades pertinentes às ações educativas aconteceram de maneira virtual. Houve a vivência de algo nunca esperado dentro da educação: o ensino remoto na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

⁵ DECRETO Nº. 048, DE 17 DE MARÇO DE 2020. “AMPLIA AS MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO AO CORONAVÍRUS – COVID-19, INSERIDAS NO DECRETO Nº. 046, DE 16 DE MARÇO DE 2020, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS”. Matéria publicada no “Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul no dia 18/03/2020”. Número da edição: 2564

O sistema educacional e seus profissionais tiveram de se reinventar e se adequar a um novo modelo de ensino, tudo em decorrência da necessidade de isolamento social. O afastamento das crianças e das famílias do espaço físico escolar foi uma alternativa para a não disseminação do vírus. Diante do novo cenário, a Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC) aderiu ao ensino remoto, com o objetivo de manter o vínculo entre escola e família e, assim, se aproximarem dos estudantes. Foram criados grupos de *WhatsApp* para estabelecer uma rotina de estudos a distância. As Atividades Pedagógicas Complementares à Aprendizagem (APCAs) foram organizadas, a princípio, pelos técnicos do Departamento da Secretaria de Educação e, posteriormente, pela equipe docente das escolas e dos CEIs. O planejamento era realizado em equipe, e os professores, em conjunto com os coordenadores pedagógicos e a direção escolar, alinharam os melhores caminhos, de modo a fazer os desafios desse corrente processo uma experiência de inovação, resiliência e otimismo perante o novo.

As APCAs chegavam à comunidade escolar de duas maneiras: os arquivos eram disponibilizados nos grupos de *WhatsApp*, assim como impressas e disponibilizadas à comunidade escolar no início de cada etapa; as famílias realizavam as devolutivas das atividades nos grupos de *WhatsApp* e/ou entregavam-nas nas escolas e nos CEIs. A equipe de professores e coordenadores das unidades educativas também tinham um grupo para a organização do planejamento e para as orientações pertinentes ao processo escolar, por intermédio do grupo, decidiram temas, títulos, elaboraram as atividades de maneira contextualizada e decidiram estratégias lúdicas e criativas para alcançar a participação dos estudantes, mesmo que a distância.

Dessa forma, a pesquisa necessitou de alguns ajustes, de modo a se adaptar às exigências e necessidades do momento, sendo realizada por meio dos recursos tecnológicos. Como já mencionado, foi enviada, por *e-mail*, a apresentação do projeto com o objetivo da pesquisa aos gestores das unidades escolares escolhidas, bem como a entrega dos documentos necessários: Carta de Apresentação como acadêmica da UFMS; Declaração da SEMEC autorizando a pesquisa; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e instrumento da coleta de dados, o Questionário.

O diálogo com os sujeitos da pesquisa se deu através de telefone, *WhatsApp*, por *e-mail* e outros, sempre respeitando as medidas preventivas quanto à necessidade do distanciamento social, exigida pela Secretaria de Educação e pelos gestores das unidades de ensino, para, assim, favorecer a saúde e o respeito à vida de todos.

No próximo item, traremos informações sobre a cidade de Três Lagoas, cenário onde aconteceu a pesquisa e estão localizadas as instituições pesquisadas, outrossim será feita uma

breve caracterização deste município, que conquistou o epíteto de “Cidade das águas”.

3.5 Apresentação dos dados

3.5.1 O município de Três Lagoas

O município de Três Lagoas⁶, cidade onde foi realizada a pesquisa, tem 105 anos de emancipação política; está localizado na costa leste do Estado de Mato Grosso do Sul, fazendo divisa com o Estado de São Paulo. Com, aproximadamente, 121.388 habitantes (projeção IBGE 2019) possui uma rede de ensino considerada média, de acordo com os registros locais.

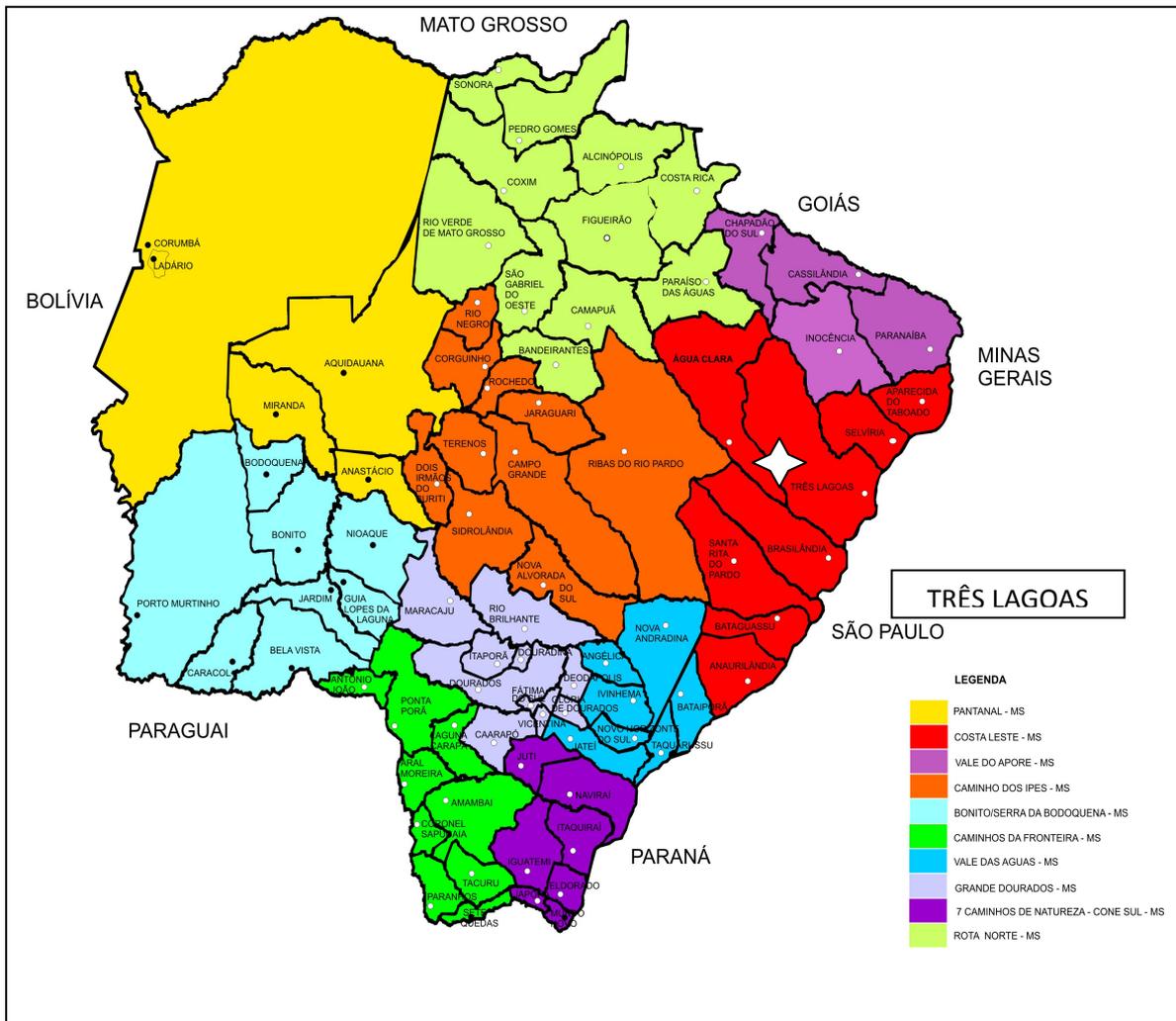
A origem do seu nome está ligada ao fato de a cidade ter três lagoas, sendo duas em proporção maior de água e uma pequena.

A cidade está próxima dos municípios de Água Clara, Brasilândia, Selvíria, Aparecida do Taboado e do interior paulista (Castilho, Ilha Solteira, Andradina) e distante 339 quilômetros da capital, Campo Grande.

Na figura 1, podemos localizar o município de Três Lagoas, no Estado do Mato Grosso do Sul, e a área de divisa com outras localidades, como Estados e Regiões próximas.

⁶ Três Lagoas e sua História – <http://www.treslagoas.ms.gov.br/nossahistoria/>.

Figura 1 - O município de Três Lagoas e sua localização no Estado de Mato Grosso do Sul.



Fonte: <https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-Mato-Grosso-do-Sul>

Popularmente conhecida como “Cidade das Águas”, Três Lagoas é reconhecida internacionalmente como a “Capital Mundial da Celulose” – inclusive, fora promulgada a Lei nº. 14.142, de 19 de abril de 2021, a qual confere à cidade de Três Lagoas, no Estado de Mato Grosso do Sul, o título de “Capital Nacional da Celulose” – devido ao crescimento do setor nos últimos anos, além da transição da agropecuária para a industrialização e o aumento de florestas de eucalipto na região.

Na sequência, conheceremos a organização da Rede Municipal de ensino de Três Lagoas (REME) e os dados mais recentes da sua estrutura de ensino.

3.5.2 Caracterização e organização da Rede Municipal de Ensino e Cultura (SEMEC)

A REME, Rede Municipal de Ensino, de acordo com dados fornecidos pela Central de

Matrículas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), nos anos 2019/2020, possuía 16.255 estudantes matriculados, assim distribuídos: creche de 0 a 3 anos, 3.127 crianças, sendo 1.033 atendidas em tempo integral; na pré-escola, idades de 4 e 5 anos, 3.385 crianças; Ensino Fundamental I, 8.156; Ensino Fundamental II, 1.191; e no Programa de Aceleração da Aprendizagem – PAA (EJA), 393 alunos. Os dados acima estão organizados no quadro 1.

Quadro 1 - Estudantes matriculados na REME

ESTUDANTES MATRICULADOS E ASSIM DISTRIBUÍDOS TOTAL 16.255				
CRECHE (ZERO A TRÊS ANOS)	PRÉ-ESCOLA (QUATRO E CINCO ANOS)	ENSINO FUNDAMENTAL I	ENSINO FUNDAMENTAL II	PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM – PAA (EJA)
= 3.127 crianças, sendo destas, 1033 crianças atendidas em tempo integral	= 3.385 crianças.	= 8.156	= 1.191	= 393 alunos

Fonte: Central da matrícula da SEMEC - <http://www.treslagoas.ms.gov.br/matriculareme>

Nota: Quadro elaborado pela autora.

A Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas parte de uma organização da estrutura escolar em etapas, sendo a primeira etapa a da Educação Infantil, que corresponde aos grupos de 1 a 5; a segunda etapa refere-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um ciclo de Alfabetização que equivale ao 1º e 2º anos, depois 3º, 4º e 5º anos, denominados, os últimos anos de consolidação do processo da Alfabetização e os anos finais do Ensino Fundamental, denominado como Fundamental II, também organizado em anos, do 6º ao 9º, com respaldo legal nos princípios da “Lei de Diretrizes e Bases” (LDBEN, 9.394/96), em seu capítulo II, da Educação Básica, no artigo 23, que dispõe sobre a organização da estrutura escolar (CURRÍCULO DE TRÊS LAGOAS, 2019).

O quadro 2 traz a organização das etapas de ensino na Rede Municipal de Três Lagoas.

Quadro 2 - A organização das etapas de ensino na Rede Municipal de Três Lagoas

QUADRO REPRESENTATIVO DA ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DE ENSINO			
ETAPA DE ENSINO		FAIXA ETÁRIA PREVISTA	DURAÇÃO
Educação Infantil	Creche	de 0 a 3 anos	05 anos
	Pré-escola	de 4 a 5 anos e 11 meses	
Ensino Fundamental I Alfabetização	1º ano	06 anos	02 anos
	2º ano	07 anos	
Ensino Fundamental I Consolidação do Processo de Alfabetização e Letramento.	3º ano	08 anos	03 anos
	4º ano	09 anos	
	5º ano	10 anos	
Ensino Fundamental II	6º ano	11 anos	04 anos
	7º ano	12 anos	
	8º ano	13 anos	
	9º ano	14 anos	

Fonte: Orientação Curricular de Três Lagoas (SEMEC) DOC.

Com base nessa estruturação (e levando em consideração preceitos legais para a organização do Ensino Fundamental de Nove Anos), o município segue as orientações dadas pela Resolução CNE/CEB nº.03/-2005 e pela Lei nº.11.270, bem como pelo “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, que orienta ações as quais contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do 1º e 2º anos, fortalecendo a constituição do ciclo de Alfabetização.

Na perspectiva do atendimento às crianças, observa-se a Lei vigente, em que o ingresso das crianças no Ensino Fundamental sucede a partir dos 6 (seis) anos de idade, completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, conforme as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE, na Resolução CNE/CEB nº. 3/2005 e nos seguintes Pareceres: CNE/CEB nº. 6/2005, nº. 18/2005, nº. 7/2007, nº. 4/2008, nº. 22/2009; Resolução CNE/CEB nº. 1/2010 e Parecer/CEB, além da Portaria MEC nº. 1.035, de 05 de outubro de 2018.

Porém, caso o estudante chegue à escola com idade superior a 6 (seis) anos e sem escolaridade prévia, ele deverá ser submetido à avaliação das proficiências, iniciando pelo 1º ano e, assim, sucessivamente, até a adequação do ano correspondente à sua habilidade/conhecimento. Destacamos a importância de que os registros são necessários para que o andamento das atividades não se percam no caminho.

Quanto ao acesso e à oferta da Educação Infantil, a REME, de acordo com dados fornecidos pela Central de Matrículas da SEMEC, informa que 37 unidades de ensino atendem à etapa da Educação Infantil, sendo: 19 (dezenove) Escolas e 19 (dezenove) Centros de Educação Infantil (TRÊS LAGOAS, SEMEC, 2020).

As unidades se diversificam em relação ao atendimento e à formação de turmas, melhor dizendo: unidades totalmente com turmas em tempo integral; unidades com turmas em tempo parcial e integral; e unidades com turmas somente em período parcial, como demonstrado no quadro abaixo (TRÊS LAGOAS, SEMEC, 2020).

Quadro 3 - Unidades de ensino – Educação Infantil / 2020 - Quantitativo de grupos (parcial e/ou integral) por unidade

CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI)		Grupos de ensino: G1, G2, G3, G4, G5 e G6		
		Períodos		
		Parcial	Integral	Total
01	ANDRÉA MARTINEZ TABANEZ	2	8	10
02	CEI NOVO OESTE II	4	8	12
03	CLARINDA DIAS CONCEIÇÃO	5	5	10
04	CLEMENTINA	0	5	05
05	DIÓGENES DE LIMA	8	5	13
06	DIVA GARCIA DE SOUZA	11	3	14
07	GUANABARA	11	3	14
08	INTERLAGOS	10	7	17
09	JACI CAMBUÍ FERREIRA	8	3	11
10	LILIAN MARCIA DIAS	-	10	10
11	MARIA APARECIDA DO NASCIMENTO CASTRO	26	0	26
	MARIA AP. DO NASC. CASTRO – ARAPUÁ*	*	*	*
12	MARONITA	3	3	06
13	MASSUMI OTSUBO	2	6	08
14	NEIFE DE SOUZA LIMA	7	8	15
15	NILZA TEBET THOMÉ	10	3	13
16	NOSSA SENHORA APARECIDA	-	15	15
17	NOVO ALVORADA	18	8	26
18	OLGA SALATI MARCONDES	6	8	14
19	SANTA LUZIA	6	4	10

Fonte: SEMEC/ Secretaria de Educação e Cultura.

Legenda: Parcial: um período / Integral: dois períodos

* MARIA AP. DO NASC. CASTRO – ARAPUÁ: 1 turma multisseriada (G1 ao G4); 2 turmas multisseriadas (G5 e G6).

Dos 19 (dezenove) Centros de Educação Infantil 17 (dezesete) fornecem atendimento para as crianças em tempo integral, 16 em tempo parcial e 15 oferecem os dois; os dados justificam a presença dos profissionais atendentes, que promovem um olhar mais zeloso para as crianças nessas instituições de ensino.

O quadro 4 apresenta a quantidade de grupos da Educação Infantil em escolas

municipais.

Quadro 4- Unidades de ensino – Educação Infantil / 2020 - Quantitativo de grupos por unidade de Ensino

ESCOLAS MUNICIPAIS COM EDUCAÇÃO INFANTIL		GRUPOS DE ENSINO G4 e G5 TOTAL
01	ANTONIO CAMARGO*	01
02	ELAINE DE SÁ	08
03	ELSON LOT RIGO	04
04	EUFROSINA PINTO	05
05	FLAUSINA DE ASSUNÇÃO MARINHO	06
06	GENERAL NELSON CUSTÓDIO DE OLIVEIRA	09
07	GENTIL RODRIGUES MONTALVÃO	04
08	IRMÃ SHEILLA	08
09	JOAQUIM MARQUES DE SOUZA	03
10	JÚLIO FERNANDES COLINO	03
11	MARIA DE LOURDES LOPES	05
12	MARIA EULÁLIA VIEIRA	06
13	MARLENE NORONHA GONÇALVES	04
14	ODEIR ANTÔNIO DA SILVA	03
15	OLYNTHO MANCINI	06
16	PARQUE SÃO CARLOS	04
17	PRESIDENTE MÉDICE	05
18	SENADOR FILINTHO MULLER	02

Fonte: SEMEC/ Secretaria de Educação e Cultura.

* MARIA AP. DO NASC. CASTRO – ARAPUÁ: 1 turma Multisseriada (G1 ao G4); 2 turmas multisseriada (G5 e G6). * ANTÔNIO CAMARGO: 1 turma multisseriada (G5 ao G6)

Nota: Quadro elaborado pela autora.

As escolas municipais que oferecem a Educação Infantil atendem ao público dos grupos 4 e 5, com idades de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, todavia não disponibilizam atendimento em período integral para as crianças, sendo assim, também não há o profissional atendente.

Das 18 (dezoito) unidades de ensino “Escola”, do município de Três Lagoas, destacadas no quadro 4, todas oferecem vagas para os grupos 5 e 6, de acordo com a demanda de cada localidade, atendendo outros bairros quando se faz necessário.

A seguir, vamos conhecer a análise dos dados desta pesquisa fundamentada no questionário aplicado aos profissionais da Educação Infantil.

3.6 Análise de dados dos questionários

Para o exame das informações da pesquisa foi utilizada a técnica de “Análise de

Conteúdo” da vertente francesa, definida por Bardin (2016, p. 24) como “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Bardin (2016, p. 25) descreve que a Análise do Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Ainda, conforme Bardin (2016), a “Análise do Conteúdo” se dá em fases, caracterizadas por: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados; os quais destina a inferência, a interpretação e, como encaminhamento final, a organização por escrito dos resultados da investigação.

Após a pesquisa, principiamos pela organização dos dados, de modo que foi possível uma leitura flutuante dentro da pré-análise, considerando que Bardin (2016) destaca que a pré-análise compreende “[...] um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”, sendo assim, a organização, propriamente dita, dos dados para a análise. (BARDIN, 2016, p. 25).

Sobre a leitura flutuante, Bardin (2006, p. 126) aponta que esta:

Consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...] pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Com base nos objetivos e nas informações organizadas por meio da pesquisa, aconteceram várias leituras flutuantes, de modo a conhecer o material coletado e ir nos familiarizando com os textos. No questionário, começamos a buscar elementos que nos ajudassem a conhecer os significados atribuídos à criança e à infância. Em um movimento de análise, fomos observando olhares se cruzando, significados sendo atribuídos. O diálogo com a fundamentação teórica fez-se muito importante nesse processo. Diálogos interpretativos que buscavam mergulhar nesses textos densos e ricos em significados, novos sentidos e valores ao tema abordado.

Após a leitura flutuante do material, passamos a buscar elementos nas falas e nas ações das professoras, as quais pudessem contribuir para a construção de um quadro de

referência para a nossa análise, perseguindo um aprofundamento na interpretação desse material.

Depois desse contato inicial com os dados, realizamos um mergulho analítico mais profundo nos textos, ricos em densidade e complexidade, de modo a produzir interpretações e explicações que dessem conta do problema e das questões que movimentam e motivam esta pesquisa.

Organizamos um quadro de categorias, correspondente a um conjunto de significados entrelaçados, ou seja, a uma rede de significados relacionados à criança e à infância, desvelados nas narrativas e nas ações dos profissionais pesquisados.

No desenvolvimento da análise e da interpretação dos dados obtidos foram usados trechos das respostas escritas no questionário, por serem expressões significativas das concepções desses profissionais, bem como por corresponderem a elementos em torno dos quais foi possível construir hipóteses e reflexões.

Esse processo, como todas as etapas da pesquisa, fora norteado pela teoria, operando com conceitos do referencial teórico adotado para a definição e o entendimento de criança e infância. Em cada categoria houve a compreensão de uma imagem de criança e de infância que será apresentada na análise e na interpretação dos dados, destacando cada uma e seus significados.

Sobre os dados advindos da pesquisa com os profissionais da Educação Infantil, a respeito dos resultados de investigações que se propõem a ouvir e divulgar as ideias das educadoras infantis, explica Haddad (2013, p. 357) que

[...] refletir a realidade de suas experiências e valores pode, de fato, colaborar para reconceituar a profissão e adicionar dimensões ricas, e até inesperadas, aos discursos acadêmicos e oficiais sobre profissionalismo nesse campo” de modo a evidenciar através de suas narrativas as concepções de crianças e infâncias que norteiam o trabalho dos sujeitos pesquisados.

Ainda, sobre a escolha de pesquisar os profissionais da infância, Rodrigues (2013, p. 19) enfatiza que

[...] investigar o que as educadoras da pequena infância fazem, a partir da forma como justificam o que fazem, pode permitir a identificação de quais saberes norteiam as ações pedagógicas da creche, uma vez que se trata de um olhar interno, que é impregnado, mas também imprime o ‘tom’ das práticas cotidianas.

Seguindo o entendimento dos autores, nos Centros de Educação Infantil e nas escolas, as pessoas que organizam as experiências com as crianças e destas participam têm muito a falar da infância. É o que veremos a seguir, no próximo item, conhecendo o perfil das

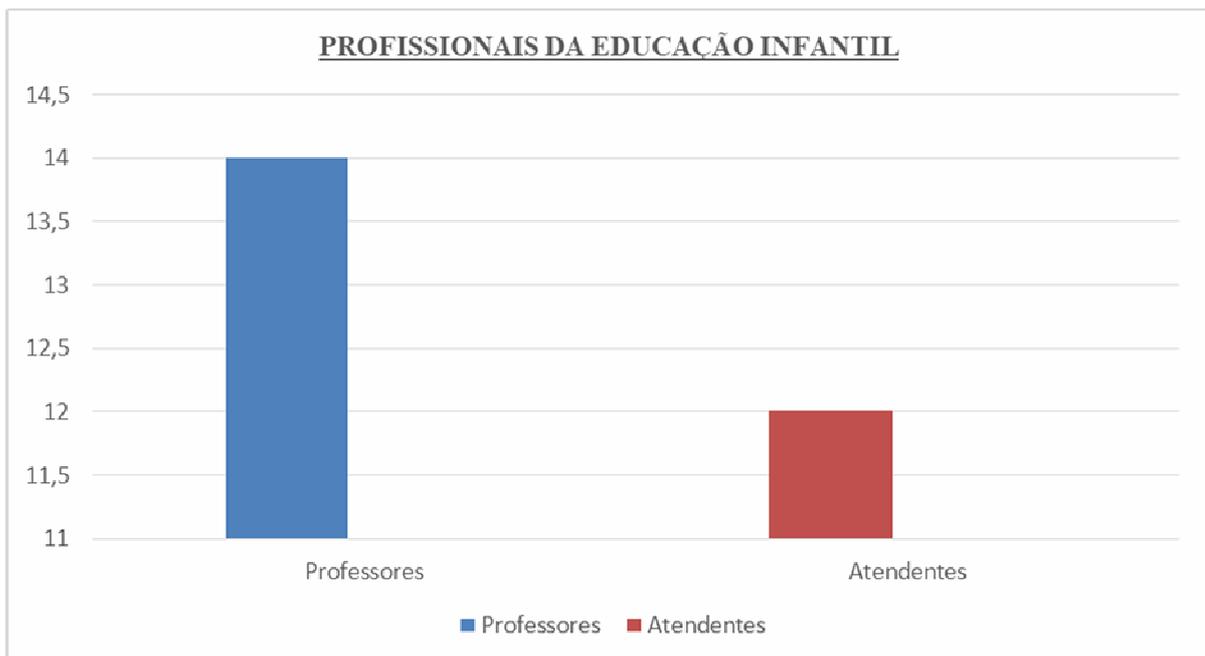
profissionais pesquisadas.

3.6.1 O perfil das profissionais da Educação Infantil participantes da pesquisa

As profissionais participantes desta pesquisa podem ser caracterizadas dentro de um perfil mediante as questões fechadas respondidas no questionário – instrumento de coletas de dados. Assim, as nove questões iniciais aplicadas no questionário favorecem uma breve descrição das 26 (vinte e seis) profissionais pesquisadas. As informações foram as seguintes: idade; formação; ano da formação inicial; tempo de serviço na educação e nas unidades de ensino pesquisadas; instituição de ensino onde trabalha no momento; função desenvolvida; participação em formações continuadas.

Os gráficos de 1 a 8 apresentam esses dados.

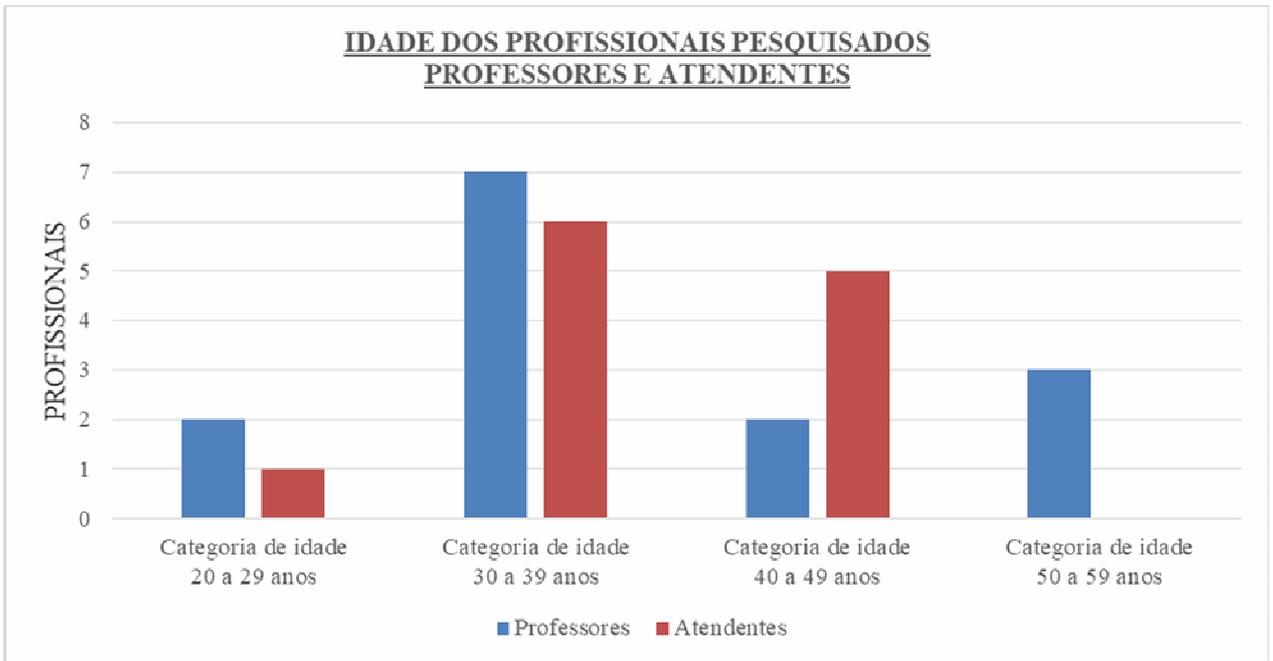
Gráfico 1 - Quantidade de profissionais pesquisadas na Educação Infantil e funções desenvolvidas



Fonte: Organizado pela autora (2021).

Das 26 (vinte e seis) profissionais pesquisadas, 14 (quatorze) são professoras atuantes em diferentes áreas, tanto na escola como no Centro de Educação Infantil; 12 (doze) são atendentes atuantes somente nos Centros de Educação Infantil.

No gráfico 2, estão as idades das profissionais pesquisadas.

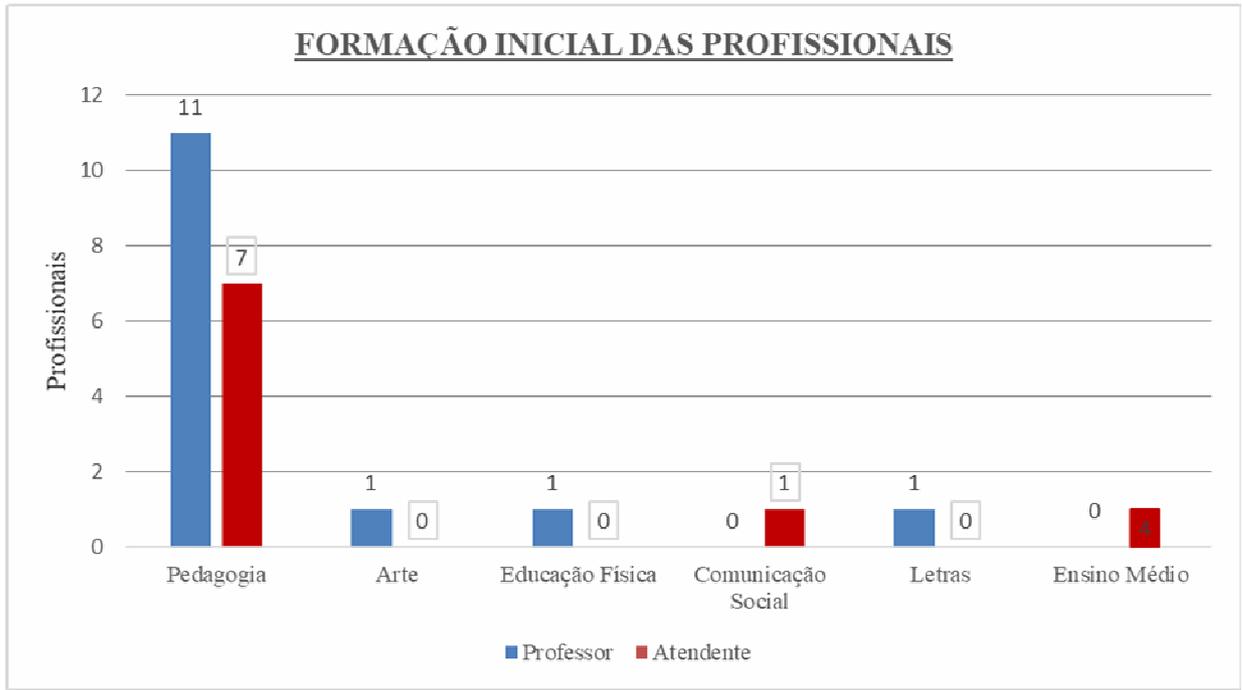
Gráfico 2 - Idade das profissionais pesquisadas na Educação Infantil

Fonte: Organizado pela autora (2021).

Das profissionais pesquisadas, 02 (duas) professoras e 01 (uma) atendente têm idades que compreendem dos 20 aos 29 anos; 07 (sete) professoras e 06 (seis) atendentes apresentam idade entre 30 a 39 anos; (02) duas professoras e (05) cinco atendentes, de 40 a 49 anos; e (03) três professoras, de 50 a 59 anos.

Mediante esses dados, podemos observar uma incidência maior de profissionais com idade de 30 (trinta) a 49 (quarenta e nove) anos, num total de 76,92%, e, na última categoria, com idade de 50 (cinquenta) anos ou mais, 11,53%, sendo somente professoras.

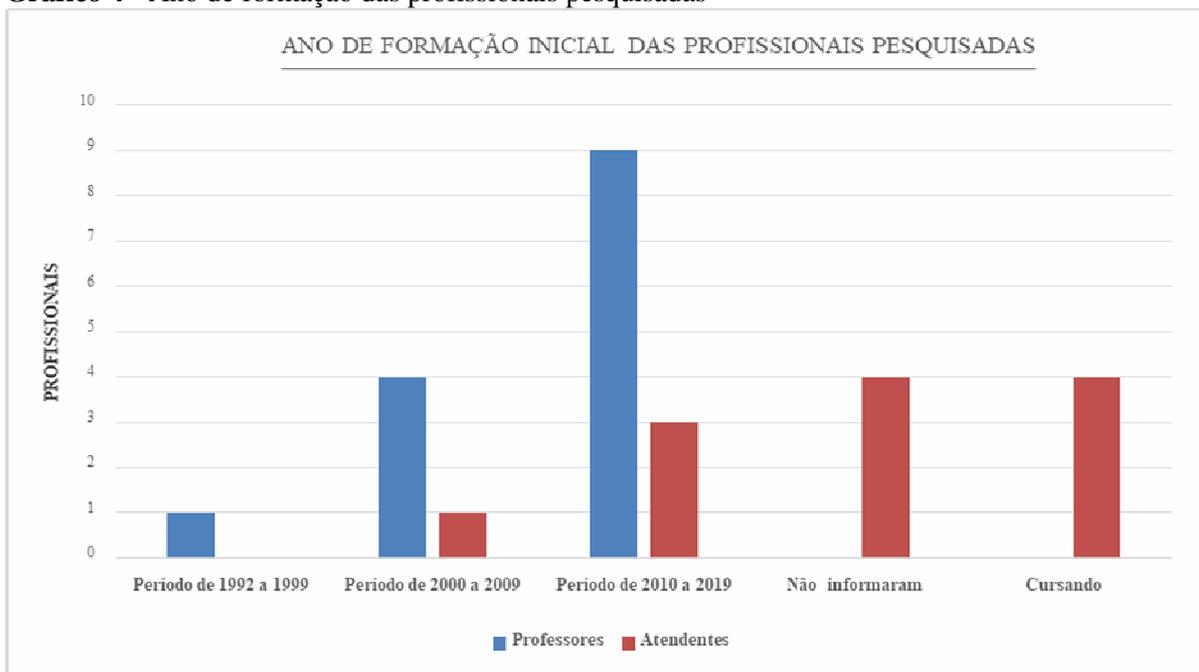
Sobre a formação inicial, temos o gráfico 3:

Gráfico 3 - Formação inicial das profissionais pesquisadas na Educação Infantil

Fonte: Organizado pela autora (2021).

Sobre a graduação inicial das participantes da pesquisa, há profissionais somente com o Ensino Médio na função de atendente, e, em ambos os cargos, encontramos as seguintes graduações: Pedagogia, Artes, Educação Física, Comunicação Social e Letras.

No gráfico 4, expomos o ano da formação inicial das profissionais.

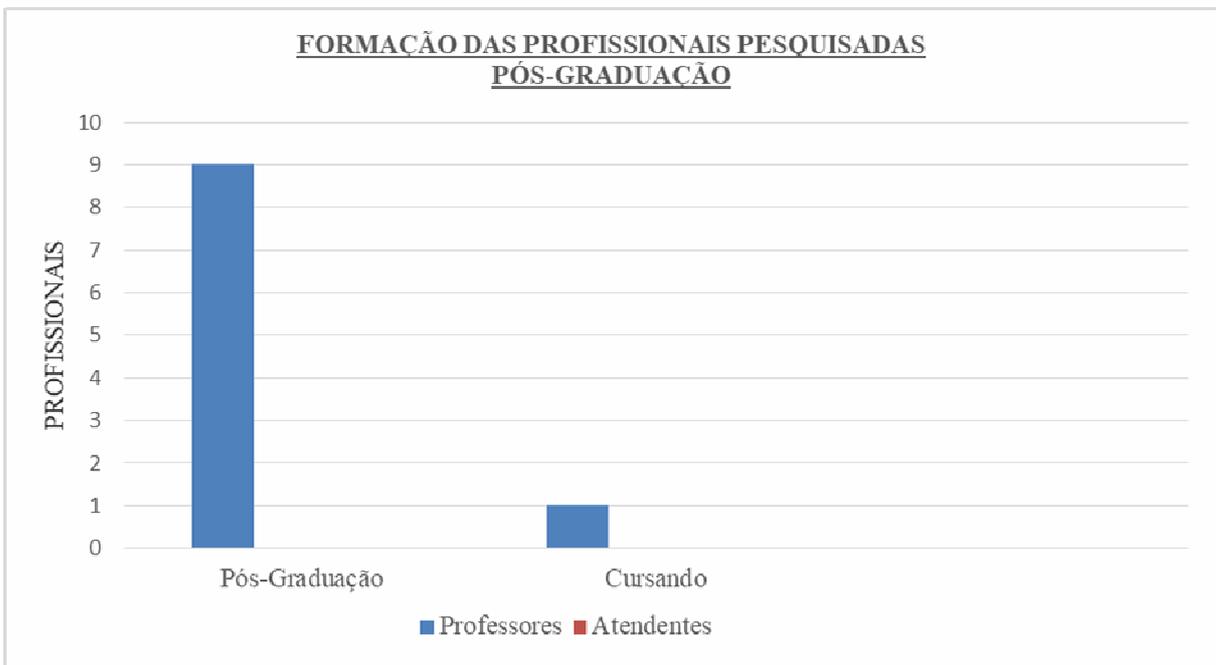
Gráfico 4 - Ano de formação das profissionais pesquisadas

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ainda sobre a formação inicial das participantes, no gráfico 4, temos 18 (dezoito) profissionais graduadas, a maioria, em Pedagogia; há, também, graduações em Artes, Educação Física, Letras e Comunicação Social. 04 (quatro) estão cursando a primeira graduação e 04 (quatro) têm apenas o Ensino Médio, sendo 06 (seis) com a formação inicial entre os anos de 1992 e 2009, e 16 (dezesesseis) com formação inicial entre os anos de 2010 e 2020.

O Gráfico 5 trata da formação das profissionais em nível de Pós-graduação.

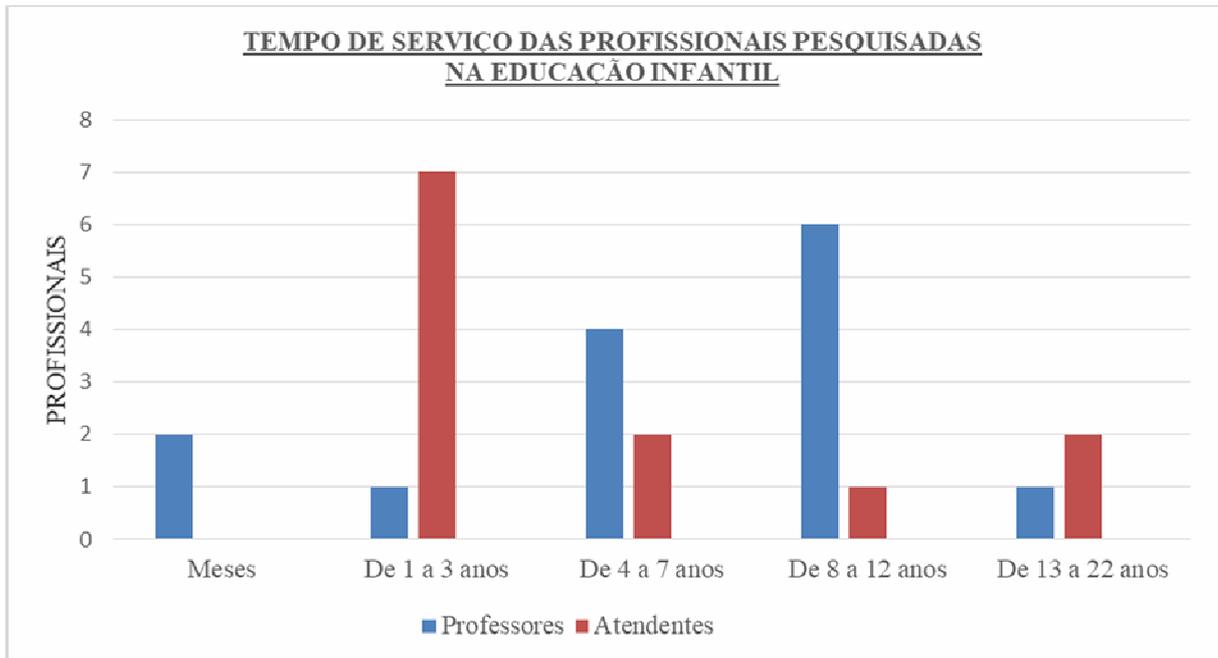
Gráfico 5 - Pós-graduação das profissionais pesquisadas na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

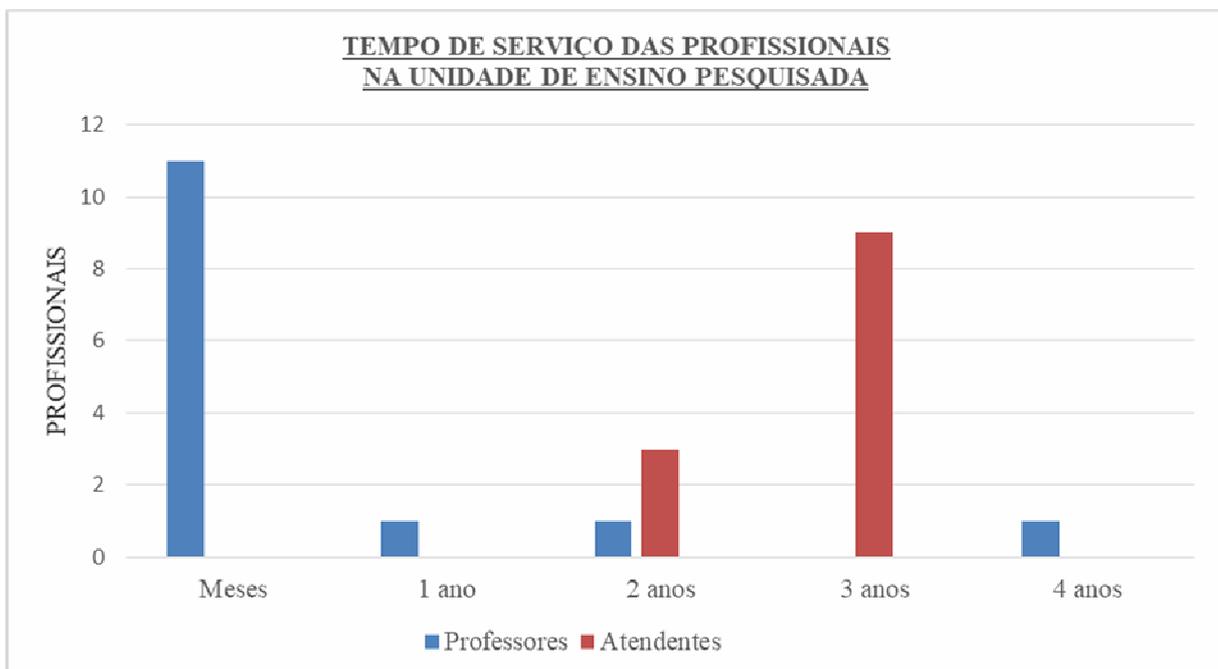
Quanto ao curso de Pós-graduação, 09 (nove) participantes possuem essa formação e 01 (uma) está cursando. No gráfico 6 é possível observar que essa escolaridade ficou restrita apenas às profissionais na função de professora.

O Gráfico 6 aborda o tempo de serviço desenvolvido na Educação Infantil.

Gráfico 6 - Tempo de serviço das profissionais pesquisadas na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre o tempo de serviço na Educação Infantil, (09) nove profissionais têm experiência de mais de (05) cinco anos e (17) dezessete têm menos de cinco anos ou meses de atuação. Na sequência, no Gráfico 7, teremos a informação sobre o tempo de atuação na unidade de ensino.

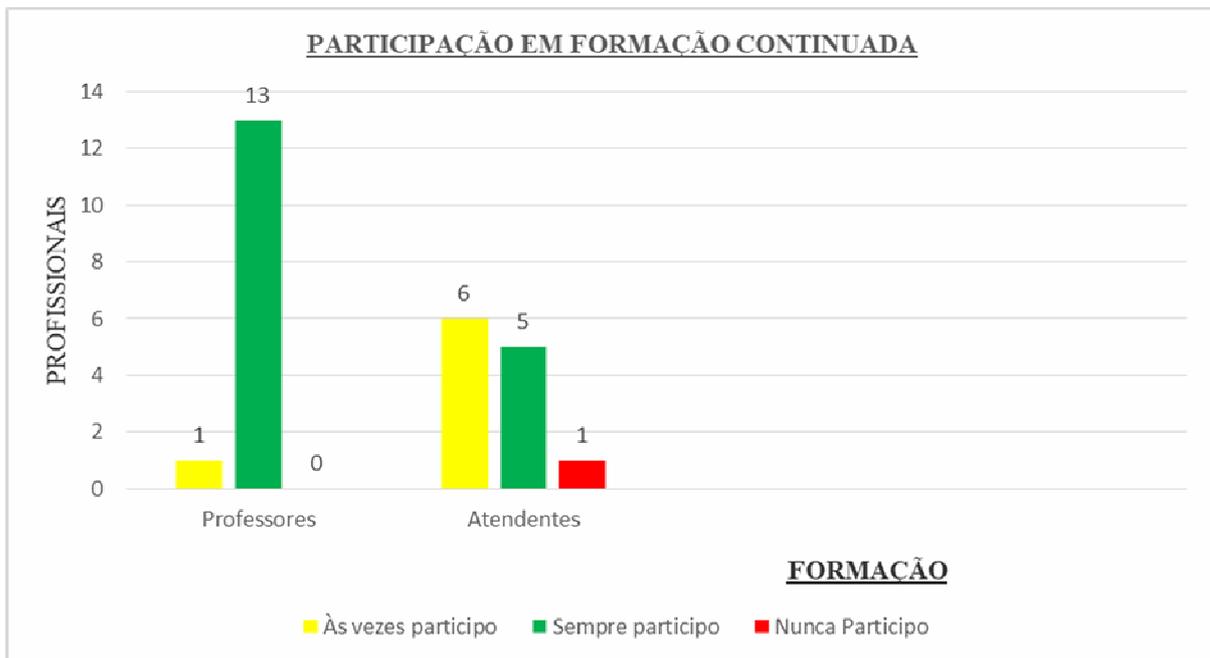
Gráfico 7 - Tempo de atuação das profissionais na unidade de ensino pesquisada

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O tempo de atuação das profissionais pesquisadas nas unidades de ensino compreende de (02) dois meses a (03) três anos, tendo em vista que as duas unidades pesquisadas foram inauguradas há pouco tempo, e grande parte dessas profissionais já têm uma longa experiência na Educação da Infância.

A última pergunta do perfil das profissionais está no Gráfico 8, em que se apresenta a participação destas em formações continuadas da escola ou pela SEMEC.

Gráfico 8 - Participação das profissionais pesquisadas em formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto à participação em cursos de formação continuada oferecidos pelas unidades de ensino, 18 (dezoito) afirmaram participar ativamente, 07 (sete), às vezes, e 01 (uma) pesquisada nunca participou de formação. Este gráfico, de modo geral, denota que a participação nas formações continuadas tem um índice maior no grupo das professoras, de modo que, no grupo das atendentes encontramos profissional que não participa.

O investimento na formação é algo muito importante e necessário, em conexão com as exigências das políticas educacionais em vigor, nas quais se estabelecem políticas de investimento nos profissionais atuantes na Educação Pública dentro das unidades de ensino, por meio de cursos e estudos, num processo de formação continuada.

As unidades de ensino pesquisadas têm, nos seus projetos, momentos de estudos. A SEMEC também oferece formação, cabendo aos profissionais atuantes a participação. Não

será possível aqui apresentar a estrutura dessas formações continuadas nas unidades pesquisadas, devido às restrições da pandemia e pela ausência de relevância dessa informação para o objetivo desta pesquisa.

Quanto ao contexto da formação continuada e à sua salutar importância na vida de todo profissional, entendemos ser indispensável trazer as palavras de Ludke e André (1986, p. 18): “[...] essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”.

E, ainda, pensando na formação das profissionais e nos saberes que a elas são determinantes para a atuação e concepções educativas, Tardif (2011, p. 215) escreve:

[...] do saber profissional: pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.

De acordo com Tardif (2011), o saber dos professores vem deles e está relacionado diretamente com a pessoa e a sua identidade, bem como com as suas vivências e experiências, com a sua história profissional nas relações com os alunos em sala de aula e no contexto escolar.

A escola, como espaço de propagação da cultura, não só contribui para o desenvolvimento dos educandos, mas também na formação dos seus profissionais, tanto de maneira intencional quanto nas experiências vividas com o grupo. Logo, é imprescindível que teoria e prática estejam juntas na formação inicial e continuada dos profissionais, considerando que o saber e o fazer constituem suas concepções de ensino.

Nesse contexto, é de suma importância que as profissionais participem dos momentos de estudos oferecidos nas unidades de ensino, contudo os dados aqui denotam uma desvalorização na categoria atendente.

A seguir, serão apresentados os significados predominantes de criança e infância identificados nas respostas das profissionais, também a relação desses significados com a prática desenvolvida na escola e a reflexão/análise acerca do lugar da criança nesse contexto.

3.6.2 As concepções de crianças e infâncias

As profissionais pesquisadas são pessoas muito importantes no conjunto que movimenta o sistema educacional, em especial, aqui neste trabalho, na “Educação Infantil”. Suas opiniões, sentimentos, interações e ações podem determinar os acontecimentos da vida escolar dos educandos.

Com base no instrumento desta pesquisa – o questionário e suas questões abertas, o que compreende as questões de 10 (dez) a 18 (dezoito) –, foi possível identificar algumas categorias sobre as concepções de crianças e infâncias das profissionais pesquisadas. Na apresentação das respostas das participantes, será utilizada a sigla **p.**, para professoras, e **a.**, para atendentes.

Na questão 10 (dez), “Por que escolheu atuar na Educação Infantil?”, as vozes das profissionais são expressas nas seguintes afirmações: “porque gostam e têm afinidade”, “por oportunidade” e “por necessidade”.

Essas categorias são divididas em: 69,3% “porque gostam e têm afinidade”; 26,9% “por oportunidade”, e, por último, 3,8% escolheram “por necessidade”.

A primeira asserção “porque gostam e têm afinidade” é representada nas palavras de algumas profissionais:

Sempre gostei e tive mais afinidade para trabalhar com crianças. Acho uma troca verdadeira, pois as crianças são o que são, se expressam de forma lindamente ingênua, e isso acho fascinante, pois elas confiam tanto em seus professores, e estão ali prontas pra receber e absorver o que podemos e transmiti-las de melhor, por isso, escolhi essa área, pois ali temos um jardim em que podemos fazer brotar lindas flores. (Profissional 2, p.).

Desde quando eu era criança, sempre fui fascinada pela profissão do professor, eu chegava em casa e tudo o que a minha professora ensinava eu queria ensinar para os meus ursinhos, e, conforme eu fui crescendo, esse amor por crianças só aumentou; para mim, eu fiz essa escolha porque eu amo ser desafiada e ser responsável pela aprendizagem das crianças é um grande desafio para mim. (Profissional 9, p.).

O encanto e o romantismo nas palavras das profissionais 2 (dois) e 9 (nove) sobre a educação da infância simbolizam uma concepção de criança como um ser inocente e puro, que está vivendo uma fase encantadora e mágica da vida; esses pensamentos são pautados nas ideias de Rousseau, Pestalozzi e Fröebel, já apresentados nesta dissertação.

Já relativa à segunda proposição (das que afirmam ter escolhido a Educação Infantil “por oportunidade”), constatamos a descrição das condições trabalhistas na sociedade contemporânea: o caminho a seguir é traçado pelas oportunidades imediatas e pela

necessidade de sobrevivência; nesse percurso, algumas profissionais se encontram na profissão passando a gostar daquilo que fazem, como é o caso das profissionais 16 e 26, vejamos nas seguintes afirmações:

No primeiro momento foi uma oportunidade de trabalho, mas, com o tempo, observei que a educação infantil me ensinou a respeitar os outros em todos os seus aspectos, principalmente, as diferenças entre nós. (Profissional 16, a.).

Primeiro, pela oportunidade de trabalho, depois, me apaixonei e acreditei na importância da primeira infância. (Profissional 26, p.).

E, com relação ao último posicionamento, “necessidade”, expresso por uma única profissional (Profissional 14, a.), reforça-se a consideração sobre a falta de opções para seguir em uma profissão de sua escolha.

Ambas as categorias – “oportunidade” e “necessidade” – de escolha pela atuação exercida na Educação Infantil nos levam à reflexão sobre a vocação profissional na contemporaneidade. Encontramos a amarga realidade de escolher, muitas vezes, o trabalho pela oportunidade e não por formação específica na área, com conhecimentos sobre a profissão. A resposta da profissional 26 representa o paradigma da realidade social na qual vivemos, em que a Educação não é diferente. O ponto positivo desse discurso foi o fato dela gostar e valorizar o trabalho na Educação Infantil, a partir do contato com a criança, manifestando a base primordial para desenvolver um trabalho voltado ao desenvolvimento da Infância, mas é imprescindível uma formação.

Na questão 11 – “Qual a participação do profissional na rotina das crianças?” – tivemos as seguintes categorias: “cuidam e educam as crianças, de modo a participarem de todas as ações destas durante a sua permanência nas unidades de ensino” e apenas “educam as crianças”. Assim as respostas apontaram que 88,4% cuidam e educam as crianças, de modo que participam de todas as ações delas durante às suas permanências nas unidades de ensino; enquanto que 11,6% responderam que apenas educam.

O “cuidar” e o “educar”⁷ descritos no relato de várias profissionais pesquisadas expressam uma relação antiga e histórica da missão da Educação Infantil em nossa sociedade, que outrora tinha ênfase somente no ato de cuidar das crianças pequenas; mudança aprimorada com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, visto que houve avanços significativos para a Educação Infantil.

⁷ Elementos exigidos como prioridade pela LDB-9394/96 e pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil.

Também com a Constituição de 1988, reconheceu-se um direito próprio da criança pequena, o direito à creche e à pré-escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de julho de 1990, veio somar, em seu artigo 54, determinando que o Estado tem o dever de oferecer atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos.

Na LDB (Lei n.º 9.394/1996) há a indicação de que a Educação Infantil se destina a crianças de 0 a 3 anos em creches e de 3 a 5 em pré-escolas, tornando-se parte integrante da educação básica brasileira. Ela “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

O passeio em torno da história deixa transparecer que, diante das novas conquistas para a educação da infância, o “cuidar” e o “educar” têm de ser ações indissociáveis na participação dos adultos que acompanham a rotina das crianças em instituições de ensino. Observemos as palavras de algumas profissionais nesse sentido:

No acolhimento, na alimentação, nas atividades, no banheiro e brincadeiras. Acho importante participar de tudo, temos que conhecer e orientar as crianças em todos os aspectos. (Profissional 1, p.).

Minha participação é oportunizar os alunos a se sentirem mais seguros e desenvolverem sua autonomia. Isso porque se adapta aos novos horários e entende a existência de um tempo determinado para a realização de cada atividade. A rotina começa como um “combinado”, sempre faço a mediação e, aos poucos, os alunos conseguem. (Profissional 6, p.).

Tenho participação nas atividades em sala de aula, no banho, na hora do sono, da alimentação e nas brincadeiras livres. (Profissional 16, a.).

As descrições das profissionais 1, 6 e 16, assim como outras pesquisadas, denotam a valorização do cuidar, retrata a participação ativa dos adultos nas ações da criança, levando a compreensão de que toda atividade desenvolvida pela criança dentro do ambiente educativo é uma ação educativa e tem a proteção dessas profissionais, para que seja garantido às crianças o direito a novas descobertas, aprendizagens e desenvolvimento.

Em uma porcentagem menor, porém de grande relevância para a compreensão das concepções das profissionais, estão aquelas que destacam sua participação somente dentro da ação de educar com uma visão tradicionalista, que situa a criança como mera receptora de conhecimentos, como nos discursos abaixo:

Bom, nesse momento de tantas mudanças na forma de estar presente na vida escolar das crianças, não estando dentro de sala de aula, eu estou participando da rotina da vida delas através somente via celular, envio as atividades diariamente e depois aguardo as fotos das atividades para corrigi-las e, nesse momento, também interagir, mostrando às crianças o quanto é

valioso elas estarem participando e realizando as atividades. Procuo sempre mandar mensagens de carinho para elas estarem passando por este momento de uma maneira mais tranquila e sabendo que são amadas e acolhidas. (Profissional 2, p.).

Ensinar algo de novo e abusar da criatividade delas. (Profissional 11, p.).

Por ser atuante na Educação Infantil, acabo por ensinar à criança que no dia a dia dela, é preciso ter organização até mesmo para repetir atividades cotidianas, seguindo um cronograma, desde ter um momento para estudo, até mesmo, para a alimentação. (Profissional 12, p.).

É intensa, na fala das profissionais, a preocupação com o controle sobre a criança, na rotina diária da instituição, bem como a preocupação com aprendizagens que não remetem à Educação Infantil, mas sim ao Ensino Fundamental, como é o caso da alfabetização.

Na questão 12 (doze) – “Você acredita que frequentar a Educação Infantil é importante para a criança? Explique” – as profissionais ressaltaram o sentido de valor que essa etapa de ensino tem nas suas concepções, de modo que 100% das profissionais responderam que “sim”: “a Educação Infantil é muito importante, pois é a base para futuras aprendizagens e desenvolvimento da criança”. Vejamos as afirmações:

Sim, acredito que, na educação infantil, a criança forma a sua base, sendo importante o contato com outras crianças que têm atitudes diferentes umas das outras, o espaço de convivência os torna mais independentes, aprende a compartilhar, brincar junto, resolver suas próprias questões e aprender brincando. (Profissional 1, p.).

Com certeza, até porque a educação infantil é o início de toda aprendizagem da criança, onde ela aprende o básico para ter uma base e assim dar continuidade no ensino fundamental. (Profissional 3, p.).

Acredito que é primordial, a criança que frequenta a Educação Infantil, desenvolve habilidade, socialização, respeito, sensibilidade, promove o ético, a cidadania, os laços efetivos e melhora no desempenho escolar no futuro. (Profissional 4, p.).

Sim, acredito que é muito importante, acredito que a educação infantil serve como um alicerce, uma base primordial para a aprendizagem da criança. Porque através das aprendizagens que a criança tem na educação infantil, ela desenvolve habilidades e pode ter um bom desempenho escolar no futuro, pois, através dessa educação, ela desenvolve o lúdico, o ético, a cidadania e os laços afetivos, proporcionando à criança resultados positivos para toda a vida. (Profissional 9, p.).

Sim, muito, ajuda muito na hora da alfabetização. (Profissional 11, p.).

Sim, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, ela tem uma importância no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e intelectual da criança. (Profissional 16, a.).

Nessa pergunta da pesquisa é possível observar influências históricas da educação que ajudaram a fundamentar as concepções dos profissionais da Educação Infantil, como já citado no texto. Os (as) profissionais da Educação, estejam eles (elas) no campo das decisões, do pensar ou do fazer, precisam ampliar suas concepções propedêuticas, às vezes exíguas, caminhando na direção de uma nova construção do pensamento. Segundo Souza (2007, p. 73), “[...] pensar na emancipação das crianças implica pensar em uma lógica de organização de vida e formação que as considere e as eleve a um estado diferenciado daquele em que se encontram”. Desta forma, parece-nos fundamental pensar a instituição de Educação Infantil de forma cultural e social, não a reduzindo a programas ensinados.

Na questão 13 (treze) indagamos: “Como é a organização do planejamento e a realização das atividades com as crianças, no que as profissionais se baseiam e por quê?”; o resultado dessa pergunta teve como posicionamentos: “BNCC [Base Nacional Comum Curricular] e OC [Orientações Curriculares]”, “na criança”, “na formação inicial e continuada” e outros “não realizam planejamento”. Sobre as categorias, 30,8% realizam planejamento seguindo a BNCC e as Orientações Curriculares do município; 34,6%, ao realizar o planejamento, se baseiam na criança; 23,1% responderam basear-se na formação inicial/continuada, nos recursos didáticos, na coordenadora, no tema e no lúdico; e 11,5% afirmaram não realizar planejamento.

As respostas que sustentam a primeira série de devolutivas podem ser ilustradas e compreendidas nas afirmações abaixo:

Me baseio na BNCC e artigos sobre educação infantil, porque é preciso entender o universo infantil e, por isso, precisamos nos aprimorar, lendo artigos e publicações sobre a criança. (Profissional 1, p.).

Tenho como base o OC – Orientações, em relação ao planejamento das atividades e tem *[sic]* como documento base a BNCC. Sempre observando a realidade do CEI, pois cada instituição tem suas necessidades próprias. (Profissional 8, p.).

No planejamento das atividades para as crianças, eu procuro sempre propor atividades lúdicas e que promovam o contato de novas experiências aos alunos, para que eles alcancem os objetivos educacionais propostos pela BNCC. (Profissional 9, p.).

Diante das respostas das profissionais 1, 8 e 9, as quais têm como base para a organização dos seus trabalhos educativos a BNCC e as OCs, vemos a necessidade de aludir, mesmo que de modo sucinto, sobre os documentos norteadores da Educação Infantil municipal. A BNCC propõe uma instrumentalização no trabalho pedagógico, pautada no desenvolvimento educacional da criança por competências e habilidades.

Pensando nesse documento e nos desafios que essa proposta de ensino traz para um trabalho de qualidade na Educação da Infância, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) salientam que as forças para essa “disputa” são muito desiguais, pois há todo um interesse e uma contenda entre os movimentos sociais e os movimentos privatistas que defendem e disseminam a pedagogia das competências.

As forças em luta são desiguais na disputa pelo conteúdo, isto significa que o movimento social ou as concepções não escolarizadas para a Educação Infantil, não têm a mesma força/poder político e econômico da concepção privatista da educação. Dito de outra forma, ao concordarmos e confluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a educação infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou ‘invólucro’ no qual se assenta a base, ou seja, o comum e o universal impõe, desde logo, um conteúdo que deve ser ‘homogêneo’, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere. Além disso, há que se fazer um esforço teórico e prático para que os campos de experiências não sejam a ante sala dos conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas. A BNCC que vem sendo apresentada como estratégia estabelecida para melhorar a qualidade da educação básica no país pauta-se na distinção de conhecimentos e habilidades denominados ‘mínimos’ e ‘essenciais’ para todos os estudantes brasileiros. Seu efeito direto se fará presente não só nas escolas, mas também nos cursos de formação de professores, nas produções de materiais didáticos e livros dirigidos para professores e crianças. Dito de outro modo, a presunção de conteúdos que ‘obrigatoriamente’ serão ensinados produzirá um campo de necessidades, pressupondo a imprescindibilidade de cursos específicos, de elaboração de materiais didáticos que contemplem os conteúdos a serem implantados segundo a BNCC. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 51)

As autoras descrevem a força homogeneizadora que atravessa os currículos da Educação Infantil e a formação de professores, em busca do desenvolvimento específico de competências.

É perceptível na BNCC a intencionalidade nas práticas pedagógicas, a fim de estruturar uma Educação mecanizada (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016). Considerando o indivíduo único e integral, esperar atitudes iguais de crianças diferentes é considerar que existe um padrão para ser aceito na sociedade, desconsiderando todas as diferenças e peculiaridades do ser humano.

Outro documento citado como base para o planejamento são as OCs, “Orientações Curriculares de Três Lagoas”, que se encontram em fase preliminar, elaboradas a partir da BNCC, com pressupostos do Currículo do Estado de Mato Grosso do Sul. Tal referência teve a participação dos profissionais atuantes nas Redes Estadual e Municipal. O trabalho pedagógico do município segue a organização estabelecida por essas orientações. Embora a estrutura principal dos documentos siga a BNCC existem algumas peculiaridades que, tanto

no documento Estadual quanto no Municipal, descrevem características específicas de sua região. Tais adequações são previstas e norteadas pela BNCC.

O documento curricular de Três Lagoas, diferentemente da BNCC e dos “Referenciais de Mato Grosso do Sul”, descreve as metodologias para a aprendizagem e desenvolvimento atribuídos a cada faixa etária.

O uso de documentos oficiais como diretrizes para o trabalho educativo é algo direcionado pelas próprias redes de ensino, cabendo ao profissional utilizá-lo de maneira sábia, conhecendo e refletindo as tendências educativas de cada um, posto que, o mais importante, nesse sentido, é não perder de vista o que a LDB garante como direito à criança e à infância nessa etapa de ensino. Vejamos as respostas de outras profissionais para a mesma pergunta:

Eu me baseio em procurar atividades que despertem a atenção da criança, de uma forma que ela goste e fique feliz em fazer a atividade, e se sinta importante ao ser reconhecida por ter feito seu trabalho. Pois isso desperta nelas uma vontade de sempre querer dar o seu melhor. Eu acho importante sempre incentivar isso. (Profissional 2, p.).

Bom, toda nossa organização é voltada para o brincar e cuidar; porque a criança de CEI sai, na maioria das vezes, período integral e, por conta do tempo que fica com a gente, precisa estar sempre se reinventando pra conseguir. (Profissional 15, a.).

As falas das profissionais 2 e 15 trazem um ponto de vista importante para o trabalho educativo com a Infância, o olhar para a criança, a fim de, a partir das suas descobertas, oferecer e motivar novas experiências, declaração esta que postula a participação da criança no planejamento, já que tal possibilidade oriunda dessa percepção.

Ainda temos outros elementos apontados pelas profissionais 4 e 19:

Baseio na minha formação pedagógica, na formação continuada, direcionamento da minha coordenadora e pesquisas em livros e *internet*. (Profissional 4, p.).

Baseia, muitas das vezes, no que os professores fazem e no que as coordenadoras nos auxiliam. (Profissional 19, a.).

Vejamos uma definição de currículo da Educação Infantil dada pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 12), nas quais se considera o mesmo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Sustentamos a convicção de nos posicionarmos com conhecimento consistente sobre as prescrições que estão nas bases de currículos unificados. Mas não tem sido fácil, pois há aqueles que se arrogam capazes de responder e inundam o campo teórico e prático de manuais: ensino de todas as áreas na Educação Infantil; o que ensinar aos bebês; quem tem medo de ensinar; como ensinar; em que momento etc. Precisamos nos opor às pedagogias prescritivas.

Ponderamos, então, que o currículo na Educação Infantil pode ser compreendido, conforme a concepção de Silva (1996), como produção que se estabelece por meio da relação entre pessoas, contrapondo-se às concepções que o tem como uma coisa ou uma ideia, ou seja, como algo pronto, um “pacote”, um roteiro a seguir. O autor aponta que “[...] currículo é aquilo que os professores e os estudantes fazem com as coisas e também aquilo que as coisas que são feitas fazem aos seus autores [...] Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz”. (SILVA, 1996, p. 162).

Na questão 14 (quatorze) – “Para você criança é” – as respostas foram: “Criança é um ser”, “Criança é vida e alegria” e “Criança é futuro”. Os estratos ficaram divididos em: 42,3% acreditam que a “criança é um ser”; 34,6% dizem que a “criança é vida e alegria” e 23,1% afirmam que a “criança é o futuro”.

A criança é um ser que aprende a todo momento, um ser que tem uma fase encantadora logo no começo da vida e que precisa ser aproveitada, para mim, cada criança é única e tem uma forma de se descobrir individualmente. (Profissional 9, p.).

A criança é um ser onde [*sic*] moldamos na infância sua personalidade e proporcionamos maneiras de desenvolvimento de habilidades que será levado consigo [*sic*] para o resto de sua vida. Tudo que se é oportunizado nessa etapa, será interiorizado para sempre. (Profissional 12, p.).

Um pequeno ser atento às descobertas e às nossas atitudes, que são fundamentais para construção de sua infância, que vão carregar na lembrança seu tempo vivido no jardim da infância com suas experiências. (Profissional 25, p.).

Para mim, criança é alegria, dinamismo, inocência e amor incondicional. (Profissional 8, p.).

Esperança, Amor Alegria. Pra mim, criança é sinônimo de sinceridade. (Profissional 18, a.).

Brincar, sorrir, correr, pular e ser feliz. (Profissional 19, a.).

De modo geral, a fala das profissionais reflete a concepção de uma criança inocente e pura; esse juízo funda-se no mito romântico da Infância como a idade da pureza, da

inocência, da fragilidade e da bondade, características provenientes de uma suposta natureza infantil. Essa imagem de criança é encontrada e legitimada na obra “Emílio”, de Rousseau, cujo filósofo defende a tese dominante de que a natureza é essencialmente boa e a sociedade a corrompe.

Quanto à categoria “futuro”, é notório, na concepção das profissionais, a criança como um ser incompleto:

A criança é a razão do mundo ter ou não um futuro, de como as crianças de hoje vão tornar adulto de amanhã, por isso, a formação das crianças precisa ser pensada, ter [*sic*] seus direitos respeitados. (Profissional 4, p.).

O futuro de um País, que precisa de pessoas especiais. (Profissional 13, a.).

Pra mim, criança é sinônimo de esperança, ela representa o futuro, por isso, a importância do seu caráter. Sua ingenuidade e sinceridade nos remete a um mundo imaginário maravilhoso, totalmente contrário à nossa realidade. (Profissional 16, a.).

Esse ser incompleto é descrito como alguém que ainda precisa de algo para se constituir, e, para isso, é preciso fazer um investimento na sua educação escolar. Segundo o pensamento de Qvortrup (2010), é preciso darmos visibilidade à Infância e ouvir as vozes das nossas crianças, pois que a criança e a infância têm de ser respeitadas em si, e não visando o seu futuro. Ver a criança como criança requer acreditar nas suas potencialidades, especificidades como sujeitos ativos na construção de culturas infantis.

Na questão 15 (quinze) – “Para você o que é infância?” – as apreciações encontradas foram: “Período da vida, fase”, “Direito da criança”, “infância é brincar” e “infância é ser”. As categorias ficaram divididas em: 69,2% afirmaram ser “um período da vida, uma fase da criança”; 15,4%, que Infância é “um direito da criança”; 11,6% que infância “é brincar”; e 3,8% denominaram como “ser”.

Para mim, a infância é um período muito rico e importante na vida da criança, pois ali está se formando a base de tudo que ela será no futuro como adulto. Tudo que acontecer, seja de positivo ou negativo na infância, irá influenciar para sempre na vida da criança. É o momento de brincar, de despertar um mundo de fantasia, mágico, lúdico. (Profissional 2, p.).

A infância é o momento da vida de desenvolvimento do ser humano que vai do início da vida até o início da adolescência. É nessa fase que a criança deve ser amada, cuidada, atendida e protegida, é a fase em que a brincadeira deve reinar. (Profissional 9, p.).

É participar, brincar, correr. (Profissional 19, a.).

É viver sem compromisso, brincar, interagir. (Profissional 21, a.).

Ter direito ao desenvolvimento, ao afeto, ao lúdico, à imaginação, ao sonho, ao respeito em ser simplesmente criança. (Profissional 4, p.).

É ter direitos e deveres condizentes com sua idade; a criança precisa ter alimentação, cuidado, saúde, família, diversão, estudos e, acima de tudo, ser respeitada como sujeito. (Profissional 5, p.).

Ter direito ao desenvolvimento, ao respeito de ser simplesmente criança. (Profissional 7, p.).

É um ser em desenvolvimento, com a cabeça cheia de fantasias e faz de conta, com infinitas possibilidades de imaginação e criatividade. (Profissional 6, p.).

Os profissionais definem infância a partir de várias representações da criança, de forma a não deixar de expressar o seu sentimento diante da concepção formada da infância. Sarmiento (2003) afirma que a infância pode ser caracterizada por meio de um conjunto de traços comuns às diferentes crianças, em distintos tempos e espaços, como a ludicidade, a interatividade, a fantasia e a capacidade que a criança tem de construir o mundo que a rodeia. Para o autor, a infância seria a condição de ser criança, enquanto, na fala das profissionais, percebemos a ausência de uma discussão em torno da criança e sua infância, mostrando sempre uma preocupação excessiva com o “ser criança”.

Na questão 16 (dezesseis) – “Para você, toda criança tem Infância? Por quê?” – as respostas se dividiram em dois grupos: “sim” e “não”. 53,8% das pesquisadas escreveram que “nem todas as crianças têm Infância” e 46,2% acreditam que “todas as crianças têm infância”. À vista disso, foi possível identificar subcategorias, dentro das justificativas de cada afirmação.

O discurso de que “nem todas as crianças têm infância” é encontrado nas seguintes falas:

Não, porque muitas são privadas e são obrigadas a se tornarem um ‘mini-adulto’ [*sic*], muitos têm os direitos básicos privados, sofrem abusos psicológicos e sexuais. (Profissional 1, p.).

Não, o Brasil é muito grande, e a desigualdade maior ainda. Muitas crianças têm sua infância roubada quando precisam trabalhar, quando são desprovidas de afeto e carinho e, pior ainda, quando são negligenciadas por seus familiares e sofrem diversos tipos de abusos. (Profissional 5, p.).

Acho que algumas crianças são tirada a infância dela [*sic*] ainda cedo, com isso, vêm as frustrações quando adolescente ou adulto [*sic*]. O mundo globalizado, as intenções do capitalismo fazem com que muitas crianças se tornem pequenos adultos. (Profissional 15, a.).

Não, muitas vezes, por falta de conhecimento dos adultos, tiram esse direito da criança. (Profissional 26, p.).

Nas concepções das profissionais, a infância é determinada pelos fatores externos. A criança, poderia, nesse contexto, até ser roubada pelo sistema, ou pela família, ou pelas questões sociais, quando, na verdade, os estudos até aqui nos remetem a um outro entendimento, da infância como especificidade da criança. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), a infância não é um mundo imaginário na vida da criança, na verdade, é a interação da criança com o mundo real, pois, é a partir dali, que as crianças se desenvolvem, participam de um processo social, cultural e histórico, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, sendo as relações sociais parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

Nesse sentido,

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

De acordo com a proposta de Kuhlmann Jr. (1998), podemos pensar que toda criança tem Infância, mas não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica, social. A questão central não é se a criança teve infância, mas de compreendermos que infância a criança vivenciou ou vivencia.

Dentro do seu ser sim, porém, nem todas as crianças têm o direito à infância, porque o sistema a impede, por ter de ser um adulto em miniatura com responsabilidades. (Profissional 4, p.).

Sim, mas de formas diferentes. (Profissional 11, p.).

Sim, a infância é algo natural de uma criança, ainda que exista exploração, independente de qual for a criança, a criança pensa e age como uma. (Profissional 14, a.).

Sim, os primeiros anos são de descobertas, o desenvolvimento motor, a dicção, o psicológico com o decorrer do tempo, se aperfeiçoam através de um trabalho em conjunto de pais e professores. (Profissional 25, a.).

Mesmo quando encontramos a afirmação de que toda criança tem infância, as profissionais ressaltam diferentes concepções, ressaltando que são seres em miniaturas, reafirmando a sua incompletude.

Na questão 17 (dezessete), sobre “Como é a relação dos profissionais com as crianças diariamente, justificando”, as categorias foram: “Uma relação de afeto”, “A relação é boa” e algumas profissionais não souberam definir, devido à pandemia e ao distanciamento social.

Referente à primeira afirmação, 57,7% disseram que a relação com as crianças, diariamente, é de ‘afeto’; na segunda, 30,8% enunciaram que a relação com as crianças, diariamente, é ‘boa’; na terceira, e última, 11,5% não definiram essa relação devido às aulas remotas que aconteciam durante o momento da pesquisa.

Destacamos algumas falas de algumas profissionais que mantêm uma relação de afeto com as crianças:

Uma relação de muito respeito, responsabilidades, carinho e amor. (Profissional 4, p.).

Tenho uma relação de amizade, respeito, simpatia e muito amor, porque sem amor não se consegue educar. (Profissional 8, p.).

De amor, a cada dia, nos apaixonamos por elas, tentamos mostrá-las [*sic*] que o amor e o carinho é importante [*sic*]. (Profissional 13, a.).

É zelar, cuidar, brincar, amar o dia a dia, e as mesmas nos promovem momentos de pureza e encantos. (Profissional 18, a.).

As que dizem que a relação com as crianças diariamente é boa:

A relação é boa, sou compreensiva, dou atenção e carinho para todos, brinco bastante, ajudo no que for necessário. (Profissional 1, p.).

Sou e tento ser o melhor pra eles e pra mim, eles são meus encantos de todos os dias. Esqueço meus problemas quando chego no serviço pra receber meus pequenos. (Profissional 15, a.).

Boa. Conversamos, brincamos, fazemos nossas brincadeiras. (Profissional 19, a.).

Boa, nem sempre conseguimos entrar no mundo delas, mas podemos sonhar como elas. (Profissional 23, a.).

Devido à pandemia pelo Coronavírus e ao processo de ensino remoto na Rede Municipal de Três Lagoas, algumas profissionais ficaram sem elementos concretos no momento da pesquisa para definirem essa relação com a criança, no entanto, justificaram como estavam participando da vida das crianças, por meio das atividades organizadas e enviadas a elas pelos familiares; esses depoimentos podem ser corroborados nas palavras das profissionais abaixo:

Por enquanto como estamos distantes eu procuro sempre fazer vídeos para incentivá-los a realizarem as atividades, faço vídeos falando que estou com saudades, procuro parabenizá-los com vídeos toda vez que um aluno faz aniversário, e sempre estou estimulando eles. (Profissional 9, p.).

Infelizmente, neste ano tem sido diferente devido a estarmos longe das unidades escolares. Porém, tento levar através das atividades a serem

desenvolvidas em casa, momentos em que a criança possa desenvolver alguma habilidade através do lúdico. (Profissional 12, p.).

Como eu estou vivenciando a vida escolar como professora há tão pouco tempo, só estou tendo contato com elas via celular de forma remota, então não tenho como responder como seria esse contato de forma presencial. (Profissional 2, p.).

Na questão 18 (dezoito) – “Você acredita que ‘meninas e meninos’, que frequentam a instituição em que você trabalha, têm espaço para viver a Infância? Por quê? Como?” – como resposta, tivemos as seguintes categorias: “Acreditam que sim” e “Não acreditam”. Dentre as duas categorias, temos 88,5% que acreditam que “sim”: “meninas e meninos que frequentam a instituição de ensino onde elas trabalham têm espaço para viver a Infância”; enquanto 11,5% disseram que “não acreditam que meninas e meninos têm espaço para viver a Infância”. Essas categorias estão nas falas abaixo:

Acredito que sim, na escola sabemos que sim, mas varia muito de acordo com a família de cada um, como eles vivem longe da escola. (Profissional 3, p.).

Sim, mesmo pelo pouco tempo em que estou nessa instituição tenho observado que as crianças têm bastante liberdade para viver sua infância, em se tratando de espaço, o C.E.I. oferece um amplo ambiente, com estrutura adequada, e também com relação ao papel dos educadores, oferecem um trabalho de qualidade que dá total liberdade entre os pares, deixando a criança livre para brincar, imaginar e explorar o seu potencial. (Profissional 8, p.).

Sim. Lógico que acredito, e aqui transformamos todos os espaços pensando neles, o brincar e o cuidar é *[sic]* essencial aqui. (Profissional 15, a.).

Essa pergunta eu não consigo responder, pois tenho pouco tempo com eles e ainda nem os conheço pessoalmente, também não conheço os familiares pessoalmente. (Profissional 9, p.).

Não posso falar, pois tenho pouco conhecimento com essas crianças. (Profissional 10, p.).

Nem todas. Como dito acima, acredito que cada família vive uma realidade, e, dependendo da situação, e em alguns casos, a infância é ‘roubada’ da criança. (Profissional 17, a.).

Grande parte das profissionais acreditam que as suas unidades de ensino têm espaço para as crianças viverem suas Infâncias, pois ali elas têm um ambiente organizado para elas, com estruturas adequadas e um trabalho de qualidade, com liberdade para brincar.

A criança precisa ser pensada como construtora de conhecimentos, cujo direito de expressar-se deve ser garantido no ambiente educativo; já os profissionais que a acompanham, conforme explicita Arce (2010, p. 27), “[...] atua como um facilitador, um

orientador, permitindo a interação entre as crianças e preparando o ambiente para que elas pesquisem e experimentem livremente, sempre acalentadas por uma atmosfera acolhedora e repleta de afetividade”. Desta forma, estaremos proporcionando à criança viver a sua Infância desenvolvendo suas habilidades cognitivas, sua identidade, a capacidade de socialização, a independência, a autonomia, a autoestima e a criatividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal “conhecer as concepções de crianças e infâncias dos profissionais da Educação Infantil e como essas concepções influenciam as práticas educativas”. A dissertação caminha para um desfecho, mas as reflexões não finalizam, pois, dentro do fazer educativo são muitas as nuances que mobilizam pensar e fazer, sendo as concepções dos profissionais um elemento fundante.

A caminhada em busca de conhecer as diferentes percepções dos profissionais da Educação é importante, a fim de construir e desconstruir alguns conceitos e verdades enraizados no campo educacional sobre a infância e a criança; refletir a concepção de uma criança abstrata, compreendida no singular, sem a distinção das especificidades e multiplicidades que a determinam e a compõem.

De acordo com o referencial presente neste trabalho, a criança é considerada como um “[...] ser social que ela é, sujeito de sua história e também produtora de cultura [...]” (KRAMER, 1999, p. 244). As crianças são atores sociais participativos, cidadãos ativos e, por isso, têm o direito de fazer escolhas, de ouvir e ser ouvida, de tomar decisões relativas à organização dos seus cotidianos e de influenciar a tomada de decisões.

A infância aqui é entendida como “categoria social, carregada de cultura” (SARMENTO, 2009, p. 24) e também “a infância como condição do ser criança” (KUHLMANN JR., 1998, p. 15). Segundo estes autores, a criança dá sentido ao mundo em que vive, e a escola para a Infância se constitui em um espaço/tempo transformado em lugar, ou seja, “um *locus* de sentido, de construção de identidades”. (REDIN, 2007, p. 17).

Retoma-se então que essa pesquisa pautou-se no reconhecimento de que as concepções interferem no fazer pedagógico das profissionais pesquisadas, pois, conforme Redin (2007), as atividades planejadas para as crianças pequenas e seu acompanhamento dependem, entre outras, das impressões que os profissionais têm de criança, infância e de educação.

Ao longo da pesquisa, dialogamos com 26 (vinte e seis) profissionais da Educação Infantil com diversas formações, tempo de serviço e também com diferentes conceitos, como já apresentado. O questionário, composto por 18 (dezoito) perguntas, oportunizou a base para este trabalho, cujas considerações serão apresentadas neste momento.

Os dados coletados e analisados indicam que as concepções de crianças e infâncias estão baseadas nas lembranças das histórias pessoais das profissionais, bem como no contexto social no qual estão inseridas; também é possível observar uma expressão, uma crença em um

tipo de criança idealizada, feliz, sonhadora, brincante, um ser incompleto. Esse juízo projeta na criança um investimento no futuro, aponta a preocupação de preparar, na Educação Infantil, futuras aprendizagens, havendo uma tensão entre a compreensão das profissionais sobre o sentido do que é criança, da Infância e de viver a infância.

Está presente nas respostas das profissionais uma visão hegemônica sobre a infância, de modo que as crianças surgem dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período etário quando os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos.

Há, ainda, uma perspectiva homogênea e "adultocêntrica"⁸, que tende padronizar a imagem de criança e da infância, ignorando as diferenças de etnia, gênero, classe, geração, espaço e outras, sendo notório o sentimento de dominação sobre a infância.

As instituições de Educação Infantil são compreendidas aqui como contextos potenciais de desenvolvimento humano, não só das crianças, mas também dos profissionais da educação, da comunidade e sociedade em geral. Por isto, é relevante recordar um tópico das Diretrizes Curriculares em relação a esse assunto, o artigo 7º: “[...] na observância dessas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”.

Essa garantia orienta oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias, da mesma maneira possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; afora promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância e, finalmente, construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Conforme preconiza a LDB, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, visando que o desenvolvimento da criança aconteça numa dimensão ampla, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da

⁸ Adultocêntrica: “uma prática social que estabelece o poder aos adultos, deixando jovens e crianças com menos liberdade”. Ou seja, é quando determinamos socialmente que as crianças têm menos direitos, menos conhecimento e menos espaço do que nós, adultos. <https://leiturinha.com.br/blog/adultocentrismo-sera-que-esquecemos-que-ja-fomos-criancas/>

comunidade; é nas unidades de ensino que esse direito deve ser garantido, seja ela CEI ou escola.

A pesquisa mostra que as profissionais, por sua experiência, expressam que é bom para a criança conviver com outras crianças, valorizando a relação com os adultos por ser um sujeito mais experiente, no entanto, é possível perceber a preocupação em preparar a criança para o futuro, restringindo essa etapa a aprender conceitos, a ter noção de estudo, a gostar de estudar, escolarizando demasiadamente esse momento da Infância, enfatizando a formação como prioridade.

Observando o discurso das profissionais pesquisadas pela ótica do ambiente/espço ao qual desenvolvem suas práticas educativas, lugares esses permeados pelas crianças e infâncias, é possível situar o CEI e a escola como dois espaços distintos, porém como instituições sociais coletivas, que compartilham com as famílias a tarefa de cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos, e é nesses espaços coletivos e públicos que voltamos o nosso olhar.

O CEI, denominado outrora como creche, é o lugar de cuidar e educar as nossas crianças, atendendo-as de 0 a 3 anos. Seu ingresso se dá por volta do quarto mês de vida, permanecendo, muitas vezes, em tempo integral. Já a escola é o espaço culturalmente denominado como lugar de estudar, com a função diretiva de educar, atendendo a pré-escola, com crianças de 4 a 5 anos de idade, seguindo amiúde a estrutura e organização do processo de escolarização.

Nesse sentido, entendemos que o CEI se configura como um espaço em que as crianças que nele estão são sujeitos de direitos, vivem suas Infâncias na contemporaneidade, tendo como garantia a valorização dos modos de ser criança, suas vozes, significações e representações, considerando o brincar como a atividade principal e essencial da Infância.

Pensar o espaço para as crianças, ademais, requer concepções diferentes com relação à forma como esse espaço se torna um lugar socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam; exige que incluamos as crianças, que consideremos suas manifestações e expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias dessa etapa da vida.

Nessa direção, a pesquisa aponta com frequência, para a necessidade de uma formação profissional mais sólida para a educação da infância, acreditando que, por meio desta, configura-se uma base para atender às especificidades da criança e sua atuação docente para a Infância. Por isso, o ambiente educativo deve favorecer a formação dos seus professores e atendentes, como momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática. “Pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE,

1996, p. 43).

A formação docente é pensada como uma construção nunca acabada, aberta à temporalidade, ao presente, assim como constituída, entre outros elementos, pela experiência na qual se configura a formação dos conhecimentos.

Como palavras finais, fica registrado o desejo de que esta pesquisa possa evidenciar um pouco do que é específico da infância, ou seja, a imaginação, a fantasia, a criação; possa mostrar “[...] as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 1999, p. 272). E, ainda, que possa motivar um novo modo de ver as crianças e, assim, acreditar que elas possam nos ensinar a não só compreendê-las, mas também a ver o mundo do ponto de vista delas e aprendermos com elas.

É preciso resgatar e valorizar a criança como ator social, com infâncias plurais, diferentes, que produz e é produzida pela cultura, como afirma Kramer (1999) citada anteriormente; ver na criança um ser capaz, rica em potencial e protagonista de sua história, que traz consigo a marca da diversidade social e cultural.

A criança possui expectativas diante do mundo, de tal modo que sua expressão é percebida na medida em que a sociedade volta o seu olhar para esse período da vida. Entrementes, é preciso pensar em espaços para que ela possa viver sua curiosidade, sentir e estar no mundo, como no poema⁹ abaixo (BANDEIRA, 2009, p.16): “[...] Como eu vou saber da terra,/ se eu nunca me sujar?/ Como eu vou saber das gentes,/ sem aprender a gostar?/ Quero ver com os meus olhos,/ quero a vida até o fundo,/ quero ter barros nos pés,/ eu quero aprender o mundo!”.

Entretanto, essa criança à qual se refere o poeta está imersa num ambiente onde circulam várias visões de infância idealizada, estereotipada, entre outras, a partir das quais, via de regra, as crianças são concebidas e caracterizadas. É preciso considerar a criança concreta, social, cultural e historicamente constituída.

De certo modo, os/as profissionais da Educação Infantil podem e devem transformar as suas concepções, construir um pensamento crítico e científico sobre a infância e a criança, pois é a partir daí que teremos mudanças significativas nas experiências educativas ofertadas às nossas crianças nas unidades de ensino.

⁹Poema: “Vai já pra dentro, menino!”, de Pedro Bandeira de Luna Filho (1942).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 28, p. 182–203, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8651756>. Acesso em: 31 mar. 2021.

ALVES, R. **300 pílulas de sabedoria**. São Paulo: Planeta, 2015.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2010.

BANDEIRA, P. **Mais respeito, eu sou criança!** Série risos e rima. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645- 648-667, set./dez. 2014.

BARROS, M. **Memórias inventadas – As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União** n. 53, p. 39, 16 mar.2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39>. Acesso em: 05 nov.2020.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.** [online]. v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, L. Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 341-359, maio/ago. 2013.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a História da Infância. *In*: FILHO, L. M. F. (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22-37.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Anais do Seminário Internacional da OMEP**. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. pp. 01-14

NARODOWSKY, M. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul** no dia 18/03/2020. Número da edição: 2564. Decreto nº. 048, de 17 de março de 2020.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MATO GROSSO DO SUL. DECRETO Nº 15.391, DE 16 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-matogrossense. Diário Oficial Eletrônico n. 10.115 16 de março de 2020, Página 2, Campo Grande MS. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Di%C3%A1rio-Oficial-decreto-15391.pdf> . Acesso em: 20 set. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense. Diário Oficial Eletrônico n. 10.117, p. 02, 17 mar. 2020b. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10117_17_03_2020. Acesso em: 20 set. 2020.

TRÊS LAGOAS.

<https://www.google.com/search?q=decretomunicipal+numero+48+de+17+de+mar%C3%A7o+de+2020&rlz=1C1AVNA_enBR594BR600&oq=decretomunicipal+numero+48+de+17+de+mar%C3%A7o+de+2020&aqs=chrome..69i57.39348j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
Acesso em: 26 jan. 2021, 17:08.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010a.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, v.

22, n. 1, p. 199-211, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. *In*: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins, 1979.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, **Projeto POCTI/CED/2002**. Disponível em: projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf. Acesso em: 12 out. 2006.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Asa, 2004. p. 9-34.

SILVA, A. **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1996.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação de profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TOSATTO, C. **Diálogos entre concepções e práticas**: a criança e a infância sob múltiplos olhares. Curitiba: Appris, 2015.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Criança(s) e infância(s): as concepções que norteiam o trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil em Três Lagoas-MS”.

Este estudo está sendo conduzido pela mestrandia Rosimary Alves de Souza Garcia, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPTL, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Sílvia Adriana Rodrigues.

Sua participação é voluntária e será documentada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Não participarão deste estudo pessoas de forma não voluntária, menores de idade e indivíduos que não atendam aos critérios técnicos estipulados pela pesquisadora.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo qualquer dúvida que tiver e, caso concorde em participar, assine este documento no local indicado ao final, ficando com uma cópia dele. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter mais informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone (67) 991088484 ou pelo *e-mail*: rosimaryalvessouzagarcia2016@gmail.com. Para perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo telefone (67)3345-7187.

O objetivo deste estudo é “compreender as concepções de criança(s) e infância(s) que os profissionais atuantes na Educação Infantil possuem”. Poderão participar profissionais atuantes na Educação Infantil de unidades de ensino da Rede Municipal de Três Lagoas/MS.

Para a coleta dos dados será utilizado o questionário misto, e o que for escrito será registrado para a produção da pesquisa. Ao concordar em participar do estudo, o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e, em hipótese alguma, serão divulgados nos resultados da pesquisa.

O questionário será enviado via *whatsapp*, por *e-mail* ou ainda outro recurso que desejar mais adequado considerando o momento em que se faz necessário o distanciamento social. Neste contexto de pandemia serão seguidas as normas estabelecidas para garantir o distanciamento social, de modo a não desrespeitar os decretos vigentes.

Esclarecemos que, a qualquer momento, você poderá deixar de participar da pesquisa, como também ficar-lhe-á assegurado o direito de não responder às questões que julgar invasivas ou impertinentes, o que não representará dano algum à sua pessoa.

Encerrada a investigação, os resultados obtidos e reflexões realizadas serão de inteira responsabilidade da pesquisadora. Caso queira receber uma cópia do relatório final em formato digital, indique um *e-mail* para o envio. Informamos, ainda, que os questionários serão destruídos após o período de 5 (cinco) anos de sua realização.

Declaração de consentimento: Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo, bem como autorizo a utilização do material coletado.

Nome da participante (em letra de forma): _____

Telefone para o envio do questionário: _____

E-mail: _____

Data: __/__/____

Assinatura da Participante

Declaração da pesquisadora: Declaro que os dados pessoais coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo. Agradeço a colaboração.

Nome da pesquisadora: Rosimary Alves de Souza Garcia.

Data: __/____/____

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B – Questionário

Caríssimo(a), esse questionário é instrumento da pesquisa de Mestrado intitulada: “CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S): AS CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM O TRABALHO PEDAGÓGICO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TRÊS LAGOAS – MS”, realizada com o objetivo de “compreender as concepções de criança(s) e infância(s) que os profissionais atuantes na Educação Infantil possuem”. A participação é voluntária e não é necessário colocar sua identificação. Sua participação, respondendo as questões completamente, é muito importante para que seja possível levantar dados mais detalhados e as reflexões posteriores serem mais ricas. Desde já agradeço a sua generosidade em colaborar.

- 1) Qual a sua idade? _____
- 2) E a sua formação inicial? (nome do curso) _____
- 3) Quando terminou a graduação? _____
- 4) Fez alguma Pós-graduação? Qual? _____
- 5) Há quanto tempo trabalha na Educação? _____
- 6) Qual instituição de ensino trabalha no momento? () CEI- Centro de Educação Infantil
() Escola
- 7) Há quanto tempo trabalha nessa unidade escolar? _____
- 8) Qual a sua função no momento? _____
- 9) Participa de formações continuadas, cursos, grupos de estudos ou outros oferecidos pela instituição que trabalha?
() Sempre.
() Às vezes.
() Nunca.
- 10) Por que escolheu atuar na Educação Infantil?
- 11) Qual a sua participação na rotina das crianças? Explique.
- 12) Você acredita que frequentar a Educação Infantil é importante para a criança? Explique.
- 13) Na organização do planejamento e realização das atividades com as crianças, você se baseia em quê? Por quê?
- 14) Para você criança é:
- 15) Para você o que é Infância?
- 16) Para você, toda criança tem Infância? Por quê?

17) Como é a sua relação com as crianças diariamente? Justifique.

18) Você acredita que “meninas e meninos”, que frequentam a instituição em que você trabalha têm espaço para viver a Infância? Por quê? Como?

Obrigada por contribuir com minha pesquisa.

ANEXOS

ANEXO A – Decreto nº. 059, de 30 de março de 2020

**PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

DECRETO Nº. 059, DE 30 DE MARÇO DE 2020.

“ALTERA DISPOSITIVOS DOS DECRETOS MUNICIPAIS Nº. 055, DE 20 DE MARÇO DE 2020 E Nº. 056, DE 23 DE MARÇO DE 2020, DE MODO A FLEXIBILIZAR AS MEDIDAS DE PREVENÇÃO DECORRENTE DO CORONAVÍRUS (COVID-19), PRORROGA O PRAZO PREVISTO NO DECRETO Nº. 048, DE 17 DE MARÇO DE 2020, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS”

ÂNGELO GUERREIRO, Prefeito Municipal de Três Lagoas, Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições legais, conferidas pelo art. 43, V, da Lei Municipal nº. 1.795, de 16 de julho de 2002 (Lei Orgânica do Município de Três Lagoas/MS);

Considerando as deliberações do Comitê de Prevenção e Enfrentamento ao coronavírus – COVID-19, instituído pelo Decreto Municipal nº. 046, de 22 de março de 2020;

Considerando o disposto na Lei Federal nº. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que diz respeito às medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19), sobretudo o seu artigo 3º, §7º a possibilitar condutas aos gestores locais de saúde, e na Portaria Interministerial nº. 5, de 17 de março de 2020;

Considerando a situação epidemiológica do município de Três Lagoas-MS, e da atual necessidade de flexibilizar o funcionamento de determinadas atividades do comércio local, sob condições restritivas, a fim de garantir o mínimo atendimento e evitar um colapso econômico e social;

DECRETA:

Art. 1º O caput do art. 1º e seu §1º, do Decreto nº. 056, de 23 de março de 2020, passam a vigorar com a seguinte redação: “Art. 1º Fica estabelecido toque de recolher a partir do dia 23 de março de 2020, de modo a proibir a permanência de pessoas em logradouros públicos do Município de Três Lagoas-MS, no horário compreendido das 22h00min até as 05h00min, pelo prazo de 15 (quinze) dias, prorrogáveis por tempo indeterminado.” (NR).

“§1º. O confinamento domiciliar obrigatório que trata o caput deste artigo não se aplica aos casos de deslocamento por questões de saúde, de trabalho, serviços de entrega a domicílio (delivery), bem como outra circunstância relevante devidamente comprovada.” (NR).

§2º.....“(NR)

Art. 2º Os incisos VIII e X e o §4º do artigo 3º do Decreto nº. 055, de 20 de março de 2020, passam a vigorar com a seguinte redação:

“VIII – suspensão das atividades presenciais em igrejas e templos de qualquer culto, facultado a transmissão eletrônica das celebrações, cerimônias e rituais limitado a presença de no máximo 10 (dez) participantes, entre a autoridade religiosa celebrante, auxiliares e apoio técnico.” (NR).

“X – suspensão do atendimento presencial em bancos, facultado o funcionamento interno, sem atendimento ao público;” (NR).

“§4º suspensão dos atendimentos eletivos de laboratórios, clínicas, consultórios médicos e odontológicos, mantido os atendimentos de urgência, emergência e atendimentos continuados, como, por exemplo, gestantes e pacientes com doenças crônicas.” (NR).

Art. 3º O artigo 3º do Decreto nº. 055, de 20 de março de 2020, passa a vigorar acrescido dos seguintes §§ 6º, 7º e 8º:

“§6º É autorizado o funcionamento das casas lotéricas a partir do dia 1 de abril de 2020, sob as seguintes condições, sem prejuízo de eventuais e novas restrições durante o estado de emergência:

I – Manter o funcionamento integral de suas atividades de segunda-feira a sexta-feira, das 8h às 11h e das 13h às 17h e aos sábados das 8h às 12h;

II - limitar a quantidade de pessoas no interior da unidade correspondente ao número de atendentes, ou seja, um por guichê em funcionamento, observado o distanciamento mínimo de 1,5 metros entre cada pessoa.

§7º. Os Escritórios de contabilidade, cartórios de notas e registros poderão, partir do dia 1º de abril de 2020, adotar sistema de agendamento com espaço de marcações, de modo a realizar os atendimentos de maneira individual e de portas fechadas,

§8º. Os Supermercados, mercados, conveniências e congêneres deverão cerrar suas portas até as 21h, a fim de impedir a entrada de novos clientes e garantir a seus colaboradores e clientes a observância ao toque de recolher.” (NR)

Art. 4º O Decreto nº. 056, de 23 de março de 2020 passa a vigorar acrescido do seguinte art. 4º-A: Artigo 4º A. Os estabelecimentos autorizados a funcionar de acordo com este decreto deverão adotar as seguintes medidas:

I - intensificar as ações de limpeza, no mínimo a cada 2 horas, inclusive as máquinas de cartão higienizadas com produtos sanitizadores após cada uso;

II - disponibilizar álcool gel para seus clientes;

III - fornecer para seus trabalhadores local de higienização, álcool gel e materiais de EPI;

IV - manter o estabelecimento totalmente arejado, com todas as janelas e portas abertas;

V - divulgar informações acerca da prevenção do Covid-19;

IV - obedecer as notas técnicas expedidas pelo Ministério Público do Trabalho.” (NR).

Art. 5º Fica prorrogado por mais 15 (quinze) dias a contar de 02 de abril de 2020, a suspensão das atividades nas unidades educacionais que trata o artigo 2º do Decreto nº. 048, de 17 de março de 2020.

Art. 6º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Três Lagoas, 30 de março de 2020.

Ângelo Guerreiro
Prefeito Municipal

