

EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: REVISITANDO ALGUNS CAMINHOS

Polyana Aparecida Roberta SILVA

RESUMO: A preocupação básica do estudo realizado é discutir sobre o papel da Educação Infantil na perspectiva de uma infância singular e específica. A discussão tem por objetivo enriquecer um debate que atravessou décadas mais recentes sobre o caráter singular da educação infantil em nível nacional e internacional. Utilizamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, sustentada por autores como: Corazza (2006), Oliveira (2002), Zabalza (1998), dentre outros. O produto desse debate inclui a constatação de que as instituições de educação infantil têm de integrar a função de educar com a de cuidar, mas sem diferenciar e sem hierarquizar seus profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Educação Infantil, Instituição Escolar.

ABSTRACT: The primary concern of this study is to discuss the role of early childhood education from the perspective of a singular and specific childhood. The discussion underlies the attempt to enrich a debate that has gone through more recent decades on the (singular character) childhood education nationally and internationally. Used as a methodological resource bibliographic, sustained research by authors such as: Corazza (2006), Oliveira (2002), Zabalza (1998) among others. The product of this debate includes the finding that early childhood education institutions have to integrate the function of education to take care of, but without differentiation and without prioritizing its professionals.

KEYWORDS: Child-Childhood-Education Institution School.

Considerando o contexto histórico em que vivemos, com suas manifestações políticas, culturais e tecnológicas, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil Nacional - Lei 9394/96, destinou uma seção especial às crianças de 0 a 6 anos. Oferecida em creches (0-3 anos) e em pré-escolas (4-6 anos), a educação infantil, por meio de seu artigo 29, passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Tal fato estabeleceu um marco na história da educação brasileira, pois até então sua existência era devida a programas assistencialistas e compensatórios.

Assim, passamos a entender a concepção de criança historicamente construída e consequentemente transformada ao longo dos tempos, na medida em que esta concepção não se apresentou de forma homogênea nem mesmo no interior da sociedade da época, pois está em permanente construção. Essa concepção é profundamente marcada pelo meio social em que as crianças se desenvolvem e como elas constroem o conhecimento a partir de interações estabelecidas com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui como cópia da realidade, mas sim como fruto de um intenso trabalho de criação e ressignificação.

Tendo em vista as peculiaridades de seu público-alvo, na educação infantil:

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

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

De acordo com Fidelis e Tempel (2006), a fim de que a educação seja significativa para o educando, deve-se considerar o processo de ensino e aprendizagem como período criativo, que propicie uma realização prazerosa e empática da atividade educacional. Entendemos que alcançar tal proposta supõe um planejamento das atividades diárias que preveja o valor dos brinquedos, do brincar, das artes visuais, do teatro, da música, da literatura infantil, dos filmes e das atividades culturais orientadas.

Além disso, o desenvolvimento integral das crianças depende não só de cuidados afetivos e biológicos, mas também de alimentação saudável, de saúde e de oportunidade de acesso a conhecimentos diversos. Cuidar integra o educar. Acima de tudo, é dar atenção à criança como pessoa que está em crescimento contínuo e em desenvolvimento, isto é, compreendendo suas especificidades e singularidades.

É importante ressaltar que a educação infantil não vem salvar a educação fundamental dos problemas de evasão, reprovação e dificuldades de aprendizagem, nem substituir a ação da família. A educação das crianças pequenas tem fins, proposta pedagógica, cotidiano e formação de profissionais específicos. Daí ser necessária a parceria entre a família e a instituição educacional, no sentido de falarem a mesma língua e buscarem interesses em comum: o desenvolvimento integral da criança. Nessa educação, nem sempre seus profissionais foram reconhecidos como profissionais de direitos; e ainda carecem de formação específica para educar, pois a faixa etária com que lidam singulariza a primeira infância.

A experiência de conhecer crianças pequenas é muito interessante. Elas demonstram agir com inteligência e chamam nossa atenção pelas coisas que fazem, pelas perguntas que nos trazem. Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construções materiais e não materiais elaborados pelas gerações precedentes, das quais, de início, ele não tem consciência. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas de organização social, de atividade ou organização social de atividade de trabalho, ferramentas ou obras) e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados. (OLIVEIRA, 2002, p. 135).

Dito isso, o desafio da educação infantil é compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular de a criança ser e estar no mundo, visto que educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para fazer desenvolver as capacidades infantis de relação interpessoal — de ser e estar com os outros —, numa atitude básica de aceitação, respeito e confiança. Enquanto o cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades; o cuidado é um ato relativo ao outro e a si que tem uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos, também

significa dar atenção à criança como pessoa que está em crescimento e desenvolvimento contínuos, compreendendo sua singularidade e identificando e suprimindo suas necessidades.

O trabalho pedagógico na educação infantil deverá ser permeado por múltiplas linguagens. De acordo com Oliveira (2002), a multiplicidade de linguagens possibilitará às crianças trocar observações, ideias e planos, estabelecer novos recursos de aprendizagem, criar oportunidades de diálogo com elas e suscitar o aprender a ler e a escrever numa lógica nova. Tais linguagens incluem a linguagem plástico-visual, corporal, verbal, musical e dramática, dentre outras. Como quer Arroyo (1994, p. 21), “Temos linguagens corpóreas tanto quanto a linguagem escrita e ambas têm que ser apreendidas, e não só uma em função da que é prioritária”, pois “somos seres corpóreos tanto quanto matemáticos”.

Segundo os Referenciais Nacionais da Educação Infantil/RCN (BRASIL, 1999), a educação infantil objetiva que a criança:

- desenvolva uma imagem positiva de si;
- descubra e conheça aos poucos seu próprio corpo;
- estabeleça vínculos afetivos e de troca com adultos e pares;
- estabeleça e amplie as relações sociais;
- observe e explore o ambiente com atitude de curiosidade;
- brinque e lide com linguagens variadas;
- conheça as manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação e valorize a diversidade.

Nesse cenário, a ação pedagógica tem de ser inventiva e propor, como estratégia de ensino, a interdisciplinaridade, via problematização e inter-relação com as áreas de conhecimento, de modo a possibilitar mudanças sociais e políticas. O educador precisa se sustentar em uma prática social que valorize a imaginação, o brinquedo, a cidadania, os saberes e as linguagens que projetam os espaços lúdicos e sócio-históricos na aprendizagem infantil. Além disso, **um projeto pedagógico infantil, que vise contribuir para mudanças e transformações sociais, tem de se apropriar de fundamentações teóricas de áreas variadas do conhecimento, tais como psicologia, filosofia, sociologia, artes e outras.** Também cabe dizer que a educação infantil precisa suprir as reais necessidades da criança concreta, histórica e com direitos, inserida numa realidade contraditória culturalmente unilateral; isto é, cuja cultura manifesta unicamente a visão de mundo e a sociedade de dada classe que, hegemonicamente, domina a realidade material e intelectual sob os auspícios de princípios neoliberais e excludentes.

Sabemos da importância de organizar e usar o tempo como elemento constituinte dos processos de formação pessoal e social na primeira infância. Mas nem sempre o tempo escolar foi entendido assim.

Segundo Souza (1999), o tempo constitui uma ordem que se experimenta e se aprende na escola. No fim do século XIX e início do século XX, — também um período em que se institui e se consolida a arquitetura temporal escolar -, o tempo era organizado com o objetivo de uniformizar e controlar a infância, os professores, a racionalização curricular, a seleção e distribuição do conhecimento em séries, as aulas, os horários, as disciplinas etc. As palavras de Souza (1999, p. 129) ilustram essa afirmação:

Tempo é uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola. Esta concepção de tempo e infância difundiu-se amplamente a partir do século XIX, quando a escola tornou-se, na maioria dos países ocidentais, uma instituição de grande relevância política e social, dominante na vida das crianças e dos jovens. Uma nova distribuição do tempo surge, nesse período, forjada no processo de criação dos sistemas nacionais de ensino nos quais se consolida também uma nova organização administrativa e pedagógica da escola primária.

Eis porque não é possível desvencilhar o tempo do espaço escolar: ambos seguem a mesma direção e a mesma concepção de educação. Mas a organização do tempo e do espaço apresenta objetivos distintos em contextos diversos: podem promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia ou o controle, a dependência e a apatia. O tempo em uma instituição escolar tem de ser vivido de modo que se possa aproveitar as oportunidades de aprender e de se desenvolver plenamente com experiências diversificadas. Crianças e adultos precisam pensar coletivamente a organização do tempo. O professor, considerando o desenvolvimento dos projetos e o currículo escolar, discutirá com as crianças a rotina escolar. No caso daquelas muito pequenas, cabe a ele, pela observação diária, estabelecer uma rotina em que as crianças desenvolvam as diversas atividades mediante as múltiplas, “as cem” linguagens infantis¹.

Também a regularidade da rotina as ajuda a identificar os dias e a se situarem no tempo. Um exemplo disso é quando as ouvimos dizer “Hoje é dia do brinquedo de casa, então é sexta-feira”. A permanência de certas rotinas auxilia na construção do tempo, pois, para os infantes, conhecer a organização do tempo tende a ser algo mais complexo. Daí a necessidade de uma rotina agradável e coerente com nosso ideal de educação. Proença (2004) afirma que a rotina se refere aos caminhos percorridos e aos conhecimentos do sujeito, que, em geral, obedecem a horários e procedimentos já adquiridos e incorporados. A rotina organiza, orienta e norteia o grupo no espaço escolar; é o alicerce do trabalho docente. A seguir, descrevemos a diversidade da rotina escolar para a educação infantil.

¹ Cf. *As cem linguagens infantis*, de Edwardes, Gandini e Forman (1999, editora Artmed), obra sobre a poesia de Loris Malaguzzi, idealizador da pedagogia em Reggio Emilia, região ao Sul da Itália onde a infância é respeitada em todas as suas linguagens.

Acolhimento na chegada das crianças. Momento importante para os pais e as crianças, porque o professor as recebe demonstrando carinho, segurança e tranquilidade. Às vezes, repassa informação e recebe informação de cada aluno. No caso de crianças pequenas, esse momento se torna essencial, porque é preciso falar sobre dado aspecto: físico, emocional etc. Muitos professores preparam brinquedinhos de montagem, organizam livros, brinquedos variados, enquanto todos vão chegando até o grupo.

Roda de conversa. Muitos professores gostam de realizar essa atividade após a entrada das crianças na escola ou após a higienização. É uma atividade muito rica, objeto de vários estudos. De acordo com Devries (1998), a roda é uma atividade comum na maioria das escolas de educação infantil e inclui músicas, literatura, lista de chamadas, marcação no calendário, observação do tempo, celebrações de aniversários, feriados, ajudante do dia, temas especiais, introdução de temas, combinado do dia, regras, discussões sobre projetos, disciplina, atividades do dia, tomada de decisão, solução de problemas com o grupo, relatos de algo acontecido em casa etc.

Caderno de memória. Em geral, é uma atividade realizada durante o momento de roda que poderá acontecer conforme a necessidade do grupo ou do professor. Nesse caderno, as crianças exercitam em casa, com os pais ou responsáveis, a memória ou as lembranças dos acontecimentos da escola. No caso de crianças pequenas, elas relatam para os pais o/os acontecimento/os ou atividade/es que mais atraíram sua atenção por algum motivo especial ou pelo prazer de ter realizado. Um adulto escreve, mas a criança representa a escrita por meio de desenhos. Crianças que já escrevem ou tentam escrever, os pais acompanham, depois reescrevem com elas. Em seguida pode-se fazer representação com desenhos, colagens etc.

Artes plásticas. Modelagem, pintura e desenho são atividades centrais na rotina das crianças em qualquer faixa etária. Atento ao desenvolvimento do percurso criador do desenho infantil, o professor propõe atividades referentes a artistas — escultores, pintores etc. — e suas histórias como meio de valorizar e conhecer a cultura e fazer desenvolver o senso crítico e criativo na infância.

Atividade de registro individual e coletivo. Na educação infantil, essa atividade tem de acontecer individualmente. O professor pode interferir: reescrever com a criança, trabalhar as especificidades de cada uma, reconhecer o nível de desenvolvimento da leitura e escrita, assim como a criatividade de cada um. Nesse momento, o grupo pode construir um texto coletivo, participando ativamente, falando as hipóteses em relação ao que querem escrever, desenhar, pintar ou colar.

Brincadeira com água, piscina e ducha. Sabemos das condições físicas materiais de muitas instituições de educação infantil: muitas não têm piscinas para criança. Mas isso não impede as brincadeiras na água. Essa atividade é relaxante e importante para o desenvolvimento físico e emocional das crianças. Outra forma de aproveitar esse momento de lazer e de brincadeiras é usar duchas ou mangueira. Elas adoram. Em tempo de calor, muitas escolas se adéquam a atividades com abundância de água como parte

da rotina semanal. É claro: essa atividade requer conhecimento e autorização dos pais, pois o contato com a “friagem” da água pode deixar as crianças ainda mais suscetíveis a gripes e resfriados, por exemplo.

Tanque de areia. Sabemos que a criatividade das crianças durante os momentos que ficam na areia supera nossas expectativas. Dali, surgem castelos, rios, casas, bonecos etc. A areia deve ser cuidada para que seja uma atividade de rotina que não traga prejuízos à saúde das crianças.

Parque. Na escola ou na praça, o parquinho de diversões é fonte inesgotável de alegria para as crianças. Nosso cuidado deve focar, sobretudo, na estrutura e manutenção dos brinquedos, para que tal atividade traga, de fato, momentos de prazer para a criança que está em contato com o parquinho. Mesmo escolas que não possuem parque podem providenciar passeios externos à escola com brincadeiras que incluam cordas, bolas e bambolês, por exemplo.

Essa descrição de atividades comuns a grande parte das instituições de educação infantil aponta um cotidiano específico e uma rotina de atividades diversas. Cada escola, de acordo com sua realidade, tem de organizar coletivamente uma rotina para as crianças. Essas atividades de permanência são importantes para ajudá-las a construir a noção de tempo e espaço. A proposta da escola deve ser clara no que se refere à necessidade de respeitar a criança como tal. Por isso, deve reservar tempos significativos para brincadeiras, conversas, risos e entretenimento. Isto é, deve tornar o espaço cada vez mais lúdico e criativo. Essa possibilidade se mostra plausível quando compreendermos a educação infantil como modalidade escolar que se distingue das demais modalidades. A faixa etária da educação infantil demanda um ambiente rico e acolhedor, para que seu público-alvo desenvolva suas potencialidades. Se quisermos uma educação para a vida, então se deve excluir desse espaço práticas autoritárias: tudo precisa ser pensando coletivamente com e para as crianças, também, como alunos: fim último da profissão docente.

A maneira como as instituições educacionais organizam seus espaços é, também, uma construção histórica, reveladora de dada época, dada sociedade, dada concepção de educação, de criança e de infância. Um olhar sobre os espaços escolares a partir do século XIX mostrará a trajetória diversa da compreensão desses espaços. De acordo com Vinão Frago (2000), o espaço escolar era observado a partir da infraestrutura do edifício em todos os aspectos. Assim, espaços específicos para o ensino e a disposição interna refletem as concepções que se tem de tal lugar.

O espaço escolar expressa o dado mais simbólico e ritualístico da educação; o tipo de educação que se tem em parte. Por exemplo, quando a educação escolar se destinava a uma parcela menor da população - quando a educação era para as elites - os prédios eram suntuosos e localizados na região central das cidades, em locais privilegiados. Com efeito, no dizer de Zabalza (1998), as paredes, os móveis e sua distribuição, os espaços não utilizados, as pessoas, a decoração e outros elementos internos a uma escola apontam o tipo de atividades realizadas, a comunicação entre as crianças e os professores, as relações com a parte externa e seus

interesses. A distribuição dos alunos e o uso do espaço da classe se relacionam com os conteúdos ensinados, os métodos e os objetivos para o ensino e a aprendizagem. A existência de dado mobiliário informa o modo de agir, a maneira de ser da instituição; aspectos da arquitetura, da fachada e da pintura dialogam com todo ambiente escolar. Assim, da existência de quadras de esportes, parques, laboratórios à disposição dos sanitários e o modo como organizamos e dispomos as carteiras: tudo se reflete em nosso ideal de educação.

Com a massificação do acesso a educação — escola para todas as classes sociais —, a construção de unidades escolares nos arredores das cidades fez surgir um modelo de arquitetura e de espaço escolar, pois configura dentro desse contexto um novo ideal de escola, logo um novo espaço para as crianças. Na escola tradicional, onde a interação dos discentes não importava — importante era o professor: condutor e detentor dos saberes, a disposição para as carteiras situavam as crianças de modo que uma não precisava encarar a outra. Eram os espaços organizados por fileiras.

Com o movimento da escola nova – que era pró-formação escolar e primava pela adequação da escola a métodos e técnicas coerentes com o modo de produção capitalista –, a educação escolar passou a ser vista como elemento de construção política e social; visão esta advinda de um alargamento do saber sobre o sistema educacional público. Começa aí a elaboração de uma pedagogia social para compreender o processo educacional.

Para Zabalza (1998), o termo espaço se refere ao físico: locais para atividades caracterizadas por objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. O termo ambiente se refere ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem com ele — relações de afeto e envolvimento, por exemplo. Caso se considere o aspecto escolar, esse autor define o ambiente como estrutura com quatro dimensões: uma física, uma funcional, uma temporal e uma relacional. Eis por que se diz que a concepção de criança é construída e se transforma historicamente, ou seja, que não é homogênea nem mesmo em dada sociedade e em dada época. Tais dimensões salientam o dado social em que a educação se desenvolve: a interação que se estabelece entre as pessoas e o meio em que vivem.

A infância hoje nos leva a repensar nos paradigmas de formação docente para a infância. Corazza (2006) reitera a necessidade de “artistar” a infância, o que demanda modificar a formação do professor: priorizar a formação cultural para fazer (re)nascem uma

Docência que, ao exercer-se, inventa. Re-escreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a “artistagem” de práticas, que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta dos mesmos sujeitos e saberes, dos antigos problemas e das velhas soluções. Dispersam a mesmice e fazem diferença ao educar as diferenças infantis. Uma “artistagem” de ordem poética, estética e política, derivada dos sobressaltos e alegrias de trabalhar nas fronteiras entre disciplinas, os sujeitos e não sujeitos, os sentidos e os sem sentidos. Docência

de um artista, que promove o auto-despreendimento, implicado no questionamento dos próprios limites, que renova e singulariza o seu educar. Docência artística, portanto, nos convoca a trabalhar na materialidade da cultura. [...] Assumir o risco de educar sem deixar que as ilusões fechem os horizontes sociais, nos empurrem para o conservadorismo ou violentam a heterogeneidade da infância. (CORAZZA, 2006, p. 81).

Feitas essas considerações, cabe dizer que devemos (res)significar a infância e a Educação Infantil. Entender as mudanças necessárias ao trabalho docente, na concepção de criança, infância e educação infantil e nos impactos da organização dos espaços e do planejamento, de modo a construir uma educação infantil coerente com as especificidades da criança e da infância; saber isso exige ouvir os sujeitos envolvidos no processo, as dificuldades, as mudanças e os impactos no cotidiano escolar.

A leitura da fundamentação metodológica nos fez notar um apelo a algo que pode ser definido como **“aprender a aprender”**: muitas vezes, a transfiguração do exercício empírico de uma função sem que haja oportunidade para refletir sobre o ato pedagógico, como se a teoria fosse secundária e substituível pela troca de experiências.

Contudo, trata-se de experiências empíricas que passam longe da teoria educacional, seja marxista, fenomenológica ou construtivista. Trata-se de uma prática alienada da teoria. Essa situação desfavorável à educação escolar foi explorada por Duarte (2013, p.86) para quem o vínculo da postura alienada do “aprender a aprender” com as políticas neoliberais se caracteriza pelo “[...] caráter solipsista e fragmentário”. Assim, convém fazer uma leitura crítica desse panorama vivenciado no cotidiano das instituições de Educação Infantil e lutar pela permanência da infância nesses espaços.

Referências

ARROYO, Miguel. O significado da infância. In: **Seminário Nacional de Educação Infantil**. Brasília; MEC/SEF/COEDI, 1994.

CORAZZA, Sandra. Dispositivos sociais na construção das diferentes cenas da infância atual. In: _____. **Cenas da infância atual**. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2006.

DEVRIES, Rheta. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”** — crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FIDELIS, Silvio; TEMPEL, Monica. **Educação infantil**: uma proposta lúdica. São Paulo: Carlini, 2006.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

SOUZA, Rosa de Fátima. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892–1993). In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127–43, jul./dez. 1999.

VIÑAO FRAGO, A. **El espacio y tiempo escolares como objeto histórico**. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: IEC, ano v, n. 7, p. 93–110, 2000.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fontes Legais

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: jan 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.