PRIMEIRAS INICIATIVAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS ATUAIS DE DOCENTES DE CARUARU-PE

Iunaly Felix de Oliveira,¹
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles.²

Resumo

O presente texto é um recorte de uma dissertação cujo foco se dirige aos discursos de professoras da rede municipal de Caruaru – PE. Para fins deste artigo, trazemos o mapeamento das formações discursivas que constituíram as primeiras iniciativas de atendimento à infância brasileira. Contemplamos também alguns dispositivos legais que normatizam as políticas e práticas para a educação das crianças. Sobre os discursos das professoras, estes apresentam enunciados diversos mas não excludentes. Com esse mapeamento percebemos que os intensos debates gerados em torno desses dispositivos, contribuem com a construção de novos mapas interpretativos acerca das crianças, infâncias e sua educação.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Infância. Políticas. Práticas.

FIRST SERVICE INITIATIVES TO CHILDHOOD AND FORMATIONS OF CURRENT DISCURSIVE CARUARU -PE OF TEACHERS

Abstract

This text is an excerpt of a dissertation whose focus is to the speeches of teachers of municipal Caruaru-PE . For purposes of this article, we bring the mapping of discursive formations that constituted the first initiatives of compliance with Brazilian children . also contemplate some legal provisions that regulate the policies and practices for the education of children. On the speeches of the teachers, they present different but not mutually exclusive statements. With this mapping realized that the intense debate generated around these devices , contribute to the construction of new interpretive maps about children , childhood and education.

Keywords : Child. Child education. Childhood. Policies. Practices.

O presente artigo se apresenta enquanto recorte de uma dissertação de mestrado, defendida em 2013, cujo foco se dirige aos enunciados presentes nos discursos de 12 professoras da rede municipal de ensino do município de Caruaru – PE, no que tange as concepções desses sujeitos acerca da criança, da infância e da própria Educação Infantil.

¹ Mestra em Educação titulada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Caruaru/PE. iunaly@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru/PE. cgislane@terra.com.br

Portanto, para este artigo³, recortamos os discursos dos dispositivos legais que vem normatizar as políticas e práticas para a educação das crianças pequenas, bem como trazemos as discursividades que apresentam o modo como as professoras entrevistadas percebem a importância desse nível de ensino.

Chamamos atenção nesse momento para o que estamos denominando de “dispositivo”. Entendemos dispositivo como “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2009b, p. 244).

Em nosso caso, os dispositivos dizem respeito a um conjunto heterogêneo e amplo de “discursos, instituições, (...) decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2009b, p. 244) que se referem a modos de organizar os espaços e ações da Educação Infantil e de pensar a criança e a infância nesses contextos educativos.

Partimos da ideia de que cartografar essas formações discursivas, identificando os contextos que vão constituindo os diferentes dispositivos legais que apresentam modos de falar a infância, de pensar a criança e de organizar a Educação Infantil, é justamente apreender o discurso tal como ele é, tal como se apresenta. Como aponta Sargentini (2004, p. 86), é passar a “tratar o acontecimento no jogo de sua instância, na pontualidade em que aparece e em sua dispersão”.

Desse modo, o presente texto contempla as formações discursivas que constituíram as iniciativas de atendimento à infância brasileira - onde suas primeiras ações se destinavam especialmente à população pobre - cujos discursos eram pautados por um viés assistencialista muito forte.

Além dessa discursividade, este artigo trará também outra perspectiva que marcou o campo da Educação Infantil. Nesse caso a dimensão educativa adentra as propostas de atendimento, na tentativa de articular as ações do cuidado e educação, elementos essenciais para a faixa etária da Educação Infantil.

Anunciamos também que este texto trará o mapeamento dos discursos que vêm normatizando (no sentido de apresentar normas, implicações) a organização de

³ Uma versão anterior desse texto foi apresentada em João Pessoa no VI Colóquio de Políticas e Práticas Curriculares: (re) construindo os sentidos da educação e ensino, em 2013.

propostas para as instituições de Educação Infantil, buscando identificar nessas discursividades, a noção de criança empreendida.

Apresentaremos ainda, os enunciados veiculados por nossos sujeitos acerca do modo como concebem a educação infantil, evidenciando alguns elementos que esses sujeitos destacam como importantes na organização do trabalho realizado com as crianças.

Consideramos nesse estudo os enunciados como acontecimentos que emergem dos discursos e que estão ligados a outros enunciados e “que nem a língua nem o sentido podem esgotar (...) porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação” (FOUCAULT, 2009a, p. 31-32).

Situando a Educação Infantil no contexto brasileiro: discursividades assistencialistas de atendimento

O atendimento à infância brasileira teve em sua gênese um viés assistencialista que evolui de ações filantrópicas desenvolvidas por pessoas de “bom coração” ou por religiosos, como um favor prestado à sociedade, passando por preocupações com a proteção da saúde das crianças tendo em vista o combate à mortalidade infantil.

Com isso, os primeiros discursos acerca das crianças e suas infâncias surgem a partir da preocupação com a instauração de um espaço que viesse acolher (no sentido de guardar, alimentar e cuidar da saúde) as crianças vítimas de abandono.

A perspectiva higienista voltava-se para combater a mortalidade infantil, as condições de vulnerabilidade social em que viviam as crianças das famílias de classe pobre e por isso, desenvolviam ações que envolvia a todos (realização de cursos para grávidas, campanhas de vacinação etc.). O atendimento imprimia uma tendência assistencialista, paternalista que não se constituía ainda em direito, mas em favor (KRAMER, 2006a).

Com as transformações sociais ocorridas no Brasil a partir da abolição da escravatura e da proclamação da República, já em fins de século XIX, as iniciativas voltadas para combater os altos índices de mortalidade infantil, marcados por um viés higienista e elaborados na maioria das vezes por médicos, são enfatizadas.

Essas formações discursivas do campo médico-higienista partem de uma noção negativa das crianças, vinculada à condição das crianças como seres que ainda não são (concepção adultocêntrica), tendo por referência a vida e as características do adulto. A infância nessa perspectiva trata-se “de um período pelo qual todas as crianças passam, mas que deve ser superado o mais rapidamente possível por meio da educação e da projeção na fase adulta” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2012, p. 88).

É interessante registrarmos aqui que essas primeiras iniciativas de atendimento à infância brasileira deram sustentação às discursividades que foram importantes para o campo de Educação Infantil que começa a se constituir: a de que crianças pobres são seres da falta e precisam de assistência/compensação e de que as crianças ricas pelas boas condições de vida têm possibilidade e capacidade para se desenvolver intelectualmente.

Em outras palavras “o que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham atender. É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 74).

No bojo dessas discursividades que buscavam cercar cada vez mais a vida das crianças pequenas, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5692/71, que mencionou apenas uma prescrição para a Educação Infantil, sem deixar claro, de fato, a quem caberia a responsabilidade e a efetiva ação para o atendimento as crianças menores de sete anos.

O texto da Lei em seu artigo 19 § 2º regia que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância ou instituições equivalente”. O artigo da Lei refletia o caráter secundário destinado a esse atendimento, marcado pela omissão do Estado frente à efetivação dessa educação.

Mesmo com a falta de clareza, observada na LDB (versão de 1971) uma vez que não apresentava as formas de como viabilizar na prática o atendimento aos menores de sete anos, podemos observar ainda que há uma maior frequência de iniciativas voltadas para as crianças de 4 e 5 anos, sobretudo com ações de caráter mais educativo no sentido de antecipação dos conteúdos do ensino fundamental, impulsionando “o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau” (KRAMER, 2006b, p. 801).

Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 2 . 2015 jul./dez 2015 p.28-45

O contexto político vivenciado durante a década de 1980 com o fim da ditadura e o processo de redemocratização do país gerou movimentos em prol da creche como direito do trabalhador e dever do Estado, além disso, a pressão por parte dos movimentos da sociedade civil, bem como dos órgãos governamentais, contribuiu para a promulgação da nova Constituição Federal (CF) de 1988 (OLIVEIRA, 2007).

A CF de 1988 teve sua importância no cenário das políticas públicas do país, através da “redefinição dos direitos de cidadania tanto do ponto de vista dos direitos políticos como dos direitos sociais” (CRAIDY, 2008, p. 57). Para a Educação Infantil também, a CF desencadeou um processo de intensos debates e a formulação de outros dispositivos legais que colocam a preocupação com as crianças, as infâncias e seus espaços educativos em pauta.

Período pós CF 1988: a Educação Infantil em pauta

A promulgação da CF de 1988 inaugura um novo cenário discursivo em que se amplia a mobilização para o estabelecimento de alternativas para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Com isso, “diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil” (KRAMER, 2006a, p. 802) passam a compor as discursividades para esse campo.

O discurso da Constituição (1988) prevê em seu artigo 208, inciso IV, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;” (BRASIL, 1988). A partir de então, o Estado assume a responsabilidade de garantir o atendimento a todas as crianças pequenas.

A Constituição Federal de 1988, enquanto dispositivo legal, institui para a criança o lugar de sujeito de direitos (o que antes estava garantido apenas à família), sendo garantida a esse sujeito uma educação pública “a partir de seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família” (OLIVEIRA, 2008, p. 36).

A partir da LDB 9394/96, que passa a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, abarcando instituições de creche e pré-escola, cuja distinção se pauta apenas no critério da faixa etária, surge de fato uma política educacional para a Educação Infantil, “que tira as crianças pobres de seu confinamento
Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 2 . 2015 jul./dez 2015 p.28-45

em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (OLIVEIRA, 2007, p. 117) e inaugura um novo período em que se amplia o conceito de educação.

Segundo esse dispositivo em seu Art. 29, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 21).

Além de aumentar a responsabilidade do poder público para com o financiamento, organização e formação dos profissionais envolvidos com a educação da infância, se expandiram também nesse período espaços de discussão (como fóruns, congressos) que reivindicaram e elaboraram estratégias para a melhoria no atendimento à criança pequena brasileira.

A criança é considerada nesse contexto, para além de um sujeito de direitos, como um ser integral (ao menos do ponto de vista legal), cujas dimensões precisam ser desenvolvidas nos espaços escolares. Ao contrário do que vimos acompanhando em discursividades anteriores em que o problema da criança era tomado de forma fragmentado, agora há a noção de tomá-la em sua integralidade.

Conforme aponta Oliveira (2008, p. 37), a partir da LDB “os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais são tratados como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas, evidenciando a necessidade de se tomar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral”.

Nesse período, houve expansão no número de creches e pré-escolas, porém, as primeiras permaneciam ainda muito identificadas com a ideia de favor e exclusão, em contraposição às segundas cujos estudos e propostas visavam um aprendizado mais estruturado.

Contudo, já é possível perceber rupturas discursivas, pois os enunciados não se assentam mais na polarização: assistencialismo para os pobres e educação para os ricos. Ao se considerar todas as crianças como sujeito de direitos, o foco se dirige para o binômio: cuidar ou educar.

Sendo assim, a fragmentação da Educação Infantil em creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 a 6 anos) tem feito com que os espaços destinados à pré-escola assumam, tal como aponta a nomenclatura, a responsabilidade em preparar as crianças para a escola de ensino fundamental.

Um aspecto a se questionar nesse contexto tem sido a forte ênfase numa “escolarização precoce”, sobretudo no sentido de enfatizar atividades, rituais que têm por objetivo os processos de decodificação/treino da escrita de letras e números, sobrepondo, em todo o caso, essa excessividade de atividades (característica das rotinas do ensino fundamental) a outros elementos que precisam ser evidenciados nos espaços de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos como um todo.

Com referência aos outros elementos que precisam ser evidenciados, destacamos a organização de ambientes e atividades que se abram às brincadeiras, que ampliem as experiências das crianças, que valorizem diferentes tipos de expressões e de interação.

Como nos diz Bujes (2000, p. 36), “as representações de criança como aprendiz, o privilegiamento de estratégias que dão primazia à cognição, a ênfase em produzir leitores e escritores desde a mais tenra idade, a introdução precoce de experiências voltadas para a numeralização correspondem a uma concepção peculiar do sujeito infantil”, que nesse contexto é concebido como o “sujeito aluno”, incompleto, que está em vias de ser, mas que ainda não é.

Ao defender a educação das crianças menores de seis anos como um direito, os movimentos que procuram colocar a Educação Infantil no cerne dos debates político-educacionais, lutaram pela emergência de orientações/diretrizes que garantissem o direito a uma educação de qualidade na prática.

Tais debates foram responsáveis por elaborações que asseguram (ao menos no papel) uma educação de qualidade e orientam tais instituições na organização dos espaços e atendimento oferecidos. Nesse sentido, vale destacar que em 1998 o Ministério da Educação (MEC) juntamente com Conselho Nacional de Educação (CNE) formularam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Este documento enquanto dispositivo legal define os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil que devem se pautar nos princípios éticos, políticos e estéticos, além de orientar as práticas na Educação Infantil quanto à relação entre escola⁴-família, exigindo maior participação dos pais nas ações cotidianas. Interessante observar o enunciado que compõe o **Art. 3º** em seu inciso III

⁴ O termo escola aqui se refere ao espaço da educação infantil, não se confundindo com o ambiente escolar do ensino fundamental.

Art. 3º: III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1998, p. 16).

Notamos que o texto reconhece a criança como ser completo, total e indivisível, o que nos dá pistas acerca de uma tentativa de superação na visão de criança como ser incompleto que necessita que preencham suas lacunas. Já há nesse sentido uma consideração da criança como sujeito histórico, fato que se insere nas tendências atuais do estudo da infância e de sua educação.

Tal postura, que busca o reconhecimento da criança como ator social, concreto, ganha relevância no que vem problematizando os estudos da Sociologia da Infância.

Essa vertente da sociologia procura desvincular as crianças de perspectivas tradicionais que buscavam compreendê-las pela via da imaturidade, da concepção de uma criança homogênea, repartida em pedaços que precisavam de ações isoladas para seu desenvolvimento, inscrevendo-as em outras discursividades que privilegiam as crianças como um todo, ou seja, levam em conta as particularidades que as distinguem, assim como os elementos que as caracterizam como uma categoria social.

No fim da década de 1990 surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, publicado em 1998), composto por três volumes: *Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento de Mundo*.

A proposta do RCNEI era de subsidiar os profissionais envolvidos na Educação Infantil com orientações gerais, conceitos importantes para a delimitação das especificidades da Educação Infantil (como a noção de criança, brincar, família, educar, cuidar), além de salientar outros aspectos a serem observados na organização do espaço e do tempo para a educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos.

Antes de sua publicação, uma versão preliminar foi enviada para alguns profissionais (cerca de 700 pessoas) ligados ao campo da Educação Infantil, para análise e elaboração de um parecer a ser devolvido ao MEC. As discussões travadas em torno do referencial e as críticas feitas principalmente pelos consultores que participaram como pareceristas da versão preliminar foram organizadas em formato de livro (FARIA; PALHARES, 2007) a fim de socializar os debates.

O enunciado que nos chama atenção a partir do documento, bem como dos pareceres acerca da versão preliminar, é a ideia de criança contida no Referencial. Ou Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 2 . 2015 jul./dez 2015 p.28-45

seja, dentre as questões que chamam a atenção no referencial, ressaltaremos aqui os aspectos que dizem respeito ao modo como a concepção de criança e de infância é enunciada.

O Volume 1 do RCNEI trata de introduzir os elementos que caracterizam o documento como um todo, enfatizando os conceitos e princípios que norteiam a proposta, tomando por referência a criança em suas relações, considerando nesse caso, a pluralidade de contextos em que elas vivem. Em outras palavras, a ideia de criança presente no Volume 1 parte do reconhecimento de suas particularidades. Vejamos:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21).

Apesar dessa definição, foi possível identificar que a consideração da criança enquanto ser histórico, social e cultural foi diluída, uma vez que a noção de Educação Infantil impressa nesse referencial, diante do modo como está sendo pensada a organização dos eixos de trabalho (nos Volumes 2 e 3), segue as tendências, ideias e práticas do ensino fundamental.

Nesse caso, há a visão generalista da infância, sem levar em conta as especificidades regionais, culturais e familiares das crianças, isso porque “a ‘didatização’ de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças” (CERISARA, 2002, p. 337).

A partir da leitura de Faria e Palhares (2007), identificamos que entre os pareceristas também há o reconhecimento de que o RCNEI aproxima muito a Educação Infantil do ensino fundamental, ao contemplar nos Volumes 2 e 3 os eixos e os componentes curriculares a serem trabalhados.

O Volume 2 está relacionado com o âmbito de experiência denominado “Formação Pessoal e Social” – que favorece os processos de construção de identidade e autonomia das crianças - e o Volume 3 “Conhecimento de Mundo” – que apresenta seis

sub-eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Assim sendo, ao preconizar a escolarização precoce da criança, trazendo orientações de como o professor pode organizar conteúdos, objetivos e situações didáticas, o discurso do RCNEI parece ignorar as particularidades da infância. O espaço da Educação Infantil enunciado pelo referencial revela uma “simulação” do ensino fundamental em que crescer, viver, conhecer se torna um processo burocrático, frio, totalmente controlado pelo adulto e sem oportunidade para a liberdade e espontaneidade próprias das crianças. Cerisara ainda observa que

Dentro desta perspectiva, a concepção de criança que, segundo a maior parte dos pareceristas, predomina no RCNEI é uma concepção abstrata e reducionista que a vê unicamente como aluno, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico-social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança”. É neste sentido que as observações feitas foram na direção do quanto o RCNEI, da forma como está estruturado, fere a criança como sujeito de direitos (2007, p. 29).

Outro ponto de tensão a respeito dos enunciados que compõem a versão preliminar do RCNEI se refere ao termo “educacional”. Segundo Kuhlmann Jr. (2007, p. 59), que participou como parecerista desse documento,

(...) na versão preliminar dos referenciais, para ser educacional, a programação necessariamente precisaria se vincular ao desenvolvimento cognitivo de uma criança abstrata – sem família e sem pertencimento cultural – e, em seguida, adotar conteúdos disciplinares da escola fundamental.

O discurso do RCNEI de certa forma se vincula a discursividades que tradicionalmente se pautam por uma concepção de infância enquanto fase da vida, atrelada diretamente a um tempo cronológico que se desenvolve sucessivamente.

Atualmente, os discursos veiculados sobre a criança, a infância e conseqüentemente sobre as instituições de Educação Infantil têm ganhado uma atenção especial por parte dos que elaboram as políticas públicas para a área da Educação, como também pelos teóricos que dedicam suas produções sobre esse campo, passando a ser estudada e descrita por variados campos dos saberes.

Dessa forma, Criança/Infância/Educação Infantil vêm sendo tema de inúmeras discussões, intensas decisões e importantes ações no âmbito das políticas governamentais nacionais e ao mesmo tempo são conceitos que exprimem condição, sentimentos e direitos.

Nesse movimento, podemos destacar a perspectiva da Sociologia da Infância, que nos ajuda a pensar em outras possibilidades para a educação da criança menor de seis anos, uma vez que propõe

(...) pensar a infância em suas positivities, naquilo que ela já é, nas suas capacidades, singularidades e potencias (...), não como uma fase ou etapa passageira, seja de desenvolvimento ou comportamento, nem mesmo pensá-la como aquilo que será, um vir a ser adulto (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 194).

Com base nessa concepção, há um conjunto de ações políticas e práticas, cujos discursos apresentam avanços como a consideração da diversidade cultural, com o respeito pelas crianças enquanto sujeito de direitos. Mas por outro lado, ainda permanecem ações na Educação Infantil com uma visão assistencialista (principalmente com as crianças de 0 a 3 anos), e considerando o modelo do ensino fundamental como o ideal a ser implantado na pré-escola.

O mapeamento da ideia de criança e de infância que circula nos dispositivos legais ora apresentados nos permite identificar que há uma intensa mobilização em torno de elaboração de discursos, que buscam superar marcas da tradição de um atendimento à infância pautado na invisibilidade do sujeito criança.

Nessas perspectivas, o interesse na organização e na normatização das práticas da educação da infância não toma as especificidades das crianças, da Educação Infantil enquanto nível de ensino como centrais nessas definições; ao contrário, tudo é definido desde uma exterioridade da infância.

Além do mais, a preocupação se volta sempre para a vida futura da criança, para o sujeito que ela vai ser, assim que abandonar a condição infantil, assumindo uma visão negativa para com as crianças e as infâncias.

Como traz Kohan (2003a, p. 237 - 238),

(...) a infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo. Ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem

conhecimento. A emancipação seria um abandono da infância, a sua superação.

Os intensos debates gerados em torno da instituição desses dispositivos legais fez surgir estudos e pesquisas (como KRAMER, 2006a; CRAIDY; KAERCHER, 2001; CERISARA, 2007, entre outros) que contribuem com a construção de novos mapas interpretativos acerca das crianças, infâncias e sua educação.

À medida que os debates se ampliam, os discursos abrem novas possibilidades de organização das práticas na Educação Infantil e as crianças começam a ser reconhecidas pelo seu potencial enquanto sujeitos históricos, respeitadas em suas especificidades e se incluem em experiências educativas que estimulem suas capacidades e que, acima de tudo, deixem-nas viver de fato sua infância.

Diante desse quadro inovador,

(...) é preciso fazer das instituições lugares de respeito e valorização da criança pequena e suas formas de pensar, sentir e se expressar, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, acesso às diversas produções culturais, humanização e contribuição para a justiça social e para a igualdade (CORSINO, 2005, p. 216).

Por essas cartografias, foi possível perceber que os discursos acerca das crianças, das infâncias e da Educação Infantil perpassam por um conjunto de enunciados que ao mesmo tempo em que indicam a Educação Infantil como espaço de disciplinamento, do silenciamento das crianças e da antecipação de conteúdos da escola fundamental, também apontam para a consideração das instituições onde o tempo/espaço busca valorizar as crianças e suas diferentes formas de pensar, se expressar e interagir.

As dimensões da Educação Infantil nos enunciados das professoras

Para a realização da presente pesquisa, delimitamos como nosso campo investigativo Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Caruaru- PE (CMEIS), nos quais foram contemplados 06 Centros Educacionais e entrevistados um total de 12 (doze) professoras⁵. Para resguardar a identidade dos sujeitos nos referimos às professoras pela inicial P seguida da numeração do 1 ao 12.

⁵ Utilizamos a expressão no feminino, pois no município se trata majoritariamente de profissionais mulheres.

Como procedimento metodológico, utilizamos entrevistas semiestruturadas e para análise dos dados nos apoiamos em aportes teórico-metodológicos da análise de discurso.

Como afirmamos anteriormente, nosso foco neste artigo se volta para o modo como as professoras entrevistadas concebem a Educação Infantil. Com base na ideia de que a Educação Infantil é base para o aprendizado, trazida por um conjunto expressivo de professoras, apresentaremos as discursividades que são recorrentes a essa concepção, salientando as perspectivas de “aprendizado” que emergem nos discursos das professoras e que parecem sinalizar uma organização das ações que privilegiam a antecipação de conteúdos, rituais e modelos do ensino fundamental e que, por sua vez, apresentam determinada noção de criança e de infância.

Apesar da intensa ressignificação do campo da Educação Infantil, em que diferentes campos discursivos (como o da Sociologia, da Filosofia, da Pedagogia) problematizam o ser criança e sua infância na busca de outros lugares e novas formas de dizer e pensar esse sujeito, ainda é comum encontrarmos na Educação Infantil perspectivas que se aproximam das discursividades que, de certo modo, invisibiliza as crianças adjetivando-as enquanto falta, incompletude.

Analisando o discurso da professora P1 percebemos que há indicativos do reconhecimento da Educação Infantil como preparação para o futuro, como base para os aprendizados seguintes, ou seja, para dar continuidade aos estudos que virão no ensino fundamental, como vemos a seguir.

Educação Infantil é fundamental pra vida das crianças. Porque assim a Educação Infantil, **ela traz um subsidio pra você passar de um grau a outro**, de um conhecimento a outro. Então a Educação Infantil é fundamental em termos de **base pra que a criança quando chegar num Ensino Fundamental ela tenha conhecimento**. (professora P1, entrevista realizada em 17 de setembro de 2012, grifos nosso).

Pelo exposto, a preocupação da professora ao atuar na Educação Infantil (esse é um discurso que se repete entre a maioria dos sujeitos entrevistados) é com a preparação das crianças para algo que ainda virá, fazendo do tempo presente um rito de passagem para o futuro, ou seja, “é a negação ou o não aproveitamento do tempo presente em função do tempo futuro” (MACHADO, 2012, p. 153).

A mesma ideia pode ser observada no discurso da professora P4, que de certa maneira reforça o caráter propedêutico da Educação Infantil, uma vez que reconhece

Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 2 . 2015 jul./dez 2015 p.28-45

como “função” da instituição de Educação Infantil o preparo das crianças para o primeiro ano do ensino fundamental. Vejamos seu discurso:

Eu acho que educação infantil é **a base né, pra um primeiro ano, pra que ela chegue preparada**. Porque às vezes tem muita criança que chega no colégio e não sabe as coisas ainda, porque não passou pela Educação Infantil. Aqui é como um alicerce de uma casa, só sabe o que é uma criança chegar oriunda de casa num primeiro ano quem passa por isso viu, é horrível, **porque até o lápis ela não sabe pegar** (entrevista P4, realizada em 30 de outubro de 2012, grifos nosso).

Tal discursividade se aproxima de uma concepção mais vinculada à ideia de que a vida humana é atravessada por etapas sucessivas, onde os seres humanos são fragmentados em fases e a infância, por ser a primeira delas, precisa ser trabalhada, lapidada, para logo dar lugar à outra fase mais importante, mais independente, mais valorizada.

A Educação Infantil que se ancora nesse campo discursivo, do qual somos herdeiros e críticos, aposta numa organização para “aproveitar” a potência das crianças e “colocar na sua formação as melhores intenções e desenvolver com elas os mais finos projetos” (KOHAN, 2003b, p. 04), e nesse caso, cabe ressaltar “que se trata sempre de potências definidas desde uma exterioridade” (KOHAN, 2003b, p. 04).

Com isso, a potencialidade que a criança já traz no hoje, no presente, parece não ser reconhecida e valorizada como algo afirmativo para se pensar a Educação Infantil. O corpo, os movimentos, a curiosidade, a criação que as crianças trazem para o espaço da Educação Infantil são tolhidos, negados, ignorados em função de um projeto maior, da construção de uma vida futura, do cidadão do futuro, do aluno que ela será.

Ao contrário do que vimos discutindo até o momento, a professora P6 (cujo discurso representa uma minoria de professoras) aponta com seu discurso elementos mais indicativos de uma perspectiva de Educação Infantil como espaço de desenvolvimento não só relacionado aos conhecimentos sistematizados, mas como possibilidade de experiências que são significativas para a vida das crianças no agora. Ela enuncia:

Eu acho que é a base, é o eixo, é onde tudo começa. E eu não só tô falando da questão de conteúdo, do que eles aprendem que tem relação com a escola, mas é de gostar do espaço escola, de **entender que esse espaço é um lugar que ele pode ser criança, e trocar essa**

experiência com os outros, interagir, entender, ouvir. Fazer amizades aqui nesse espaço, porque essas amizades às vezes vão levar pra vida toda (entrevista P6, realizada em 29 de outubro de 2012, grifo nosso).

A Educação Infantil, pelo exposto, sugere uma ação educativa mais abrangente, intencional, preocupada com o aprendizado e com o desenvolvimento das crianças, na medida em que busca também privilegiar nesse processo as relações, as interações, ou seja, no discurso da professora P6 os sentidos convivem juntos. Ao passo que reconhece a etapa da Educação Infantil como ponto de partida para o aprendizado, P6 tende a considerar também nesse processo a criança como sujeito concreto, que possui particularidades e que o espaço/tempo na Educação Infantil precisa dar a oportunidade das crianças interagirem com seus pares.

Pelo exposto, P6 sinaliza para o que vêm problematizando as perspectivas que assumem para as instituições de Educação Infantil sobretudo um olhar atento e sensível para as crianças.

Assim, tal como defende Nunes e Corsino (2009, p. 32), na organização de tempos/espacos da Educação Infantil terão o cuidado de se apresentarem enquanto “lugares de respeito e de valorização das crianças pequenas e suas formas de pensar, sentir e expressar-se, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, de acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção da equidade”.

Considerações Finais

Por meio de aportes da Análise do Discurso, foi possível cartografar as discursividades de caráter teórico que inauguraram certo modo de dizer as crianças e suas infâncias e que serviram de base para a constituição de outras formações discursivas que circularam (e ainda circulam) e que propõem maneiras de pensar, conceber, cuidar e educar as crianças pequenas.

Embora diversos, os discursos, em certa medida, são atravessados por aproximações, distanciamentos, e por que não dizer dilemas, que investem em

problematizações cujas ideias enfatizam noções de criança, de infância e de Educação Infantil das quais somos herdeiros e críticos.

Assim sendo, a partir das nossas análises com base nos discursos dos doze sujeitos da enunciação foi possível apreender que as concepções acerca da criança, da infância e da Educação Infantil das professoras, que gentilmente se dispuseram a compartilhar conosco suas experiências, seus entendimentos e suas práticas junto às crianças nos CMEI's, têm elementos que se aproximam e se distanciam de discursividades da tradição histórica da qual herdamos determinada visão de criança que acaba por invisibilizá-la e negar a infância.

Essas perspectivas, por sua vez, constituem outras discursividades que pela via da crítica mobilizaram outras discussões que investem novas/outras formas de pensar o sujeito infantil em suas especificidades e experiências.

Enfim, a complexidade que envolve as rotinas na Educação Infantil nos leva a perceber que é preciso refletir sobre o que há de educativo, de cuidado, de interação nas atividades, nas conversas com as crianças e, assim, planejar/organizar e desenvolver ações mais afirmativas nos CMEI's. Por essas perspectivas, investir novos olhares para as crianças e as infâncias nos espaços da Educação Infantil é dar a possibilidade de ver, ouvir e dizer o que há de inusitado, de mudança, de permanência nas relações entre adultos e crianças nas rotinas diárias.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**. Campinas, v. 20, n. 3, p. 179 – 197, Set./Dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br> >. Acesso em 11 de julho de 2012.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 07 de julho de 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em 21 de julho de 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº. 9394/96. Brasília. Dezembro de 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 22 de julho de 2011.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. V. 25. N.1 p. 25 – 44. Jan./jun. 2000. (versão impressa).

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, setembro/2002, p 326-345.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CORSINO, P. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CRAIDY, C. M. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001

_____. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009b.

Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 2 . 2015 jul./dez 2015 p.28-45

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. In: FÓRUM AMAZÔNICO DE EDUCAÇÃO, I. 2003. **O Pensamento Brasileiro em Currículo**. Belém, PA, 24 – 26 de outubro, 2003b.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP. Vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797 – 818, Out. 2006b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 de junho de 2012.

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

MACHADO, S. M. O “povo criança” no universo estranho da escola. In: CARVALHO, J. M. (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEF, 2007.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

SARGENTINI, V. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 - Coleção Ciências Sociais da Educação.