

A IDENTIDADE DA PRÉ-ESCOLA NA ESCOLA: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS PRÉ-ESCOLARES E ALFABETIZADORAS

Elisa dos Santos Vanti ¹
Helenara Plaszewski ²

RESUMO

As concepções de infância, bem como a função da Educação Infantil construídas historicamente têm orientado diferentes ações, tanto por parte do poder público, influenciando na tomada de decisões acerca da implementação de políticas públicas, quanto por parte das escolas e professores que atuam nesse nível de ensino: na formulação do currículo, planejamento e prática de ações pedagógicas. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo investigar discursos docentes sobre as práticas educativas no âmbito da Educação Infantil, especificamente das docentes das turmas de pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental. Num contexto de políticas públicas que tornam obrigatório a frequência das crianças de 4 a 5 anos de idade em classes de educação pré-escolar e o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental se torna urgente compreender e identificar as concepções presentes nas falas e nas ações das docentes – sujeitos da pesquisa – sobre a identidade da Educação Infantil, verificando ou não a persistência de antigas dicotomias, revelando contradições, descortinando intencionalidades que buscam ou não ir ao encontro da criança como centro de sua própria experiência de viver sua infância e estar na escola.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, Educação Compensatória, Concepção de Infância e Educação Infantil na Prática Docente..

INTRODUÇÃO

Segundo as atuais políticas educacionais, a Educação Infantil de qualidade torna-se um direito de toda a criança. Independente da necessidade social das mães que trabalham fora do lar, a educação da criança pequena é hoje um espaço e um tempo feitos para a infância em função de suas necessidades evolutivas, sociais, de cuidado e de educação. A tendência atual em Educação Infantil assume as funções de cuidado e de educação das crianças pequenas, tendo a brincadeira e as múltiplas linguagens como formas da criança aprender, inserir-se na cultura e interagir com o mundo. Deixa transparecer, ainda, que crê que o conhecimento construído social e historicamente pela humanidade vão sendo *ressignificados* pela criança no seu processo de vivência institucional e de interações, que estabelecem com outras instâncias produtoras de cultura e conhecimento.

Desse modo, nos últimos anos, constituiu-se na Educação Infantil a ideia de que o educar e cuidar devem acontecer de forma indissociáveis e que, nessa conjuntura, as escolas

¹ Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Pelotas- UFPel, elisa_vanti@hotmail.com;

² Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Pelotas- UFPel, helenaraf@yahoo.com.br;

de Educação Infantil devem igualmente considerar em suas propostas pedagógicas não apenas as experiências de aprendizagem que levem ao desenvolvimento integral da criança através da interação e da brincadeira mas, também, as experiências e conhecimentos construídos pelas crianças. Além disso, é necessário valorizar suas vivências, consolidando novas aprendizagens, complementando à educação familiar, garantindo uma identidade própria para a educação pré-escolar desvinculada de qualquer objetivo de promoção ou aprovação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como ocorria em um passado bastante recente.

Diante disso, é cada vez mais importante o desenvolvimento de propostas pedagógicas que levem em conta os avanços das pesquisas científicas no que se refere ao desenvolvimento humano como um todo e que têm demonstrado a relação existente entre as aprendizagens, as interações, o brincar, o ambiente preparado e a construção da inteligência pela criança, nos primeiros anos de vida. Isso, conseqüentemente, remete a necessidade dos órgãos públicos procederem a uma educação institucional qualificada nas escolas de Educação Infantil e, para tanto, tem sido fundamental as discussões acerca das políticas públicas tais como: as atuais mudanças propostas, por exemplo, pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular – para a Educação Infantil e seu impacto na mudança das concepções e práticas docentes, nesse nível de ensino e, especialmente, em turmas de educação pré-escolar cuja a obrigatoriedade de atendimento foi garantida recentemente com a Emenda Constitucional 59/2009.

Assim, a partir do fato de que os documentos oficiais da atualidade, que buscam regular a Educação Infantil e que têm procurado distanciar os propósitos da educação pré-escolar de uma cultura escolar tradicionalmente praticada pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse artigo apresenta de forma singela e nada pretensiosa uma discussão inicial sobre a identidade da Educação Infantil, a partir de docentes que atuam em classes de educação pré-escolar anexas à escola de Ensino Fundamental, entendendo que a proximidade física entre Educação Infantil pode ou não exercer uma maior influência sobre as concepções docentes sobre a função da Educação Infantil e sua identidade, verificando se existe a persistência de antigas dicotomias, revelando contradições, descortinando intencionalidades que buscam ir ao encontro da criança como centro de sua própria experiência de viver sua infância e estar na escola.

Para isso, como escolha metodológica deste estudo, optei pela abordagem qualitativa, que se caracteriza ainda como um estudo de caso, definido por Ludke e André (2013) como uma estratégia investigativa, pela qual se procura analisar, descrever e compreender determinados contextos em específico. Isso posto, a escolha dos sujeitos da pesquisa foi

realizada por adesão, ou seja, foram investigados os sujeitos que voluntariamente dispuseram-se a colaborar com a investigação. Foram três voluntários de escolas públicas tendo como procedimento de análise e referência a análise de conteúdo.

No decorrer do percurso metodológico, a revisão de literatura foi constante e deu-se paralela à coleta e análise dos dados pelo entendimento de que o amparo teórico sustenta a análise e a interpretação dos dados encontrados. Foram utilizadas entrevistas individuais semi estruturadas para fins de categorização e observações das suas práticas pedagógicas.

O QUE É PRÉ-ESCOLA? O SURGIMENTO DA IDEIA DE PRÉ-ESCOLA COMO ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muito tempo no Brasil, aproximadamente entre o final do século XIX até a última década do século XX, oficialmente, não era necessário ter formação profissional específica para atuar nas instituições de Educação Infantil que eram destinadas às classes populares, pois as instituições para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos priorizavam os cuidados com higiene, alimentação e saúde. Essa concepção assistencialista surgiu, primeiramente, com o objetivo acolher as crianças para que suas mães pudessem trabalhar, cuidando e assegurando a higiene e alimentação, controlando a qualidade de vida, reduzindo a mortalidade infantil nas chamadas creches assistenciais, que primeiramente eram filantrópicas e, posteriormente, públicas e comunitárias.

Para Kulhmann (2000), a educação assistencialista promovia a Pedagogia da Submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O atendimento às crianças de baixa renda não deveriam receber investimentos. A educação destinada a elas era marcada pela arrogância e não deveria ser uma educação emancipatória.

As ideias de abandono, pobreza culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família.(OLIVEIRA, 2005, p.59).

Então, antes da constituição de 1988, o termo educação Pré-escolar era usado com o objetivo de denominar a etapa de ensino que antecede o Ensino Fundamental. Isto significa que, antes de iniciar a educação formal, as crianças passavam por um período de adaptação, em que a criança era preparada para o Ensino Fundamental. Isso dava-se porque desde o censo de 1974 cujo resultado aponta que $\frac{1}{4}$ da população estava na idade pré-escolar. Antes dessa data, o censo não mostrou dados sobre esse público, ignorando a infância de 0 a 6 anos de idade. Os dados do Censo de 1974 mostraram que essas crianças em idade pré-escolar

apresentavam problemas de saúde, nutricionais e educacionais.

O modelo de criança e de cultura a ser assimilado pela classe popular é o mesmo declarado legítimo para a classe burguesa. A criança dos meios “mais carentes” deve adequar-se à cultura das classes dominantes através da antecipação da escolarização voltada para a garantia de um futuro escolarizado, como uma etapa de adaptação aos valores e normas do sistema escolar oficial. (VANTI, 2004, p.90).

Estudos apontam que essa concepção preparatória de educação pré-escolar acabou indo ao encontro dos anseios das classes populares da época, que queriam ver seus filhos avançarem em sua escolarização formal. Desse modo, a educação pré-escolar crescia em prestígio porque a população não a via mais como um mal necessário, mas como ante sala vinculada ao sucesso da criança das classes populares, na aprendizagem das letras e números, ou seja, uma inserção na cultura letrada e na cultura escolar. Como solução, surge a concepção compensatória de ensino com programas para compensar a “privação cultural” das crianças das camadas mais pobres da população, elaborando novas práticas de trabalho para educação infantil adequando os conhecimentos dessas crianças aos das classes dominantes, antecipando a escolarização precoce, preparando e disciplinando para o ensino fundamental.

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. (OLIVEIRA, 2011, p.109)

Já, décadas depois, na LDBN^o 9394/96, em seu artigo 29 diz que: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade”. De acordo com essa Lei, a Educação Infantil deve ser oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos. Nesse sentido, se antes da constituição de 1988 o termo pré-escola era genérico e cunhado para designar todo e qualquer atendimento anterior à escola de ensino fundamental, é a partir da Constituição de 1988 que pré-escola tomará contornos de atendimento diferente da creche e será na LDB 9394/96 que o termo pré-escola torna-se mais específico e servirá para designar, mais precisamente, os dois últimos anos da Educação Infantil, entre as idades de 4 a 5 anos e 11 meses.

Desse modo, novos alcances serão sentidos na ideia de currículo para a pré-escola. A ideia de currículo trazida nas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, por exemplo, preconiza a ação mediadora da Educação infantil como instituição que articula experiências e os conhecimentos das crianças que circulam na cultura e que despertam o interesse e curiosidade das crianças. Essa definição estabelece, então, um importante período que pode

considerar e ressignificar as experiências vividas pelas crianças, nas instituições de Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

Embora o termo pré-escola persista, o seu conceito de infância e de criança já não é o mesmo do Programa de Educação Compensatório dos anos 70 e 80 do século XX. As Diretrizes Nacionais para Educação Infantil superam essa visão de antecipação do trabalho docente tradicional realizado no Ensino Fundamental e afirma que a criança deve ser o centro do planejamento curricular, sendo considerada como um sujeito histórico e de direitos. As crianças são seres ativos que vivem sua infância no presente e não devendo vivenciar suas experiências para que sejam preparadas para o futuro. Não existe uma forma única de viver a infância, portanto, entende-se que existem diferentes infâncias e que essas devem ser respeitadas, bem como as diferentes culturas, construções sociais e políticas da sociedade em que elas estão inseridas, sem que se privilegie um único modelo de infância e muito menos que esse seja encarado como paradigma a ser alcançado por todas as crianças.

Mas essa mudança na finalidade da Educação Infantil assim como, na forma como se olha a avaliação das crianças como acompanhamento do seu desenvolvimento e aprendizagem no ambiente coletivo e não mais como classificatória para o acesso ao Ensino Fundamental seria suficiente para **para promover uma centralização da criança e sua cultura de infância no currículo e na prática pedagógica docente?**

O CONCEITO DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:

A Educação Infantil ao longo da história vem sendo marcada por avanços e retrocessos. O acesso a essa etapa de ensino tem sido ampliada, pois legalmente deve ser ofertada às crianças a partir dos 4 anos, embora essa oferta não abranja a grande demanda e, conseqüentemente, seja ofertada de forma desigual.

Apesar dos estudos na área terem se intensificado e servirem de aporte para novas legislações e documentos que norteiam uma melhoria na qualidade da educação infantil, existem estudos mostrando que essa qualidade ainda é um grande desafio. Autores como

Kramer (1982); Machado (1991); Kuhlmann Jr (1998); Vanti (1998 e 2004) indicam que essa etapa de ensino vem assumindo diferentes e variadas funções como solução para a pobreza, instituição de cuidados ao trabalho materno ou antecipação das práticas para evitar o fracasso escolar.

Na Constituição Federal (BRASIL,1988) já preconizava uma Base Nacional Curricular prevendo a fixação de “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Na atualização da LDB (BRASIL,1996), em 2013, uma BNC para Educação Infantil foi incluída:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2009, p.20)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil vem para ressignificar as diretrizes curriculares da Educação Infantil, pois segundo a BNCC existem dois eixos estruturantes que devem reger a educação Infantil que vincula educar e cuidar, devendo acontecer de forma indissociável em que cuidar e educar funde-se. De acordo com essa Base, os eixos norteadores, a interação e as brincadeiras são práticas pedagógicas que devem oferecer oportunidades para que as crianças vivenciem experiências que elas possam construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com adultos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento, socialização e garantindo, assim, seus seis direitos de aprendizagem que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Vale enfatizar que esses seis direitos de aprendizagem devem ser consolidados por meio dos campos de experiências que formam uma concepção curricular que considera as experiências e cotidiano das crianças e seus saberes, vinculando aos conhecimentos, vivências e cultura das crianças. Os cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A BNCC para Educação Infantil foi estruturada em campos de experiências por considerar que as experiências vivenciadas pelas crianças não devem ocorrer de forma fragmentada ou dividida por áreas do conhecimento considerando e valorizando os conhecimentos trazidos pela criança. Os conhecimentos são construídos na Educação Infantil, através das experiências vividas, das práticas realizadas no cotidiano, nas interações e acessando o patrimônio de conhecimentos produzidos pela sociedade. O conhecimento para a

criança não é fragmentado, mas inteiro e é construído em suas relações entre as crianças e os adultos e entre as crianças e o mundo.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BNCC, 2017, p.38)

A legislação preconiza que exista uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche – atendimento à criança de zero a 3 anos e 11 meses – quanto na pré-escola – atendimento às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses –. Segundo a (BNCC, 2017, p.37):

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

A Base comum curricular, além de garantir os direitos de aprendizagem e um arranjo curricular por campos de experiências, define três grupos etários sustentando as especificidades do desenvolvimento da criança:

Quadro 1 – Divisão Etária para a Educação Infantil segundo a BNCC

Creche		Pré- escola
Bebês – zero a 1 ano e 6 meses	Crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses

Fonte: Autoras, 2021

A Base Comum Curricular para a Educação Infantil construiu uma proposta curricular diferenciada em que a criança é o centro do processo educativo e tem suas experiências e conhecimentos acolhidos, preconizando uma intencionalidade pedagógica para a creche e trazendo para pré-escola uma perspectiva em que prevaleçam as experimentações e uma ideia de currículo não *conteudista*, compartimentada e de que o conhecimento não pode ser fragmentado e desarticulado, ainda assim, a persistência dos termos creche e pré-escola podem carregar em si ideias enraizadas historicamente de assistencialismo e educação compensatória e, portanto, auxiliar na persistência dessas concepções nas práticas docentes atuais.

AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA ANEXA A UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Diante dos dados obtidos, dos referenciais teóricos estudados e da percepção sobre a importância do conhecimento do contexto em que a pesquisa acontece, apresento, ainda que brevemente, a escola de Ensino Fundamental onde realizei essa investigação. A escola pertence à rede municipal e está situada na zona norte da cidade de Pelotas-RS, atende 680 alunos nos três turnos, sendo que no turno da manhã e no turno da tarde são atendidas as crianças da pré-escola e do Ensino Fundamental e no turno da noite são atendidos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nesse momento, a instituição integra um total de 64 professores e no quadro funcional constam dezoito funcionários que são responsáveis pela manutenção da escola, alimentação, monitoria e cuidado das crianças.

No que tange ao espaço físico da escola, trata-se de um lugar amplo e bem distribuído em cinco pavilhões, 13 salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos – Atendimento Educacional Especializado- AEE –, biblioteca ampla, sala de artes, refeitório, sala de vídeo onde são desenvolvidos os projetos de cinema e mídias, sala dos professores, sala da equipe diretiva e coordenação pedagógica, sala do carinho, espaço onde os pais dos alunos deficientes aguardam o horários de saída, secretaria da escola, banheiros e quadra poliesportiva coberta.

Embora exista boa estrutura escolar oferecida aos professores e alunos em geral, cabe acrescentar que essa estrutura não foi especificamente pensada para atender às necessidades das crianças de 4 a 6 anos das turmas de pré-escola. As crianças pré-escolares usufruem dos mesmos espaços dos alunos do Ensino Fundamental. Quanto ao ambiente de sala de atividades, ela pouco difere das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental em tamanho, pois sua mobília é adaptada às dimensões das crianças e possui alguns brinquedos educativos: jogos de montar, quebra cabeças, brinquedos de faz-de-conta e livros infantis.

Considerando que a escola pública atende crianças das mais diversas classes sociais, essa instituição não teria motivos para ser diferente. As crianças são provenientes de diferentes bairros e talvez o diferencial esteja no comprometimento das famílias porque são presentes no espaço escolar e no processo de aprendizagem; além de serem chamadas para as festividades que acontecem na instituição, essas famílias também marcam presença em momentos de formação como, por exemplo, palestras, reuniões e celebrações. É possível que os pais se integrem ao cotidiano da escola por perceberem esse espaço como fundamental ao

desenvolvimento de seus filhos.

De forma a organizar por faixa-etária as crianças, o Pré 1 atende crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses; o Pré 2 atende crianças de 5 a 5 anos e 11 meses e o 1º ano atende crianças a partir de 6 anos. Cada uma dessas turmas contam com uma professora em cada turno e uma auxiliar de educação para atender os alunos nos dois turnos: manhã e tarde. A seguir, no quadro 2, estão ilustradas as turmas, seus respectivos turnos e o número de crianças de cada professora entrevistada.

Quadro 2 – Características Gerais das Turmas

Turma	Turno	Número de crianças atendidas
Pré 1 A	Manhã	17 crianças
Pré 1 B	Tarde	18 crianças
Pré 2 B	Tarde	19 crianças
1º ano A	Manhã	21 crianças
1º ano B	Tarde	20 crianças

Fonte: Autoras, 2021

As crianças da pré-escola não são atendidas em turno integral como em algumas classes das escolas infantis, mas em turno parcial por estarem inseridas em uma escola de Ensino Fundamental que não possui estrutura física e pessoal para esse fim. Cabe salientar que o projeto pedagógico da escola prevê que as aulas de Educação Física e Arte sejam ministradas por professores especializados na área, mesmo no caso das classes de educação pré-escolar, transferindo automaticamente práticas dos anos iniciais para o cotidiano da educação pré-escolar.

Passo, então, a apresentar um quadro de informações sobre as professoras que foram os sujeitos voluntários para o presente estudo: formações, tempo de atuação no exercício da docência e jornada de trabalho. A fim de preservar suas identidades, lanço mão de codinomes aleatórios para garantir o anonimato que a investigação preconiza. Serão aqui chamadas por Juliana, Adriana, Fabiana e Bibiana.

Quadro 3 – Características Gerais das Professoras Entrevistadas

Codinome	Formação	Classe que atua como docente atualmente	Tempo de docência	Jornada de trabalho
Juliana	Pedagogia –Especialização em Psicopedagogia	Pré-escola 1 – crianças de 4 a 4 anos e 11 meses.	5 anos	40 horas semanais
Adriana	Pedagogia –Especialização em Libras	Pré-escola 2 – crianças de 5 a 5 anos e 11 meses – e 1º anos do E.F.	5 anos	40 horas semanais
Fabiana	Pedagogia – Especialização em Matemática e Psicopedagogia	Pré-escola 1 – crianças de 4 a 4 anos e 11 meses.	20 anos	40 horas semanais
Mariana	Pedagogia –Especialização em Psicopedagogia	Pré-escola 2 – crianças de 5 a 5 anos e 11 meses – e 4º ano do E.F.	24 anos	40 horas semanais
Bibiana	Pedagogia – Especialização em	1º ano do E.F.	29 anos	40 horas semanais

	Metodologia de Ensino, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologias – doutoranda em educação			
--	--	--	--	--

Fonte: Autoras,2021

Pode-se constatar que todas professoras possuem graduação em Pedagogia e que essa formação tem sido o requisito fundamental para o acesso à carreira docente municipal nos editais de concurso público, depois da LDB 9394/96. Essa formação garante, também, atuação em turmas de educação pré-escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental. As escolhas quanto aos cursos de especialização não apontam especificidade na área da educação pré-escolar, mesmo entre as docentes que atuam nela.

Em sua maioria, os cursos de especialização escolhidos pelas professoras atentam aos problemas de aprendizagem das crianças em geral, educação especial e, por fim, em metodologias de ensino para atuação futura em cursos de formação de professores, que visam interesse em desenvolver uma atuação mais eficiente aos casos de crianças que possuem dificuldades de aprendizagem. Esses casos são, muitas vezes, detectados com maior precisão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças se veem na eminência de corresponderem ao ensino formal da escola com conteúdos formais e atividades de escrita, leitura e etc.

Percebe-se, também, que no grupo de profissionais entrevistadas aparecem professoras posicionadas em extremos da carreira docente: há aquelas que estão em períodos iniciais de profissionalização e há, também, aquelas que estão em períodos finais de experiência profissional dando a impressão de que a educação pré-escolar e o primeiro ano do Ensino Fundamental acabam sendo opção ou designação para aqueles profissionais que chegam com energia e cheio de novidades e para aqueles que têm muita experiência e precisam de um trabalho mais flexível, menos formal e *conteudista*.

Quanto às entrevistas realizadas, as pesquisadoras procuraram saber das professoras quais eram as suas concepções de criança e de Educação Infantil e, segundo elas, qual o impacto dessas concepções em suas práticas pedagógicas, buscando, com isso, tentar delinear a identidade da Educação Infantil que idealizam e a que procuram praticar em seu cotidiano no atendimento institucional às crianças. As professoras de 1º ano também foram entrevistadas para que se possa perceber a articulação entre as duas classes na transição da criança da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. Quanto à ideia de criança tem-se o quadro abaixo.

Quadro 4 – Concepção de Criança das Professoras Entrevistadas

Codiname:	O que é criança?
Juliana	É estar sempre em desenvolvimento, é ser curioso, estar sempre em busca de uma descoberta de maneira divertida. Brincar sem se preocupar.
Adriana	É um ser, um sujeito em processo de desenvolvimento e aprendizagem. É um cidadão possuidor de saber que inspira cuidado e respeito.
Fabiana	É ter mil sonhos e acreditar que todos são possíveis. É ser feliz e achar que o mundo é feito de fantasias.
Mariana	Classe que atua como docente atualmente
Bibiana	Hoje em dia a criança é diferente do que era no passado. Antigamente a criança brincava e hoje não se tem oportunidade porque a sociedade quer que a criança produza, devido a competitividade.

Fonte: Autoras, 2021

A maneira como a criança é vista atualmente é mostrada tanto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação infantil (Brasil, 2017). Ambos documentos afirmam que a criança possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio. A ideia de diferenciação entre as lógicas do adulto e da criança é um pensamento perpassa as concepções de todas as professoras entrevistadas. Mas, no entanto, na maior parte das definições dadas pelas entrevistadas, percebe-se um processo de *romantização* do conceito que dá a criança e sua infância um tempo só de alegrias e fantasias, sonhos positivos e brincadeiras que parecem alienados do mundo real, como se a criança não fosse afetada pelo vivido. Também verifica-se, em um dos depoimentos, um certo sentimento nostálgico em relação à infância do passado e a infância do presente, destituindo a criança da atualidade de características que a colocaria como sujeito que vive no presente a sua própria infância, com afirmações de que hoje em dia as crianças não brincam. Alerta, ainda, para a precoce cobrança do mundo adulto para que a criança “produza” ou realize algo produtivo e para uma pernicioso competitividade que a espera no futuro. Quanto à ideia de Educação Infantil pode-se visualizar o seguinte quadro:

Quadro 5 – Concepção de Educação Infantil das Entrevistadas

Codiname:	Qual a função da Educação Infantil?
Juliana	É brincar e desenvolver-se através da brincadeira. Aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo.
Adriana	Desenvolver habilidades em áreas pouco desenvolvidas ou que necessitam de um olhar sensível, por exemplo: habilidades de recorte, pintura, oralidade, hábitos de convivência, entre outros. Porém, não penso que essa tarefa seja somente da Educação Infantil.
Fabiana	Acredito que é contribuir para que a criança tenha uma imagem positiva de si, estimulando capacidades físicas, cognitivas e emocionais. Desenvolvimento em um ambiente acolhedor, ampliando sua percepção e atuação no mundo.
Mariana	É o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, não apenas o cognitivo, mas também o físico e o psicossocial. Estimular suas capacidades, desenvolvendo a socialização e as diferentes habilidades.
Bibiana	Acredito que se deva ensinar habilidades que preparem para a alfabetização, mas que na maior parte do tempo brinquem, que tenham intencionalidade e desenvolvam a autonomia.

Fonte: Autoras, 2021

No caso da função da Educação Infantil apontadas pelas professoras entrevistadas, pode-se perceber de certo modo uma forte inclinação na perspectiva de desenvolvimento de “habilidades” ou “capacidades” quase como uma alusão a um currículo voltado às atividades prescritivas. Numa perspectiva desenvolvimentista, que enxerga na criança a sua potencialidade do que pode se tornar no futuro, bem como as perspectivas apontadas que também tentam justificar que essa atividade seria lúdica e permeada pelo brincar, mas um brincar com intencionalidade “educativa” com um objetivo “pedagógico”, um usado e permitido como facilitador da aprendizagem. Em outras roupagens, percebe-se a persistência de uma visão compensatória e preparatória da Educação Infantil nas classes de educação pré-escolar. Inclusive, em um dos depoimentos, umas das professoras deixa evidente o descolamento das atividades preparatórias para alfabetização da brincadeira, que deve preencher o maior tempo da rotina na pré-escola, entremeando-se com as experiências que a levem à aprendizagem futura da leitura e da escrita. Ao serem questionadas como as suas visões de criança e Educação Infantil se refletem em sua prática com o seguinte quadro de respostas

Quadro 6 – Concepção de Criança e Educação Infantil na Prática Docente na Educação Pré-escolar

Codiname:	Qual a função da Educação Infantil?
Juliana	No momento da brincadeira intervindo e mediando as relações entre eles e deles consigo mesmo ao lidarem com seus sentimentos e com suas emoções, acontecendo desde o planejamento até a realização das atividades e, também, em atividades não planejadas, pois considero a intervenção deles, pois o planejamento pode ser modificado, flexível.
Adriana	Reflete diretamente na elaboração do planejamento diário, buscando respeitar minimamente as etapas do desenvolvimento, os direitos de aprendizagem e não negligenciar os cuidados que a faixa etária exige. Acredito na observação e no registro de forma a garantir que os objetos tenham sucesso.
Fabiana	Antes de educar precisamos ter em mente as necessidades desse momento único da criança. Não devemos controlar a criança, mas proporcionar um ambiente de autonomia espaço de autonomia e aprendizagem. Na minha prática procuro proporcionar atividades prazerosas para aprender brincando e interagindo.
Mariana	É ajudar as crianças a dar seus primeiros passos na educação formal com suas regras e normas de um mundo adulto, ajudando-as a entender esse ambiente e mediando esse desenvolvimento, através de atividades realizadas constantemente estimulando seu desenvolvimento integral.
Bibiana	Procuro que eles tenham responsabilidade, mas, com momentos lúdicos. Através das brincadeiras, jogos observo se estão desenvolvendo as habilidades necessárias para a alfabetização.

Fonte: Autoras, 2021

Analisando as respostas das professoras acerca da relação das concepções de Criança e de Educação Infantil com sua própria prática docente no cotidiano da educação pré-escolar ou mesmo no 1º ano de Ensino Fundamental, percebe-se que os relatos indicam diferentes apropriações de conceitos que são caros a teoria e a prática pedagógica na educação da infância, tais como: autonomia, interação, no entanto, tais conceitos, em grande parte, ainda

estão a serviço de uma perspectiva unicamente “*a priori*”, ou seja, de um currículo prévio, em que vale apenas a perspectiva do professor, sendo nela em que o professor baseia-se. Assim, embora diferentes, os relatos apontam para um fio comum que conduz a forma como a professora idealiza sua própria prática e mostra que seu planejamento está centrado no seu saber pedagógico previamente construído e sob uma sequência de fazeres que vai resultar no desenvolvimento de capacidades que serão úteis e poderão proporcionar um futuro escolarizado às crianças atendidas. Em um dos relatos, no entanto, pode-se identificar um vislumbre de oxigenação que quase beira ao protagonismo das crianças, quando a professora diz que considera a intervenção delas no planejamento que desenvolve e, até mesmo, modificá-lo, pois o planejamento pode ser, segundo ela, “flexível”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou de forma despretensiosa questionar sobre a identidade da Educação Infantil e a percepção dos professores da pré-escola sobre essa identidade, especialmente aqueles que não estão inseridos em um ambiente exclusivamente preparado, levando em conta as necessidades das crianças da Educação Infantil e que estão, ao contrário, submetidos a um ambiente é uma organização voltada à lógica da cultura escolar dos anos iniciais como sendo classe de educação pré-escolar, anexa a uma escola de Ensino Fundamental.

A análise feita nas entrevistas realizadas apenas corrobora com essa desvantagem e desproporcionalidade nítida na disposição do espaço físico da escola que coloca no mesmo prédio classes de pré-escola e classes de anos iniciais. E, mesmo as professoras tendo se filiado aos discursos e conceitos atuais que se encontram nos principais documentos que norteiam a Educação Infantil nacional, verifica-se a persistência de posturas compensatórias e preventivas. Essas posturas enxergam a lógica infantil naquilo que lhes falta. Elas acreditam que se deixadas à própria sorte, as crianças atendidas acabarão desprovidas de habilidades fundamentais que lhes serão úteis em seu processo de escolarização.

A investigação apresentada analisa criticamente as concepções de infância e de Educação Infantil das professoras, sujeitos da pesquisa. Na reflexão sobre a concepção de infância, utilizou-se como referência o pressuposto teórico-metodológico que concebe a infância como uma construção social, de maneira que a criança é entendida como um ser integral e como um sujeito de direitos.

Assim, o estudo entende que a Educação Infantil deve considerar a criança um ser de fato, reconhecendo-se suas especificidades e diferenças e buscando-se estabelecer, isenta de

dicotomia, a relação entre o cuidar e o educar, vez que a construção do conhecimento pela criança deve se desenvolver num espaço de interação e mediação, que permita a ela expressar-se conforme suas representações, sistemas de valores, de sua cultura e interagir, mediante o uso das múltiplas e diversas formas de expressão.

Ao observar as falas das professoras sobre a prática docente na educação infantil na instituição de ensino investigada pode-se perceber que existem resistências tanto quanto reproduções acomodadas de antigas concepções.

Nesse sentido, algumas professoras evidenciam questões significativas inerentes à discussão sobre infância e Educação Infantil, buscando se aproximarem das novas discussões na área, mesmo que dentro dos limites e das características inerentes às condições reais da sua realidade, em particular, enquanto outras de maneira velada pelos discursos próprios da educação lúdica trazem as marcas da educação compensatória das crianças das escolas públicas na iminência de se tornarem alunos do Ensino Fundamental.

Diante desse contexto, coexiste, também, a ausência de uma política de formação continuada para as professoras, refletindo-se na ausência de atendimento, pela escola, às perspectivas contemporâneas que definem o novo modo de pensar sobre a infância e a Educação Infantil.

Merece, também, nessa realidade, reforçar a importância de se desenvolver uma reflexão acerca das reais condições de trabalho das professoras pesquisadas, sujeitos da investigação realizada, vez que a instituição não atende aos padrões mínimos de infraestrutura exigíveis para a Educação Infantil pré-escolar. O que tem possivelmente contribuído para afetar a prática educativa e as concepções de infância e de Educação Infantil destas e, conseqüentemente, comprometer o desenvolvimento de uma perspectiva educacional que incorpore a diversidade sociocultural coexistente nas situações de aprendizagem concretas que façam sentido para as crianças.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias e descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira Editora, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro 1988.

_____. **Lei 8069 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** (12/07/1990)

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Infantil.** 1996.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil,** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Emenda Constitucional 59/2009.** Estabelece que a educação básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade.

_____. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil,** 2017.

KUHLMANN Jº, M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa nº 78 São Paulo: 17-26, ago 1991.**

_____. As Exposições Internacionais e a Difusão das Creches e Jardins de Infância(1867 – 1922) **Proposições vol. 7 , nº 3. (21), nov 1996.**

_____. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **O Jardim de Infância e a Educação das Crianças Pobres:** final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea)

KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa n. 64. São Paulo (57 – 60). Fev, 1988.**

_____. **Jogos Tradicionais Infantis: o jogo, a criança e a educação.** São Paulo: Editora Vozes, 1993.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas.** RJ: EPU, 2013.

MACHADO, M. L. **Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

VANTI, E. dos S. **O Fio da Infância na Trama da História:** um estudo sobre as significações de infância na Pelotas do final do século XIX. Dissertação (Mestrado em Educação): UFPel, 1998.

_____. **Lições da Infância:** Reflexões sobre a História da Educação Infantil. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

TIRIBA, L. **Buscando Caminhos para a Pré-escola Popular.** São Paulo: Ática, 1992.