

A CRECHE COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E CUIDADO: O TRABALHO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS

Anamaria Santana da Silva
Sílvia Adriana Rodrigues
Fernanda Ribeiro da Silva
Maria de Fátima Ribeiro
Lilyane da Silva Pedreira
Micheline Medeiros dos Santos Santanna
Dayane Laura Estigarribia
gepiei.cpan@gmail.com

GEPIEI - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal

Resumo: Este texto apresenta dados parciais da investigação, com abordagem quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso, conduzida pelo GEPIEI- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância(s) e Educação Infantil, em andamento, realizada no município de Corumbá- MS. Adotamos como objetivos levantar as concepções dos profissionais da creche acerca do que é bebê, entendendo que este é um fator que contribui para o estabelecimento de uma determinada dinâmica relacional entre adultos e crianças; bem como identificar as condições estrutural-arquitetônicas das instituições de Educação Infantil do município em questão, pois compreendemos que a organização do espaço reflete as concepções pedagógicas que norteiam o trabalho. Assim, dentro dos limites deste texto apresentaremos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, bem como os primeiros dados acerca do contexto da pesquisa.

Palavras-chave: creche; espaço físico; bebês.

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, as mudanças legais no atendimento educacional da infância ocorreram a partir da promulgação da Constituição Federal e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - nº. 9.394/96, ocasionando assim um intenso processo de discussão a respeito da Educação Infantil. A partir desses marcos, começa a tomar corpo uma série de esforços para sistematizar ideias, conceitos e pressupostos que objetivam orientar o trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil.

Essa produção abarcou tanto pesquisas acadêmicas quanto diretrizes oficiais que passam a apontar melhores formas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas brasileiras. Engajado neste esforço, o GEPIEI- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância(s) e Educação Infantil, desenvolve o projeto de pesquisa que elegeu dois aspectos relacionados a qualidade da Educação infantil para serem investigados, quais

sejam: as condições físicas dos espaços e as concepções que as profissionais têm sobre "bebê" e o trabalho realizado na creche.

Neste contexto, o presente texto tem como propósito apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa em andamento, bem como trazer os primeiros dados relativos a caracterização das instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Corumbá, especificamente acerca do segmento creche.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Sabe-se que durante muito tempo, as crianças foram consideradas como adultos menores, mais frágeis e menos inteligentes e a infância como um curto espaço de tempo necessário para que este pequeno ser se tornasse apto a adentrar ao mundo adulto (ARIÈS, 1981; TOMAS, 2001; CORAZZA, 2002). Desta forma, a preocupação para com a criança emerge a partir de grandes acontecimentos históricos como o Protestantismo, o Iluminismo e a Revolução Industrial (TOMAS, 2001). Nesta direção, Narodowski (1998) aponta ainda a transformação da configuração das famílias e as lutas das mulheres e de vários seguimentos da sociedade como elementos que forçaram o Estado assumir a responsabilidade de complementar a ação da família e implantar políticas públicas de atendimento à infância, entre outras para a educação.

Assim, cabe apontar que a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, estruturação de seus cotidianos e modo de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças, sendo a escola de massas a mais importante delas, que vai marcar definitivamente a institucionalização da infância (NARODOWSKI, 1998; SARMENTO, 2001).

No contexto brasileiro, as grandes mudanças legais no atendimento educacional da infância ocorreram somente a partir de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, ocasionando assim um intenso processo de discussão a respeito da educação infantil. Outro grande avanço é a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - n. 9.394/96 que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, bem como explicita em seu art. 29 a sua função, quer seja, a responsabilidade por promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em todos os seus aspectos, sejam eles físico, psicológico, intelectual, social como um complemento a ação da família (LUZ, 2006).

Nas palavras de Duarte (2012, p. 1):

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, foram dispositivos legais que contribuíram para a

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, no qual ratifica a Educação Infantil como dever de Estado e, sobretudo, afirma a educação como um direito social.

Nascimento (2009, p. 32) afirma que ocorreram mudanças significativas na Educação Infantil a partir das legislações nacionais, que reconhece a creche e a pré-escola como direito da criança; no entanto, ainda são grandes os desafios a serem enfrentados por todos que estão engajados em garantir qualidade e acesso amplo à esse nível de educação. Nas palavras de Barbosa (2010, p. 1-2):

Apesar dos bebês e das crianças bem pequenas estarem presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção as especificidades da ação pedagógica nas escolas de educação infantil.

Acreditamos que isto se dá porque os textos legais são elaborados a partir de ideias e pensamentos que têm sua origem em vários e diferentes segmentos da sociedade, em um determinado momento histórico; ou em outros termos refletem concepções de um determinado grupo que nem sempre está em consonância com as percepções que os profissionais que atuam diretamente com as crianças têm. Nesta direção, Barbosa (2010, p. 2) ainda afirma que:

Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Nos últimos anos, porém, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição.

Nesta linha de pensamento, cremos ainda que a percepção que se tem do que é criança, ou do que é ser bebê também irá influenciar na prática pedagógica oferecida nas instituições de Educação Infantil. Para Barbosa, Alves e Martins (2007, p. 2), de modo geral os textos legais que tratam da Educação Infantil, em especial a LDB/96, expressam a concepção de que ela tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade; e que, assumir tais premissas, considerando a criança em sua totalidade, pode representar avanços no campo da educação da infância".

No entanto, de acordo com Tristão (2006, p. 46-47): "Pode-se inferir, que apesar das exigências legais e das inovações teóricas, muitas educadoras, principalmente aquelas que lidam com bebês e crianças [...] ainda não têm clareza a respeito de como pedagógica pode ser sua prática". A mesma autora aponta que "o tempo dos bebês não é o tempo da sociedade de

um modo geral. São os olhares das professoras que estarão dando sentido a tudo que acontece com as pequenas crianças" (p. 51).

Assim, partindo da premissa que a concepção de bebê das profissionais da Educação Infantil interfere decisivamente em suas práticas cotidianas na instituição de Educação Infantil, se faz importante saber como é o olhar desse profissional para o bebê e dentre outras questões desvelar qual a concepção de bebê que elas adotam em sua prática pedagógica? Ou ainda, o que elas entendem por bebê? Como elas o descreveriam? Qual a opinião das profissionais acerca do atendimento das necessidades do bebê oferecido na creche? Este atendimento está em consonância com as determinações legais atuais?

Por outro lado, para garantir uma Educação Infantil de qualidade e que respeite o desenvolvimento integral da criança, bem como o processo de ensino e aprendizagem desta, é preciso refletir acerca de uma temática fundamental para a garantia de todos os direitos infantis: a adequação da estrutura física das instituições de Educação Infantil, sendo este de grande relevância por ser onde as crianças permanecerem o maior tempo do dia.

Segundo a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) é necessário garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais.

Ademais, pode-se ainda ressaltar que, de acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) a construção de espaços físicos para tal modalidade educativa demanda essencialmente a formação de uma equipe multidisciplinar (que envolva professores, arquitetos, engenheiros, profissionais de educação e saúde, administradores e representantes da comunidade) para que todos os saberes sejam compartilhados e que atenda todas as necessidades infantis, de forma com que estes sejam capazes de exercer sua autonomia, ressignificar e transformar esses espaços educativos, permitindo também recriarem e explorarem o ambiente físico.

Nesse sentido, além da garantia de espaços físicos de qualidade em uma instituição, outro elemento concernente a Educação Infantil refere-se aos materiais que compõem este ambiente. Assim, torna-se imprescindível destacar que:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição (BRASIL, 1998, p. 68).

Diante do exposto, faz-se necessário a descrição deste espaço físico. Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil, este deverá ser:

promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagens, e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, "brincável", explorável, transformável, e acessível para todos (BRASIL, 2006b, p. 10).

A partir desta premissa, pode-se afirmar que espaços físicos exploráveis e seguros contribuem para com o desenvolvimento infantil, além de possibilitar as crianças o estabelecimento de relações e interações sociais; seja com os adultos e até mesmo com as demais crianças. É nesse sentido que espaços físicos promotores de aprendizagens e experiências refletem, em sua forma de organização, a indissociabilidade entre dois elementos fundamentais à Educação Infantil: o cuidado e a educação para com as crianças pequenas.

Em consonância com tais elementos, a Política Nacional de Educação Infantil adverte que os padrões de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições desta modalidade educativa devem assegurar o atendimento das características das distintas faixas etárias, como também as necessidades do processo educativo, que englobam os seguintes aspectos:

- espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
- mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006a, p. 21-22).

Nesse sentido, torna-se imprescindível destacar as considerações trazidas no volume 2 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006c) ao reportarem-se acerca da organização dos espaços físicos, concebida com propósitos e finalidades com vistas a "[...] atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas, adequando-se [...] ao uso por crianças com necessidades especiais, conforme a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19/12/2000)" (BRASIL, 2006, p. 42, v. 2). De acordo com tais normativas, os espaços físicos ainda deverão desafiar a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças.

Outras características importantes de serem destacáveis referem-se à organização específica dos espaços internos e externos, sendo esta descrita pelos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil como:

Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades (BRASIL, 2009, p. 50).

Diante do exposto, Azevedo et al. (2004, p. 5) apontam que a função do educador é a de preparar e organizar estes espaços a partir do que consideram como bom e importante para o desenvolvimento de todos, incorporando valores culturais em sua proposta pedagógica. Além disso, ainda no que se refere ao papel do educador, consideram que este é o "[...] organizador dos lugares onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, diálogo e observação das necessidades e interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos".

Diante de tudo que foi exposto, pode-se afirmar que os espaços físicos pertencentes a uma instituição de Educação Infantil explicitam muito mais do que uma concepção de criança e Educação Infantil; desvelam ainda a preocupação para com o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos: físico, cognitivo, afetivo e criativo. Nesse sentido, verifica-se, portanto, a extrema relevância em relação ao planejamento desses espaços, pois estes influenciarão diretamente na qualidade de experiências a serem vivenciadas pelas crianças como também em suas relações e interações. Assim, garantir espaços físicos qualitativamente positivos reflete diretamente na garantia de que sejam atendidos todos os direitos e necessidades infantis.

Desta forma, questionamos: Como são os espaços internos e externos das creches do município de Corumbá? Como são organizados? Como são equipados? Existem espaços específicos para atendimentos dos bebês? Enfim, os espaços físicos estão estruturados de acordo com as normas legais em termos de infraestrutura mínima e acessibilidade?

RECORTES METODOLÓGICOS

Tendo em vista a natureza do objeto de investigação escolhido, quer seja aspectos que interferem na qualidade da Educação Infantil no município de Corumbá-MS cabe dizer que a abordagem da pesquisa, que busca uma melhor compreensão da questão estudada, é de caráter quanti-qualitativo; isto porque acreditamos que para apreender com fidedignidade

determinada situação é necessário o uso tanto de dados estatísticos e quantitativos, como também da obtenção e análise de dados qualitativos (GAMBOA, 1997; GOLDEMBERG, 2007; CARVALHO; VILELA; ZAGO, 2003).

No que diz respeito aos objetivos propostos, a investigação se caracteriza como explicativa e descritiva, uma vez que pretende traçar um perfil do atendimento das crianças oferecido em creches no município em questão, além de levantar as concepções dos profissionais da creche acerca do que é bebê, entendendo que este pode ser um fator que contribui para o estabelecimento de uma determinada dinâmica relacional entre adultos e crianças; bem como identificar as condições estrutural-arquitetônicas das instituições de Educação Infantil da cidade de Corumbá que atendem o segmento creche com o intuito de traçar um quadro panorâmico de como são as creches do município (GONSALVES, 2003; SANTOS, 2004).

Ainda sobre o enquadramento da investigação, trata-se de um estudo de caso, uma vez que visaremos a descoberta, buscamos retratar o contexto de forma completa a partir da interceptação não generalizante (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta direção, para o levantamento dos dados está em andamento trabalho de campo, sendo que para coleta de informações relativas às condições físicas dos espaços destinados ao trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 3 anos nas creches do município utilizamos roteiro composto por 37 itens específicos para observação e registro que permitem a realização de um diagnóstico das condições estruturais das instituições de educação infantil do município. Além do roteiro, utilizamos ainda como instrumento complementar para a coleta destes a fotografia, uma vez que ela permite apresentar "o cenário no qual as atividades diárias, os atores sociais e o contexto sociocultural são articulados e vividos" (BITTENCOURT, 1998, p. 199).

No sentido de obter dados que nos permitam compreender as concepções que as profissionais têm sobre "bebê" e o trabalho realizado com as crianças de 0 a 3 anos nas creches, utilizamos questionário misto composto por 21 questões.

Sendo assim, pretendemos que os dados coletados nos permitam compreender alguns aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido nas creches que consideramos importantes, quais sejam: as condições físicas dos espaços onde esse trabalho se desenvolve e as concepções que orientam a ação das profissionais. Os dados deverão ser analisados à luz da bibliografia que trata sobre a temática procurando regularidades, mas também buscando apreender os sentidos embutidos nos discursos dos sujeitos tendo como referencial a técnica de análise de conteúdo da escola francesa (BARDIN, 2010).

DADOS INICIAIS: EDUCAÇÃO INFANTIL EM CORUMBÁ-MS

A história do atendimento à criança pequena no município de Corumbá segue a tendência da história da educação infantil no Brasil: inicia-se com ações assistencialistas e caritativas até o surgimento e convívio paralelo com instituições educativas.

A primeira instituição de atendimento à criança pequena do município foi a Creche e Lar Santa Rosa, umas das pioneiras do então estado de Mato Grosso; criada em 19 de junho de 1963, foi, durante muito tempo, a única do município. Silva, Souza e Holanda (2008, p. 5) afirmam que:

[...] a criação da Creche e Lar Santa Rosa se deu dentro dos parâmetros do assistencialismo, ou seja, embora a necessidade desse atendimento tenha sido produzida pela própria sociedade, as primeiras iniciativas não foram reconhecidas como um dever social e sim como um favor prestado, um ato de caridade por parte das elites da sociedade.

A retrospectiva histórica do atendimento à criança pequena em Corumbá mostra que pré-escolas e creches se desenvolveram em sistemas distintos: enquanto as primeiras estavam no sistema estadual de educação, as segundas foram criadas na Secretaria Municipal de Assistência.

Na década de 1970, a Secretaria Estadual de Ensino do antigo Estado de Mato Grosso desenvolveu uma experiência de pré-escola, chamada *Casa Escola Infantil do Bom Senso*, implantada em vários municípios, dentre eles, Corumbá. Essa experiência foi a primeira de caráter público e que com uma perspectiva pedagógica atendia crianças de 3 a 6 anos de idade baseada na metodologia montessoriana (ARRUDA, 2011). Ainda segundo Arruda (2011), no ano de 1986, teve início a construção das primeiras unidades pré-escolares no município de Corumbá, denominadas de *Estrelinhas* que foram construídas nas dependências das escolas da Rede Estadual de Ensino.

As creches comunitárias foram implantadas nesta mesma época, na gestão do Prefeito Dr. Fadah Scaff Gattass, cujos nomes foram escolhidos em homenagem às tradicionais parteiras da cidade; estas foram mantidas pela Prefeitura Municipal em convênio com a LBA (Legião Brasileira de Assistência) e administradas pela Secretaria de Promoção Social e tinham a capacidade de atender aproximadamente 420 crianças.

No ano de 1995, a Secretaria Municipal de Educação (SMEC) assume a responsabilidade pelas creches que estavam sob a coordenação da Secretaria Municipal de Assistência Social. Dois anos depois, em 1977 é criado o Conselho Municipal de Educação do município de Corumbá em função da necessidade de autonomia do município na área

educacional, pois até então o sistema de ensino do município era regido pelas normas do Conselho Estadual de Educação.

Em 1988, o Decreto Municipal n. 270/98 determinou que as creches comunitárias passassem a ser denominadas creches municipais, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. Nesse mesmo ano, as crianças das creches passam a ser atendidas por uma equipe composta de psicólogos e pedagogos. Atualmente, os profissionais que se encontram na creche, são: professores de educação infantil, diretora, secretária, atendentes, assistentes de serviços diversos. No entanto, a educação infantil no município só foi regulamentada em 1999, pela Deliberação n. 012/99 do Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre autorização e credenciamento para o funcionamento da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino. Neste mesmo ano foi criado o Núcleo de Educação Infantil, que funciona até os dias atuais na Secretaria Municipal de Educação e tem o papel de acompanhar e monitorar o trabalho nas instituições de Educação Infantil além de oferecer cursos de formação continuada para todos os profissionais que nas instituições de zona rural e urbana (RUIZ, 2009).

No ano de 2007 foi aprovado pelo Decreto Municipal n. 246 as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* e distribuída em 2008 aos professores de educação infantil. Sua formulação foi justificada pela necessidade de uma proposta pedagógico- curricular para a área da educação infantil, devido a sua incorporação no sistema educacional (RUIZ, 2009).

Atualmente, a educação das crianças de 0 a 3 anos na rede municipal de Corumbá é oferecida em sete creches e três Centros de Educação Infantil (conforme quadro abaixo) atendendo um total de 733 crianças distribuídas em aproximadamente 40 agrupamentos.

Quadro 1- Creches no município de Corumbá

| Ano de criação | Nome das creches |
|----------------------------------|--|
| 1985 | Creche Municipal Maria Candelária Pereira Leite Creche Municipal Maria Benvinda Rabello |
| | Creche Municipal Rosa Josetti |
| 1989 | Creche Municipal Valódia Serra |
| 1990 | Creche Municipal Inocência Cambará |
| | Centro de Educação Infantil - Ana Gonçalves do Nascimento |
| 1998 | Centro de Educação Infantil Catarina Anastácio (Ligado a E.M. CAIC) |
| 2006 | Extensão Serv-carmo (atual E. M. Prof. Djalma de Sampaio Brasil) |
| 2009 | E. M. Almirante Tamandaré e Creche Laida Menacho |
| 2013 | Centro de Educação Infantil - Prof. ^a Hélia da Costa Reis |
| Fonte: Pesquisa documental, 2014 | |
| | |
| | |

ULTIMAS CONSIDERAÇÕES

A elaboração da pesquisa em andamento surgiu da necessidade do GEPIEI se aproximar da cotidianidade das creches municipais; nossa intenção é observar, caracterizar e analisar estas instituições em seus diferentes aspectos.

Partimos do pressuposto de que a Educação Infantil de qualidade é um direito de todas as crianças e que este é o espaço por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à socialização plena da criança, tornando-a cada vez mais capaz de interagir e integrar o mundo que a cerca. Desta forma, compreendemos que investigar, pensar e em grande medida organizar o espaço e os ambientes das creches é uma obrigação quando se defende a garantia dos plenos direitos das crianças.

Assim, a relevância desta pesquisa está na possibilidade de compreender de forma ao mesmo tempo ampla e minuciosa a dinâmica de funcionamento das creches do município, a ação pedagógica das instituições de Educação Infantil; seja nos atos dos seus profissionais ou nos efeitos causados pela forma como o espaço/ambiente é organizado.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

ARRUDA, A. G. de S. *Educação Infantil: dos direitos legais à prática cotidiana em um CEI da rede pública municipal de Corumbá-MS*. 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal, Corumbá, 2011.

AZEVEDO, G. A. et al. *Padrões de infra-estrutura para o espaço físico destinado à Educação Infantil*. Grupo Ambiente-Educação. 2004. Disponível em: <http://www.gae.fau.ufrj.br/arq_pdf/artigos/padraos_infraestrut_educ_infa.pdf. Acesso em: 07 abr. 2014.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. Concepções de criança na educação infantil: ambigüidades e contradições docentes sobre a infância. In: V EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. **Anais...** Anápolis, 2007. Disponível em: http://www.ceped.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/concepcoes_de_crianca.pdf. Acesso em: 07 abr. 2014.

BARBOSA, M. C. S. Especificidades das ações pedagógicas com bebês. 2010. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D6670%26Itemid&ei=wYVWU-PMBcfLsATN3oDgCg&usq=AFQjCNFzYJFCwPc6bhQDLBSOVTcX8YtMHw&sig2=k2bOlv5xGzqzQ4gqhPKQcg. Acesso em: 07 abr. 2014.

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa; Edições 70/ São Paulo: Loyola, 2010.
- BITTENCOURT, L. A. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. M. (Org.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papirus, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1*. Brasília: MEC: SEB, 2006b, v.1
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*: Brasília: MEC: SEB, 2006c, v. 2.
- CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T.; ZAGO, N. Introdução. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-29.
- CORAZZA, S. M. *Infância & Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.
- DUARTE, L. F. *Desafios e legislações na Educação Infantil*. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>
Acesso em: 07 abr. 2014.
- SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOLDEMBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. 3 ed. Campinas: Alínea, 2003.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZ, I. R. Educação Infantil: direito reconhecido ou esquecido? *Revista Linhas Críticas*. v. 12, n. 22, jan./jun. de 2006.
- NARODOWSKI, M. Adeus à infância: e à escola que a educava. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 172-177.
- NASCIMENTO, P. B. L. M. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. *Horizonte*, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009.

RUIZ, J. de S. *Políticas sociais integradas e a Educação Infantil na creche: limites e possibilidades da gestão local*. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, 2009

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, A. S. da; SOUZA, L. B. D.; HOLANDA, R. S. As origens do atendimento a infância no Estado de Mato Grosso: A creche e Lar Santa Rosa. *Educação e fronteiras*, Dourados, v.2, n.4, p.11-26, jul/dez. 2008.

TOMÁS, C. A. A transformação da infância e da educação: algumas reflexões históricas. *Paidéia*, n. 11, p. 69-72, 2001.

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, A. J. *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39- 58.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: LIMITES E PERSPECTIVAS NA VISÃO DE SEUS PROFESSORES

Maria de Fátima Ribeiro
Anamaria Santana da Silva
gepiei.cpan@gmail.com

GEPIEI - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal

Resumo: O presente trabalho tem como intento apresentar dados da pesquisa intitulada: 'Educação Infantil: a escola do campo e suas especificidades (Corumbá, MS)'. Esta pesquisa é fruto de um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia e teve como escopo conhecer de que forma esta estruturada a Educação Infantil para as crianças do campo no sistema municipal de educação de Corumbá- MS, destacando como se dá o acesso das crianças residentes na zona rural às creches e pré-escolas, o perfil e a visão dos profissionais dos profissionais que atuam no campo. Esta é uma pesquisa de abordagem quanti/quali, com a utilização de questionário como instrumento de coleta de dados. É importante salientar que dado os limites deste artigo será apresentado aqui apenas um recorte da pesquisa: os professores do campo, a atuação no magistério, o perfil, e a visão sobre a Educação Infantil do Campo. A rede municipal de educação de Corumbá-MS conta com cinco professores trabalhando em salas de Educação Infantil na zona rural, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino; os cinco foram entrevistados. Podemos concluir que no município de Corumbá os desafios ainda são imensos quando se trata de garantir a qualidade na educação dos pequenos camponeses, pois os aspectos territoriais e, sobretudo estruturais dificultam que se alcance essa qualidade, há ainda o entrave no oferecimento de formação em serviço específica para os educadores que atuam no campo. Deste modo, consideramos que há dois aspectos que não podem ser dissociados na busca pela qualidade na educação do campo: o primeiro diz respeito à formação para os educadores. O segundo diz respeito ao compromisso dos educadores com os povos do campo.

Palavras-chave: Educação Infantil; educação do campo; professores do campo.

APRESENTAÇÃO

O Brasil, durante o século XX passou por um processo abrupto de urbanização acompanhado de um êxodo rural. Com isso, um grande número de sujeitos deixaram as suas terras, seja porque foram atraídos pela ilusão de melhores condições de vida na cidade, seja por conta da mecanização do campo que lhes tirou o trabalho. Conseqüentemente, a população diminuiu sensivelmente, invertendo a posição do campo, que antes era detentor da maioria da população. Além disso, pode-se afirmar que a precarização da oferta de educação para esta população contribuiu e ainda contribui para que ainda hoje ocorra essa evasão da zona rural brasileira para os grandes centros urbanos.

Contudo, a partir dos anos de 1960 começa a ser gestado no país movimentos que organizados lutavam em favor dos povos do campo. Esses movimentos incluíram nas pautas

de reivindicações por melhores condições vida, o direito à educação; essa luta culminou com a Constituição de 1988 que prevê a educação para todos e que o poder público deve garantir que isso ocorra, respeitando as especificidades da população rural e superando as dificuldades que a mesma tem para o acesso e a permanência na escola.

Portanto, atualmente, no Brasil não é possível pensar a educação brasileira sem incluir as crianças, os jovens e os adultos que moram no campo. Além disso, é preciso pensar uma proposta pedagógica para as escolas do campo que contemple a história do seu povo, sua cultura, seu modo de vida, e o tempo próprio do campo e que contribua para fortalecer sua identidade enquanto sujeito do campo.

Nesse processo histórico, a Educação Infantil do campo passa a ser pensada, mesmo que tardiamente, uma vez que o primeiro documento sobre a questão é publicado pelo MEC somente no início do século XXI e aponta para a tarefa de formar os pequenos camponeses em sujeitos de sua realidade, visto que compreende uma etapa importante da vida das crianças.

Sendo assim, o presente trabalho tem como intento apresentar dados da pesquisa intitulada: 'Educação Infantil: a escola do campo e suas especificidades (Corumbá, MS)'. Esta pesquisa teve como escopo conhecer de que forma esta estruturada a Educação Infantil para as crianças do campo no sistema municipal de educação de Corumbá- MS e a visão dos profissionais que atuam no campo, destacando como se dá o acesso das crianças residentes na zona rural às creches e pré-escolas e o perfil dos profissionais destas instituições. É importante salientar que; dado os limites deste artigo será apresentado aqui apenas um recorte, qual seja: os professores do campo: atuação no magistério, o perfil, e a visão sobre a Educação Infantil do campo dos profissionais que atuam no referido município.

Em primeiro lugar, será apresentada a Educação Infantil do campo, as conquistas obtidas no campo legal e os percalços ao longo de sua história; uma história de luta pelo direito de educar as crianças do campo com qualidade.

Na segunda parte do trabalho, o perfil profissional dos educadores da Educação Infantil do campo no município, sua formação e atuação no magistério, e a visão destes profissionais sobre estas instituições, e por fim, algumas considerações finais.

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DO DIREITO À EFETIVAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 já contempla a educação rural, assevera que todos têm direito à educação e que o Estado garantirá o acesso à permanência e condições de igualdade para todos (BRASIL, 1988).

Essa premissa é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao se referir no art. 28, que "Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região" (BRASIL, 1996).

Em 2002, o MEC lança as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aprovada após a emissão do Parecer CNE/CEB 36/2002. Em 2008, foram ainda aprovados o Parecer CNE/CEB03/2008 e a Resolução CNE/CEB 02/2008. Essa resolução além de definir normas, diretrizes e princípios ainda define a população rural, como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e outros.

Segundo Silva e Pusach (2010), esses documentos são históricos na regulamentação e orientação da educação do campo nos países, incluindo a Educação Infantil do Campo. Assim, pela primeira vez na educação brasileira, a questão da educação das crianças do campo, menores de 6 anos começa a ser incluída na discussão das políticas públicas educacionais.

Todavia é necessário ressaltar que as conquistas no âmbito legal nem sempre são efetivadas na prática, isto é, não têm resultados reais na melhoria da qualidade da educação oferecida as crianças do campo.

Apesar desses avanços no campo legal, a Educação Infantil carrega a mesma história de abandono, esquecimento, e de luta dos movimentos sociais. Muitos lugares da zona rural não possuem escolas, tampouco espaços que atendam as crianças de zero a cinco anos de idade.

No artigo "O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos"¹ Rosenberg e Artes (2012) afirmam que:

As políticas sociais para crianças brasileiras são marcadas, então por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até seis anos [...] (p. 16).

Yamin, Silveira e Rodrigues, (2008) constatam que a problemática vivida pela Educação Infantil nos espaços urbanos é agravada ainda mais nas escolas do campo por diversos fatores como: distância entre o lote e a escola, pelas condições estruturais, pela formação dos professores e pela falta de apoio dos movimentos sociais. Abaixo, alguns dados

¹ Este artigo está no livro "Oferta e demanda na educação infantil no campo" e apresenta os dados da pesquisa nacional "Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais" que pode ser encontrado no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br>.

que as autoras apresentam sobre a Educação das crianças nos assentamentos rurais sul-mato-grossenses.

Com relação à pré-escola em 2005, aproximadamente 165.191 das crianças que estavam na faixa etária de 04 a 06 anos, apenas 46,7% eram atendidas nos assentamentos rurais de Mato Grosso do Sul, onde moravam ou no seu entorno. Outras 53,3%, portanto, 88.33 crianças, encontravam-se excluídas. Dentre aquelas que estavam na educação infantil, 47,8% apresentavam distorção idade-série, frequentando a creche ou o primeiro ano do ensino fundamental (YAMIN; SILVEIRA; RODRIGUES, 2008, p. 73).

Por isso, as autoras consideram que a escassez de oferta da Educação Infantil às populações rurais sul-mato-grossenses fere os preceitos da Constituição Federal de 1988 e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (2002), já que esses documentos afirmam que educação é um direito de todos.

Sendo a Educação Infantil um direito de todas as crianças como garante a Constituição Federal no inciso IV artigo 208, o atendimento em creche e pré-escola e destaca no Inciso XXV, artigo 7º que esse nível de educação é direito da criança e de assistência gratuita.

No ano de 2010 começaram as discussões para a elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo², um importante passo para a consolidação da educação infantil de qualidade no campo e para a inclusão de todas as crianças; este processo constituiu-se em discussões e avaliação em encontros regionais e um encontro nacional (dezembro de 2010) para tentar atender a todas as especificidades das crianças de todas as regiões do Brasil.

O referido documento destaca o direito a uma Educação Infantil do Campo que:

Valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (SILVA; PASUCH, 2010, p. 2).

² Texto elaborado no contexto do Grupo de Trabalho "*Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo*". Composto, além das autoras, por: integrantes do MST (Edna Rossetto, Isabela Camini); CONTAG (Eliane Novaes Rocha, Tânia Dornellas); FETG-RS (Sonilda Pereira); Universidades (Anamaria Santana - UFMS; Antonia Fernanda Jalles - UFRN; Eliete Avila Wolf - UNB; Fernanda Leal - UFCG; Isabel de Oliveira e Silva - UFMG; Maria Natalina Mendes Freitas - UFPA; Sônia Regina dos Santos Teixeira -UFPA). Disponível em www.mec.gov.br

Garantir o acesso e permanência com qualidade às crianças nas escolas do campo significa promover o bem estar e o desenvolvimento integral da criança reconhecê-la como sujeito de direito é assumir o compromisso com a infância brasileira, rompendo com a perpetuação do preconceito contra o povo do campo e o oferecimento de uma educação compensatória. Contudo, sabemos que são diversos os fatores que concorrem para que se efetive uma educação de qualidade para as crianças camponesas, todavia há um ator de importante relevância que destacarei a seguir.

O PERFIL DOS PROFESSORES DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ

Corumbá tem uma área de 64.961 km, dos quais 70% de pantanal (regiões totalmente alagáveis) e conta com uma população de aproximadamente 103.703 habitantes, sendo que 25% deste total residem na zona rural. As principais atividades econômicas do município são: pecuária (com o maior rebanho bovino do estado), mineração, pesca e turismo.

A par desses dados, podemos perceber que é grande o número de pessoas que residem na zona rural, tanto nos assentamentos rurais³ como em comunidades ribeirinhas, e ainda, a importância das comunidades rurais e ribeirinhas para o município.

A rede municipal de educação de Corumbá-MS conta com cinco professores trabalhando em salas de Educação Infantil na zona rural, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino.

Todos os cinco sujeitos desta pesquisa possuem graduação em Pedagogia, sendo que um possui ainda Mestrado em Educação concluído e outro está em fase de conclusão, o que é um dado muito interessante considerando que historicamente a zona rural é marcada pela falta de qualificação em todos os setores, inclusive no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.

De acordo com Beltrame (2002)

A história dos entraves na formação dos professores segue um conjunto de situações vividas no cotidiano camponês, revelando as peculiaridades desse contexto. A falta de oportunidade para estudar e os percalços enfrentados na escolaridade aparecem nas suas trajetórias profissionais e pessoais [...] (p. 136).

Entraves esses que foram acentuados por séculos de políticas de ações autoritárias e compensatórias para o povo do campo. Entretanto, este dado positivo pode estar relacionado com a presença do campus da UFMS e do curso de pedagogia no município, porém não

³ Os assentamentos rurais são oriundos do projeto de reforma agrária desenvolvidos pelo INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, órgão do governo federal.

podemos afirmar em que medida os cursos de graduação preparam estes profissionais para atuarem nas escolas do campo. Por isso a importância dos programas de formação em serviço.

Em relação ao tempo de magistério, a maioria dos professores entrevistados (quatro) atua no magistério há um tempo considerável em média 23 anos; somente um atua há nove anos.

A maioria (três) deles tem bastante tempo de atuação na mesma escola, em média de treze a vinte e dois anos; o mesmo acontece em relação ao tempo de atuação na educação infantil: quatro professores atuam há mais de treze anos. Ou seja, os professores que fizeram parte dessa pesquisa podem ser considerados experientes, no sentido de que conhecem o seu local de trabalho já há bastante tempo, muitos deles inclusive está formando a terceira geração de educandos no assentamento.

Já em relação à Educação Infantil do Campo o tempo de atuação dos sujeitos é em média de quinze anos. Isso porque, apesar de trabalharem na mesma escola há mais tempo, nem sempre atuaram na Educação Infantil.

Em relação ao local de trabalho, destes professores apenas dois trabalham em mais de uma escola, que se localizam na zona urbana; os demais atuam somente na escola da zona rural.

Dos sujeitos respondentes, apenas um reside na zona rural e utiliza transporte particular para chegar até a escola, os outros quatro utilizam transporte cedido pela Prefeitura Municipal e residem na zona urbana.

No que diz respeito à formação inicial, quando perguntado se receberam formação para trabalhar com a Educação Infantil na graduação, as respostas foram as seguintes: somente um não recebeu nenhum tipo de formação que o possibilitasse trabalhar com educação infantil, um cursou o CEFAM⁴ e os outros três cursaram Pedagogia com habilitação em Educação Infantil.

Já em relação à formação para a educação do campo, apenas um dos pesquisados recebeu algum tipo de formação específica para trabalhar com essa temática; os demais dizem não ter recebido nenhum tipo de formação.

No que diz respeito à formação continuada para a Educação Infantil do campo, nenhum dos pesquisados recebeu formação para trabalhar com as crianças do campo; o que

⁴ CEFAM - Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério foram criados no final dos anos de 1980, inicialmente pelo governo do estado de São Paulo, e posteriormente foram implantados em vários estados brasileiros.

pode ser apontado como um dado preocupante, pois como afirma o documento, Orientações Curriculares para a Educação Infantil do campo:

Ser professor da educação infantil do campo requer planejamento, pesquisa dos modos de vida da criança e das comunidades, as brincadeiras, as construções dos objetos brinquedos, o criar e o recriar os artefatos de sua cultura, os conhecimentos sobre a cultura riqueza natural e cultural do campo e de seus povos. Aprofundar na cultura investigar os saberes locais, ser profundo conhecedor nos conhecimentos da comunidade para poder articular esses conhecimentos aos gerais (SILVA; PASUCH, 2010, p. 12).

Portanto, a formação inicial e continuada dos educadores do campo é indispensável, ainda mais porque a maioria deles não são sujeitos que pertencem à comunidade, não possuem vínculos com a história da comunidade, não partilharam da luta pela terra e não compreendem a importância da terra na vida dos sujeitos do campo.

Faz-se necessário então, uma formação que contemple estes aspectos, tanto na formação inicial como continuada. Como afirma Caldart, (2002): "Sem reconhecer o campo como um lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios não há como pensar em uma educação do campo; não há como se constituir educador do seu povo". Há que se reconhecer as crianças, jovens, adultos e idosos, como sujeitos do seu lugar, como sujeitos capazes de tomar, sua vida e sua educação em suas próprias mãos.

É evidente que a responsabilidade pela formação em serviço dos educadores não compete somente a estes, cabendo assim aos órgãos competentes elaborarem programas de formação em serviço que contemplem as especificidades do trabalho nas escolas do campo.

Então, como os órgãos gestores municipais vêm desenvolvendo o seu papel?

OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO FALAM: É PRECISO MELHORAR...

O município conta com a Secretaria de Educação e dentro da secretaria há um núcleo específico para tratar dos assuntos da educação do campo, este núcleo conta com uma equipe de técnicos que têm o papel de orientar os professores e os gestores das escolas da zona rural.

Quando perguntados sobre como avaliam a Secretaria de Educação do município os professores se mostram insatisfeitos com a forma como esse órgão vem tratando a Educação Infantil do Campo; os próprios professores que se sentem abandonados à própria sorte; reclamam principalmente da falta de condições dignas de trabalho, materiais adequados para trabalhar com as crianças e da falta de formação continuada.

Segundo os docentes, ainda falta muito para melhorar a Educação Infantil do Campo, o que envolve aspectos estruturais até a concepção que ainda permeia a Educação Infantil, quer seja, que esta é apenas para "guardar" as crianças enquanto as mães trabalham; afirmam que a educação para crianças pequenas não tem importância e falta apoio do Núcleo de Educação do Campo, a Secretaria de Educação do Município possui um núcleo específico para atender o campo, que conta com uma equipe de profissionais, que auxiliam os professores e gestores das escolas do campo, mas segundo esses professores este auxílio deixa muito a desejar. É necessário ressaltar que este núcleo também possui limitações, há uma equipe reduzida de profissionais para atender a todas as escolas rurais do município, considerando que atendem também a todo o Ensino Fundamental.

As respostas a seguir sintetizam o que pensam os professores sobre o que precisa melhorar na Educação Infantil do Campo:

"A infraestrutura das salas de educação infantil é preciso melhorar o transporte escolar. Faz-se necessário um parquinho adequado para os alunos, como também um lavatório. É preciso também água de boa qualidade. É necessário uma auxiliar de professor" (Sujeito 1)

"Tudo ou quase tudo, sala de aula, banheiros, brinquedos material pedagógico, respeito a nossa cultura, costumes, calendário e uma formação para professores que fale sobre a realidade rural" (Sujeito 3).

As respostas mostram que, apesar dos avanços, sobretudo no campo legal, ainda há muitos desafios a serem superados para que se efetive o direito a uma Educação Infantil de qualidade para as crianças do campo.

Os professores revelam nas suas falas que precisam ser ouvidos, pois estes possuem muitas informações adquiridas na vivência da sala de aula e do espaço da instituição que podem dar suporte aos órgãos competentes e auxiliá-los na busca de solução para os problemas que atingem a Educação Infantil do Campo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo deste trabalho pretendeu-se discutir a temática da Educação Infantil do Campo do direito legal a efetivação na prática. Com o intento de compreender de que forma os educadores vivenciam a Educação Infantil do Campo no seu cotidiano.

Nos últimos anos, mais precisamente com a promulgação da LDB e posteriormente com as diretrizes e resoluções específicas para regulamentar a Educação do Campo obtivemos grandes avanços no campo legal, entretanto precisamos investigar como estes avanços

refletem efetivamente no cotidiano das instituições. E de que forma os educadores vivenciam este cotidiano. Para isso buscamos a fala daqueles que certamente tem muito a nos dizer; os seus professores.

A educação da população campesina historicamente foi relegada ao esquecimento, quando muito havia práticas pontuais e compensatórias que eram desenvolvidas para possibilitar apenas instrumentalizá-los para o trabalho. Sem proporcionar verdadeiramente acesso aos conhecimentos científicos e culturais mais elaborados produzidos pelo homem. Isso somente começa a mudar quando os povos do campo se organizam e lutam em defesa dos seus direitos. A Educação Infantil do Campo carrega a mesma história de esquecimento abandono e luta pelo direito de educar os pequenos no campo com uma Educação Infantil com a cara e o jeito do campo.

Podemos perceber que no município de Corumbá os desafios ainda são imensos quando se trata de garantir a qualidade na educação dos pequenos camponeses, pois os aspectos territoriais e, sobretudo estruturais dificultam que se alcance essa qualidade, há ainda o entrave no oferecimento de formação em serviço específica para os educadores que atuam no campo.

Deste modo, consideramos que há dois aspectos que não podem ser dissociados na busca pela qualidade na educação do campo: o primeiro diz respeito à formação para os educadores. Formação inicial e continuada para os profissionais que lhes possibilitem compreenderem que o campo é lugar de vida própria, com história e identidade específica e que o trabalho com as crianças do campo não pode ser uma "importação" do trabalho desenvolvido na zona urbana. É preciso que o professor tenha claro que, a educação para estes sujeitos não pode reproduzir o que por anos foi perpetuado no Brasil, uma educação compensatória e excludente.

O segundo aspecto diz respeito ao compromisso dos educadores com os povos do campo, com sua luta pela terra e com o direito que estes sujeitos têm de ter uma educação emancipadora que lhes der possibilidade e instrumentos para permanecer na terra e na luta pela. Estas são condições fundamentais para uma educação que respeite os povos do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 40/2003 e Emendas de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretária de edições técnicas, 2003.

_____. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Presidência da República- Casa Civil- Subsecretária para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 1. de 3 de abril de 2002: institui: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, MEC/CNE/CEB, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 2 de , 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** MEC/CNE/CEB, 2008.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 129-145, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: _____. **Por uma educação do campo: identidades e políticas públicas.** 2 ed. Brasília. p. 25-36. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Coord.). et al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evagraf, 2012. p. 13-69.

SILVA, Ana Paula Soares da. et al. Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural (1996 - 2011). In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Coord.). et al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evagraf, 2012. p. 13-69.

YAMIN, Gyana Amaral; SILVEIRA, Débora Barros; RODRIGUES, Almerinda Maria dos Reis Vieira. Desafios para a Educação Infantil nos assentamentos sul-mato-grossenses. In: PEREIRA, Jacira Helena do Vale; ALMEIDA, Rosimeire Aparecida de. (Org.). **Educação no/do Campo em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Ed. UFMS. p. 71-94. 2008.

AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Fernanda Ribeiro da Silva
Sílvia Adriana Rodrigues
gepiei.cpan@gmail.com

GEPIEI - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal

Resumo: Este trabalho trata da afetividade como um conjunto funcional complexo e amplo, se constituindo na capacidade humana de ser tocado e afetado pelo ambiente físico e principalmente social, numa relação que envolve tanto sensações agradáveis quanto desagradáveis, configurando-se numa dimensão do ser humano que, assim como outras (cognitiva e motora, por exemplo), precisa ser compreendida e considerada no ambiente de aprendizagem. Desta forma, a investigação adotou como objetivo geral analisar como os trabalhos resultantes de pesquisas empíricas discutem a questão da afetividade na relação entre o educador e o educando no ambiente da Educação Infantil, especificamente as que usam como fundamento teórico a perspectiva walloniana. Se configurou assim numa pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estado do conhecimento, tendo como material de análise os trabalhos publicados em periódicos nacionais disponibilizados nos sites Scielo e Pepsic, bem como nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no grupo de trabalho de Educação de crianças de 0 a 6 anos de idade (GT 07) e Psicologia da Educação (GT 20), no período compreendido entre os anos de 2000 e 2012. O mapeamento bibliográfico resultou na seleção de somente quatro trabalhos, sendo possível afirmar que estes trazem pontos de extrema importância sobre a temática em questão, que contempla além da problematização sobre a afetividade e o desenvolvimento infantil na perspectiva walloniana, a preocupação emergente de compreender e considerar as manifestações afetivas como elemento da prática pedagógica no ambiente educacional da Educação Infantil.

Palavras-chave: Estado do conhecimento; afetividade; teoria walloniana.

INTRODUÇÃO

A afetividade é uma dimensão do ser humano que, assim como as outras - a cognitiva e a motora, por exemplo - precisa ser compreendida. Desta forma, o pressuposto teórico adotado neste trabalho é o postulado de Henri Wallon, que entende a afetividade como um conjunto funcional complexo e amplo, a capacidade que nós seres humanos possuímos de sermos tocados e afetados pelo meio que nos circunda, numa relação que envolve tanto sensações agradáveis, quanto desagradáveis.

Desta forma, a presente investigação foi desenvolvida com o intuito de analisar os trabalhos resultantes de pesquisas empíricas que discutem a afetividade na relação entre educador e educando no ambiente da Educação Infantil apoiadas no pressuposto walloniano,

publicadas em periódicos nacionais e nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), entre os anos de 2000 e 2012.

Nesse sentido, este trabalho buscou resposta para as seguintes questões: como os pesquisadores se apropriaram do conceito walloniano de afetividade? Os trabalhos realmente focam a relação adulto-criança ou apenas um dos sujeitos? A relação entre educador e criança na Educação Infantil é evidenciada nos trabalhos como relevante no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil? As concepções de criança e infância trazidas nos trabalhos correspondem ao adotado pelo pressuposto walloniano?

A AFETIVIDADE

A partir do século XX tem início o movimento de tentar superar a visão dualista do ser humano. Esse movimento pode ser percebido nos estudos que propõem romper com a divisão entre razão e emoção na busca de compreender o funcionamento psicológico humano em toda sua complexidade. Piaget, Vygotsky e Wallon são alguns dos nomes que estão incluídos no grupo de pessoas que se propuseram a estudar os processos afetivos de forma integrada. Mesmo que nem todos tenham se aprofundado em discussões específicas sobre o tema, de alguma forma seus estudos contribuíram para a compreensão dessa dimensão humana e o entendimento do ser humano de forma monista.

No entanto, é possível afirmar que Piaget e Vygotsky não priorizaram o papel da afetividade no desenvolvimento psicológico humano, isto porque adotaram como objetos de estudo a inteligência e a linguagem; o autor que vai dar centralidade a afetividade em sua teoria é Henri Wallon.

É este entendimento que leva este trabalho a adotar a teoria walloniana como fundamento para tratar da dimensão afetiva no processo de desenvolvimento psicológico do ser humano, pois acreditamos que esse pressuposto consegue evidenciar a amplitude e complexidade da afetividade humana.

A teoria de Wallon sobre o desenvolvimento psicológico humano tem como base a psicologia genética, ciência que estuda a formação e as transformações psíquicas "da espécie humana ou do indivíduo." No caso específico deste trabalho, sobre "a transformação da criança em adulto" (WALLON, 1975, p. 59).

Para o autor, esta transformação se dá em estágio ou etapas interdependentes, porém não cumulativas; cada estágio configura novas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas da criança se relacionar com o entorno e com si mesma, que são vistas em atividades que ao mesmo tempo, são produto de conquistas recentes, mas ainda convivem com atividades

conquistadas anteriormente, ao mesmo tempo em que preparam novas possibilidades para o próximo estágio. No entanto, cabe destacar que "mais que os limites etários, é preciso observar quais interesses e atividades predominam em cada período." Desse modo, compreende-se que esses interesses e atividades dependerão muito dos estímulos que o ambiente (físico e social) fornecerá (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 13).

Logo, compreende-se que cada indivíduo tem uma trajetória distinta e a duração de cada etapa do desenvolvimento é resultado das condições definidas por fatores de duas ordens: orgânica e social; evidenciando assim que a qualidade das relações estabelecidas com o ambiente físico e humano interferem no ritmo e forma do desenvolvimento. Nas palavras de Rodrigues (2008, p. 33):

A cada período há o estabelecimento de formas particulares de interação com o ambiente, onde processos cognitivos e afetivos desenvolvem-se integrados e influenciando-se reciprocamente: são construídos e se modificam de um período a outro, sofrendo ainda influência do ambiente cultural e social.

Nesse contexto, a relação que se estabelece entre os indivíduos (sujeito-sujeito), é considerada como estímulo para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil; na teoria walloniana considera-se que na relação entre os sujeitos a marca significativa, ou elemento impulsionador, é a afetividade. Aprofundando-se nessa questão, Almeida (1999, p. 98) afirma que "são as relações afetivas que medeiam a interação dos dois componentes do desenvolvimento humano: o orgânico e o social".

Desse modo, partindo da afirmação de que a afetividade é um conjunto de manifestações, compreende-se que cada manifestação afetiva ocorre em seu tempo específico. A primeira e mais expressiva manifestação que a criança utiliza-se para relacionar-se com seu entorno, é a emoção que possui características de natureza orgânica, bem como de natureza social, que é percebida pela "comunicação e mobilização do outro, durante o período inicial da vida (pelo choro ou agitação física, o bebê chama a atenção da pessoa que está por perto)" (TASSONI, 2006, p. 49).

A afetividade ao incorporar as construções da inteligência tende a se racionalizar, ampliando então suas formas de manifestação. A evolução seria a manifestação dos sentimentos, que ocorre com o aparecimento da capacidade de representação, sendo então diferente das emoções, pois é menos intensa e visível, sendo assim mais profunda, duradoura e pensada pelo indivíduo. Outra forma de manifestação mais evoluída é a paixão, que se utiliza do raciocínio; percebe-se então, que "existe noção de realidade externa"; buscando ainda que seus anseios sejam satisfeitos. A transição da primeira manifestação afetiva para a

paixão ocorre de forma que a criança começa a ter autocontrole de suas reações afetivas, em outras palavras, que frente a suas emoções utiliza-se do raciocínio (ALMEIDA, 1999, p. 52).

Mahoney e Almeida (2007) afirmam que o processo de desenvolvimento não se fragmenta em momentos específicos para a evolução de um aspecto isolado do outro, mas sim ocorre por completo, uma vez que nós humanos somos seres totais, não podendo assim, sermos compreendidos em partes. Nas palavras de Wallon (1998 apud MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 30) "as necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício [...]". Assim, a separação entre as dimensões satisfaz uma necessidade de compreender em profundidade cada uma delas, mas na dinâmica humana elas evoluem de forma integrada.

Nesse sentido muitos autores reconhecem a diferença de olhar a criança pelo prisma da teoria psicogenética walloniana, pois esta compreende a criança como um ser completo, bem como, capaz de agir em seu meio, considerando as vicissitudes do momento do desenvolvimento em que se encontra. Sobre esta questão Rodrigues (2008, p. 32) comenta que "Wallon inaugura uma nova forma de conceber a motricidade, a afetividade, a inteligência e a gênese humana, elaborando uma 'psicogênese da pessoa completa', em aspectos de integração e contexto dos diferentes fatores constitutivos do indivíduo".

Dessa maneira, a teoria walloniana para entender a criança como um ser capaz, tem como referência os contextos específicos de cada indivíduo, trazendo assim a compreensão de não universalidade e linearidade das etapas do desenvolvimento (RODRIGUES, 2008).

Outra questão relevante acerca do ponto de vista walloniano sobre desenvolvimento psicológico humano é que essa teoria não persegue simplesmente o caminho percorrido pelo processo evolutivo do ser humano, ela busca compreender o processo de constituição do ser humano perspectiva dialética. Assim, esta teoria compreende o processo de desenvolvimento do ser humano de forma não linear, ou seja, marcado por rupturas, seguindo um caminho descontínuo, bem como, sofrendo retrocessos e reviravoltas.

Portanto, o processo de desenvolvimento não ocorre de forma calma para a criança. Os conflitos que ocorrem durante o desenvolvimento podem ser de: origem exógena quando é resultado de desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior; e de ordem endógena, quando originados pelos efeitos da maturação nervosa, sendo que estes conflitos são propulsores do desenvolvimento do ser humano (TASSONI, 2006).

Falar em conflitos é também falar em explosões emocionais e a Educação Infantil é o lugar por excelência de conflitos desta natureza; desta forma, espera-se que o profissional que atua neste espaço saiba lidar com a criança e seu processo de desenvolvimento afetivo-

emocional, não para "dominar" as emoções das crianças, mas para encontrar formas saudáveis de favorecer o processo de compreensão de si mesmo por parte da criança. Cabe ao profissional ter atitudes racionais para que possa interagir de forma compreensiva junto aos pequenos, realizando constantes reflexões e análises para descobrir os motivos das suas crises e dificuldades infantis (RODRIGUES, 2013).

RECORTES METODOLÓGICOS

Considerando que o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar como as pesquisas empíricas discutem a questão da afetividade na relação entre o educador e o educando no ambiente da Educação Infantil na perspectiva walloniana, adota-se a abordagem qualitativa de investigação, caracterizada ainda como estado do conhecimento. Isto porque, segundo Ferreira (2002, p. 258) esse tipo de pesquisa se propõe "a mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados [...]".

Desta forma, como fonte de coleta de material foram selecionados os bancos virtuais: Scielo⁵, Pepsic⁶ e site da Anped⁷. Interessa-nos destacar que nos sites Scielo e Pepsic delimitamos a busca de textos em periódicos das Áreas de Educação e Psicologia avaliados pela CAPES⁸ com Qualis A e B, caracterizando assim pesquisas de significativa contribuição para as áreas em destaque. No que diz respeito ao site da Anped, foram selecionados apenas os trabalhos apresentados na modalidade de comunicação oral, nos Grupos de Trabalhos (GT) 07 - Educação de crianças de zero a seis anos de idade e 20 - Psicologia da Educação. Cabe esclarecer que estas fontes foram escolhidas por disponibilizarem um vasto acervo sobre a área educacional, além de serem fontes confiáveis e respeitadas pela academia.

Quanto à delimitação temporal da pesquisa, 2000 a 2012, esta ocorreu de forma a privilegiar o ano em que a Anped passa a disponibilizar os trabalhos no seu site, a 23^a, até a 35^a reunião anual, a última reunião realizada até o início da pesquisa.

Acerca da busca dos textos nos periódicos esta foi orientada por diferentes descritores sozinhos e cruzados, sendo eles: afetividade, relação adulto-criança, relação educativa, relação professor-aluno, Wallon, walloniana, walloniano, Educação Infantil, emoção e relações interpessoais.

⁵ <http://www.scielo.br/?lng=pt>

⁶ <http://pepsic.bvsalud.org/>

⁷ <http://www.anped.org.br/>

⁸ <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

Na primeira seleção foram encontrados 434 trabalhos nos periódicos, dos quais foram selecionados, usando como critério a grande área do conhecimento (Psicologia e Educação), primeiramente 45. O passo seguinte foi fazer uma leitura mais detalhada do título e dos resumos das pesquisas, quando foram excluídos 39 trabalhos, restando assim apenas seis.

A última etapa de seleção foi realizada a partir da leitura cuidadosa dos textos completos, quando foram selecionados para a análise final dois trabalhos, sendo um extraído do periódico de Psicologia da Educação⁹ e outro da revista Construção Psicopedagógica, da área de Educação¹⁰. Cabe destacar que as duas pesquisas selecionadas foram encontradas com uso dos dois descritores fundamentais deste trabalho, que são afetividade e emoção.

No que diz respeito ao levantamento realizado no Portal da Anped, que percorreu 13 anos de publicações, verificamos todos os trabalhos publicados nos GTs 07 - Educação da criança de 0 a 6 anos e 20 - Psicologia da Educação. Neste período foi publicado um total de 363 trabalhos nos dois GTs, dos quais, a partir da leitura do título, foram selecionados 18. A partir da realização da leitura mais atenta destas publicações, restaram apenas dois trabalhos¹¹ selecionados, ambos do GT 07, sendo um do ano de 2007 e outro de 2011.

Assim, ao final da etapa de organização dos materiais antes do procedimento de análise propriamente dito, restaram apenas quatro trabalhos¹², dois encontrados nos anais da Anped e outros dois publicados em periódicos.

Isto posto, a seguir trazemos a análise dos trabalhos a partir de algumas categorias que foram determinadas antes e durante as leituras, tais como: os referenciais teóricos adotados além da perspectiva walloniana; concepções: de afetividade, de criança, de educador, de Educação Infantil assumidas pelos autores e se há ou não proposta de ação e de trabalho quanto à temática em questão.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Os resultados de pesquisas evidenciados nos trabalhos analisados trazem pontos que servem de discussão quanto à temática problematizada neste trabalho; desse modo, este item elenca as categorias de análise que foram determinadas, algumas antes e outras durante a leitura dos trabalhos. Cabe ressaltar que a análise feita, procurou explorar as concepções

⁹ (REIS, 2005).

¹⁰ (OLIVEIRA, 2009).

¹¹ (BORBA; SPAZZIANI, 2007); (RAMOS, 2011).

¹² (OLIVEIRA, 2009); (REIS, 2005); (RAMOS, 2011); (BORBA; SPAZZIANI, 2007).

explícitas bem como as concebidas nas entrelinhas, a fim de perceber as concepções que realmente são definidas e defendidas em cada trabalho.

Desse modo, no que diz respeito ao referencial teórico dos quatro trabalhos selecionados, além do uso da teoria walloniana para embasá-los, dois¹³ recorrem também aos postulados vygotskyanos para este fim, afirmando que tanto Wallon quanto Vygotsky consideram que "não se pode separar afetividade e cognição" (BORBA; SPAZZIANI, 2007, p. 4). Desses dois trabalhos, um (REIS, 2005), ainda traz a teoria piagetiana como complemento para a discussão do desenvolvimento infantil.

Se faz importante destacar que apesar de usar correntes epistemológicas diferentes, os trabalhos citados acima fazem 'uma costura coesa e coerente' entre as ideias dos diferentes referenciais, apontando onde eles se encontram e onde se distanciam.

Já as outras duas pesquisas seguem outras articulações teóricas distintas; uma¹⁴ traz a discussão da metodologia de pesquisa com crianças proposta pela Sociologia da Infância, apresentando a criança como protagonista social e da investigação. Assim, esse trabalho não se prejudica utilizando bases teóricas distintas no mesmo texto, pois as ideias se "encaixam" de maneira a se completar. A segunda pesquisa¹⁵ adota além das ideias wallonianas, a "Biologia do Amor" de Maturana e a psicologia de Jung. Diferentemente dos trabalhos citados no primeiro grupo, este apresenta diferentes concepções teóricas, de raízes epistemológicas distintas, justapostas, sem se fundirem de forma razoável. A autora chega a apresentar todas as ideias em um único parágrafo não deixando explícitas as possíveis diferenças existentes e pontos de aproximação entre um pressuposto e outro.

Assim, no que se refere aos pressupostos teóricos adotados nos trabalhos analisados, percebe-se que mesmo a teoria walloniana acerca do desenvolvimento infantil sendo em si uma fonte significativa de conhecimento sobre o tema em questão, todas as pesquisadoras se impuseram o desafio de "costurá-la" com outros referenciais. No entanto, nem todas conseguiram realizar esta articulação de forma adequada.

Outro aspecto observado nos trabalhos foi acerca do ponto de vista adotado; notou-se que os trabalhos focalizam ora um sujeito da relação, ora o outro, ou seja, as pesquisas enfatizam um dos atores: ou a criança ou o adulto/educador e não a relação entre esses sujeitos.

¹³ (REIS, 2005); (BORBA; SPAZZIANI, 2007).

¹⁴ (RAMOS, 2011).

¹⁵ (OLIVEIRA, 2009).

Das quatro pesquisas analisadas duas delas¹⁶ dão ênfase à criança, sendo que uma procura compreender o que as crianças conseguem verbalizar sobre suas lembranças da época em que frequentavam a pré-escola e outra que analisa a relação que se estabelece entre criança e adulto em um berçário, de forma a interpretar as expressões das crianças na participação ativa na construção do currículo.

Desse modo, Reis (2005, p. 65) considera a criança "[...] como um sujeito social e histórico, como um cidadão de pouca idade, constituído de dimensões múltiplas e diferenciadas, com direito a um processo de desenvolvimento pleno e harmônico".

Nessa mesma perspectiva, o trabalho de Ramos (2011, p. 1) concebe que a criança

[...] em suas experiências, relações com outros sujeitos, sejam adultos, parceiros de idade ou não, são capazes de agir/refletir sobre o que produzem e o que vivenciam culturalmente. [...] assumem um lugar ativo de produtoras de culturas, vivendo intensos processos de relações e transformações, sempre a reelaborar novos/outros significados e a produzir condições de criação fundadas em suas relações sociais.

Fica evidente que os trabalhos analisados que se propõem dar ênfase ao ponto de vista infantil realmente o fazem, contemplando o entendimento da criança como protagonista, revelando compreender e considerar as especificidades das capacidades infantis.

Nesta direção, no que diz respeito à percepção dos autores dos trabalhos analisados acerca da infância, os dois trabalhos que protagonizam a criança, concebem a infância como "uma etapa particular do ciclo vital do ser humano" (REIS, 2005, p. 65) e ainda como "um grupo social" (RAMOS, 2011, p. 1); considerando assim a complexidade e a relevância da infância. Desse modo, percebe-se a preocupação em evidenciar uma concepção que não destoe do aporte teórico walloniano, pois segundo Mahoney e Almeida (2004, p. 13), neste referencial "a infância é considerada pela teoria de uma perspectiva funcional, isto é, como um período claramente diferenciado, com necessidades e características próprias, e cuja função primordial é a constituição do adulto".

Quanto aos outros dois trabalhos ¹⁷, que focam o educador/adulto, um trabalho apresenta um projeto de formação continuada para profissionais da Educação Infantil, e o outro evidencia uma pesquisa com o objetivo de descobrir qual a concepção de afetividade que os educadores da Educação Infantil possuem.

Desse modo, é possível afirmar que todos os trabalhos analisados compartilham a concepção de educador pelo prisma walloniano, evidenciando assim o educador como "[...] principal mediador em sala de aula [...]" (BORBA; SPAZZIANI, 2007, p. 14-15).

¹⁶ (REIS, 2005), (RAMOS, 2011).

¹⁷ (OLIVEIRA, 2009) e (BORBA; SPAZZIANI, 2007).

Nesse sentido, outro trabalho (REIS, 2005) afirma que o educador deve "[...] criar as condições facilitadoras do acesso a vivências com os conhecimentos socioculturais valorizados socialmente e criar ambiente e espaço para a concretização dessas experiências" (p. 58-59). E ainda deve "[...] ouvir o aluno para conhecer melhor suas expectativas, necessidades e interesses, suas formas próprias de pensar, sentir e agir, como aspectos fundamentais no planejamento da tarefa pedagógica" (p. 74).

Por último, ainda na mesma perspectiva, outro texto discute o perfil do educador da Educação Infantil, como

[...] sujeito crítico que reconhece a dimensão política e educativa de seu fazer enquanto parceiro crítico-reflexivo na implementação da qualidade na educação à criança que pode se consolidar em parceira com a escuta da criança pelo viés do conhecimento das especificidades e competências infantis (RAMOS, 2011, p. 12).

O entendimento do papel do educador de ouvir e observar os aprendizes, bem como relacionado com o caráter político da profissão docente se aproxima do pensamento walloniano, quando se evidencia em seu pressuposto que "a teoria é, portanto, um suporte necessário à função de observador; o professor só poderá ler, e conseqüentemente interpretar, aquilo que observa com base em um referencial", desse modo exercerá seu papel de "mediador do processo de evolução da afetividade da criança", considerando neste trabalho que a evolução afetiva colabora com a cognitiva e vice-versa, então, o educador seria mediador também no processo de desenvolvimento cognitivo (ALMEIDA, 1999, p. 16-17).

Em relação à concepção de Educação Infantil, três trabalhos compartilham explicitamente o conceito de Educação Infantil que se evidencia nos pressupostos teóricos wallonianos; neste sentido Ramos (2011, p. 11) aponta que a Educação Infantil deve

[...] oferecer a ajuda necessária para o desenvolvimento das idéias da criança, apoiá-las na interpretação de suas ações, na resignificação de seus atos, são pontos importantes num ambiente pedagógico que considera e impulsiona o modo próprio de agir, de pensar e de sentir da criança.

Para Reis (2005, p. 70), o ambiente educacional, mais especificamente a Educação Infantil é entendida como "[...] um contexto de socialização para a criança, diferenciado da família no que se refere aos padrões de comportamento exigidos dos sujeitos e que são característicos da instituição".

Nesta mesma direção, no terceiro trabalho, a ideia de Educação Infantil é a de que

se constitua num espaço onde as formas de expressão da criança, [...], dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado. Num contexto lúdico e prazeroso de jogos e brincadeiras, [...], objetiva-se promover o desenvolvimento individual, social e cultural [...] (BORBA; SPAZZIANI, 2007, p. 15).

Consideramos que essas concepções expostas acima são compatíveis com os pressupostos teóricos walloniano, para o qual segundo Almeida (1999, p. 99),

a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança. Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre os parceiros da mesma idade, e assimétricas com adultos.

Em uma perspectiva teórica distinta da defendida pela presente investigação, a da Biologia do amor, na qual uma das autoras colabora com uma visão de Educação Infantil, afirmando ser um espaço de convivência da biologia do amor, então, devendo ser vivido como um espaço amoroso (MATURANA; REZEPKA, 2008 apud OLIVEIRA, 2009).

No que concerne à afetividade, três trabalhos trazem este conceito de forma perceptível nos trechos a seguir:

A afetividade é fator fundamental na constituição do sujeito. É entendida como instrumento de sobrevivência do ser humano, pois corresponde à primeira manifestação do psiquismo, propulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social [...] (BORBA; SPAZZIANI, 2007, p. 2).

As experiências vivenciadas pelas crianças nas instituições educativas (creche, pré-escola ou escola) trazem em si sentimentos, afetos, valores, representações que podem favorecer ou dificultar o processo de escolarização. [...] A professora de educação infantil aparece, em 90% das respostas das crianças, como a pessoa que tem a possibilidades de criar ambiente favorável a uma experiência pré-escolar bem-sucedida, não apenas no que se refere à sua interação com os alunos, carregada de afetividade, mas também ao seu papel de profissional e de educadora [...] (REIS, 2005, p.60).

São várias as situações em que o professor precisa lidar com aspectos da afetividade infantil: a separação da mãe; a adaptação a um espaço coletivo de convivências; as muitas tarefas de higiene, alimentação, sono, entre tantos outros cuidados e ações pedagógicas. Ainda, convém considerar que, na maioria dos casos, o atendimento é prestado em tempo integral, ficando a criança, por muitas horas, afastada do convívio familiar, situação em que o professor passa a representar uma grande referência em sua formação de vínculos afetivos (OLIVEIRA, 2009, p. 94).

Nessa linha de pensamento, apesar de não explicitar no corpo do texto o termo afetividade, é perceptível a concepção desse tema coerentemente com a proposta por Wallon, no trabalho de Ramos (2011, p. 3), ao afirmar que

[...] ao situar a criança em berçários, essas ideias ganham contornos específicos. Isso porque é necessário romper com a lógica que identifica a criança dessa faixa como imatura socialmente. Apesar de sua dependência do adulto para sobreviver, os bebês e as crianças bem pequenas são extremamente capazes de tomar iniciativas e agir, dispendo de amplos recursos, desde que nascem, para interagir com e no mundo.

É importante destacar que a citação acima também traz considerações sobre a crença na capacidade da criança de transformar situações postas pelo adulto no ambiente educacional, entendimento compartilhado entre a teoria walloniana e o movimento da Sociologia da Infância. Nesta direção, Delgado (2013, p. 24-25) afirma que as crianças são

"atores sociais e competentes nas relações sociais que vivem no mundo, as crianças não se limitam a aprender e cumprir as normas impostas pelos adultos, pois assumem papéis de resistência".

Com isso, entendemos que é importante considerar a afetividade como recurso para a interação entre criança e mundo, pois as crianças do berçário ainda estão no estágio descrito por Wallon como impulsivo-emocional, no qual a criança ainda não utiliza a fala para se comunicar, no entanto, dispõe de outras formas de expressão, conforme ressalta Galvão (2003, p. 72) que a criança com "sua imperícia em agir sobre as coisas é compensada por sua exuberância expressiva, extremamente eficiente na relação com as pessoas".

Desse modo, mesmo que os trabalhos não usem claramente a palavra "afetividade", é possível inferir que consideram sua dinâmica, em específico a proposta pela teoria walloniana, como um fator fundamental para o processo de desenvolvimento infantil quando assume que os sentimentos e afetos presentes nas experiências vivenciadas pelas crianças podem facilitar ou não a aprendizagem, pressupondo então, que as relações que se estabelecem entre educador e aprendiz é carregada de afetividade. Portanto, pode-se afirmar que todos os trabalhos analisados possivelmente entendem e consideram a importância da dimensão afetiva no ambiente educativo.

É unânime entre os trabalhos conceber a emoção como meio de comunicação e expressão para e com o mundo. Desse modo, as autoras ponderam a importância da emoção para o desenvolvimento infantil. Essa questão fica explícita nos seguintes trechos:

[...] As relações de um recém-nascido com o ambiente são de natureza afetiva-emocional. São de emoção as primeiras manifestações sociais da criança, que permitem o desenvolvimento da linguagem e tornam possíveis as representações [...] (REIS, 2005, p. 60).

[...] é possível apoiar as aquisições sociocomunicativas da criança, reconhecendo-a enquanto sujeito socialmente competente e capaz de organizar suas percepções e expressá-las criativamente com recursos não-verbais [...] (RAMOS, 2011, p. 11).

Nestas relações interpessoais a emoção tem papel fundamental, pois é ela que possibilita ao bebê provocar ajuda do outro, garantindo sua sobrevivência. São suas emoções que a unem ao meio social (BORBA; SPAZZIANI, 2007, p. 4).

[...] através das reações corporais do bebê, as quais exercem essa função de manifestar emoções e mobilizar o adulto para atender às suas necessidades [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 95).

Assim, o profissional docente assumindo-se como adulto mais experiente, pressupõe-se que centrado em si e no outro, de forma equilibrada, dispondo de maiores recursos para controle das emoções e sentimentos, pode ou pelo menos deveria auxiliar na resolução dos

conflitos que surgem rotineiramente no ambiente de aprendizagem nos diferentes níveis (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

Em outra direção das citações acima, um trabalho¹⁸ não traz nenhuma especificação mais clara sobre um conflito, supõe-se que envolvendo as crianças de seu estudo, que ocorreu durante um dos episódios ao qual a autora narra. Então, mesmo no corpo do texto conter o termo conflito a autora não explicita sobre o seu significado.

Seguindo quase a mesma trilha, outro trabalho¹⁹ não problematiza os momentos de crises que podem ser gerados na relação que se estabelece no ambiente de aprendizagem, por considerar a afetividade na relação entre o adulto e a criança no ambiente educacional apenas como demonstração de amor e carinho e não explicitar no corpo do texto as situações de conflitos desencadeadas no processo de desenvolvimento e nas relações entre os sujeitos. Sobre isso Almeida (1999, p. 106) adverte que "[...] a relação professor-aluno, por ser de natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento. Os conflitos que podem surgir dessa relação desigual exercem um importante papel na personalidade da criança".

Dois trabalhos analisados consideram como fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem infantil o contexto social, o meio que circunda cada indivíduo, assim compreendendo a importância dada por Wallon ao meio, conforme discutido anteriormente neste trabalho. Desse modo, os textos analisados afirmam que os ambientes sociais, como a escola são propícios a socialização, apontando que:

[...] o processo de socialização resulta da interação da criança com os recursos de seu meio e depende tanto das características da própria criança, quanto das formas de agir dos parceiros da relação. A socialização é, neste sentido, um processo interativo por meio do qual a criança satisfaz suas necessidades básicas e assimila a cultura do seu grupo (REIS, 2005, p. 70).

A interação social é fator fundante dos processos psicológicos superiores e que estes se constituem da indissociabilidade entre afeto e cognição (BORBA; SPAZZIANI, 2007, p. 1).

Um das questões que guia este trabalho diz respeito às possíveis propostas de ação contidas nos trabalhos analisados quanto à temática discutida nesta investigação. Nesse sentido, é interessante destacar que as concepções que cada trabalho carrega se configuram como recurso que norteia a proposta de trabalho no ambiente educacional. Assim, pode-se afirmar que todos os trabalhos trazem contribuições para a reflexão sobre o trabalho docente.

¹⁸ (RAMOS, 2011).

¹⁹ (OLIVEIRA, 2009).

Acreditamos que as intervenções propostas nos trabalhos, em sua maioria, consideram o conhecimento como suporte, se não suficiente, necessário para a prática educativa, pois com a construção do conhecimento ampliam-se as possibilidades de compreensão de nossa realidade e o educador consegue identificar os fatos que acontecem corriqueiramente na sala de aula.

Portanto, é possível afirmar que todos os trabalhos problematizam pontos significativos da teoria walloniana sobre a afetividade e conseqüentemente sobre o desenvolvimento psicológico humano, de forma a utilizar a teoria como fonte de conhecimento para embasar tanto pesquisas quanto práticas pedagógicas, favorecendo assim a articulação entre teoria e prática.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do que foi exposto ao longo deste trabalho, surgem questões que merecem destaque. A primeira questão refere-se ao número de trabalhos encontrados e submetidos à análise, pelo qual ficou perceptível que a temática problematizada neste trabalho ainda não é muito estudada no cenário da Educação Infantil, pensando especificamente na pesquisa empírica. No entanto, não é possível afirmar que a afetividade envolvida na relação entre o educador e o aprendiz na perspectiva walloniana não é estudada; isto porque na primeira etapa de levantamento dos dados encontramos um número relevante de pesquisas em outros ambientes, como o das séries iniciais do Ensino Fundamental.

De qualquer forma restaram algumas indagações, tais como: há falta de preocupação dos pesquisadores em estudar ou aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto? Será que a relação educador-aprendiz no tocante à afetividade não tem tanta importância na Educação Infantil? Porque muitas pesquisas teóricas contrastam com um número reduzido de pesquisas empíricas sobre a temática? Qual(is) a(s) dificuldade(s) em se realizar uma pesquisa empírica sobre as manifestações envolvidas na relação adulto-criança no cenário da Educação Infantil?

Assim, apesar da análise feita na perspectiva quantitativa trazer preocupações, a análise qualitativa foi satisfatória, pois foi possível notar que nos trabalhos havia a apropriação do conceito walloniano de afetividade, considerando seu conhecimento e uso como elemento de extrema importância no ambiente educacional.

É importante ressaltar que a relação entre o adulto e a criança é muito enfatizada na medida em que os trabalhos se preocuparam em contemplar propostas de ação e de trabalho que priorizem a afetividade na relação do educador e de aprendiz. Cada um dos trabalhos

analisados contemplou, conforme seus objetivos, o trabalho pedagógico voltado às relações que se estabelecem no ambiente de aprendizagem.

Outro ponto relevante, diz respeito aos referenciais que os trabalhos analisados adotaram para subsidiar teoricamente as pesquisas. É possível afirmar que apesar de ter optado pela utilização de mais autores, a escolha por utilizar, em alguns casos o mínimo de proposições da teoria walloniana como embasamento teórico já é em si significativo para a propagação do conhecimento acerca do desenvolvimento infantil nessa perspectiva, que concebe a criança como ser ativo e completo, em processo de desenvolvimento num movimento constante e dialético, trazendo assim contribuições para a mudança na maneira de olhar e compreender as condutas das crianças.

Sobre isso, cabe salientar que a escolha de um referencial, ou até mesmo mais que um para se fundamentar é de suma importância para a prática educativa e para a construção de um texto científico, só que é relevante frisar que as junções das teorias devem acontecer de forma que se complemente coerentemente ou até mesmo que seja possível fazer certas aproximações de maneira clara e específica.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, pensar a relação entre o adulto e a criança no ambiente educacional, particularmente na Educação Infantil, é pensar em um fazer pedagógico que considere o desenvolvimento e a aprendizagem integrais e integrados, de forma que possibilite ao profissional lidar de maneira significativa e qualitativamente positiva com as manifestações afetivas que envolvem as relações que se estabelecem nos ambientes de aprendizagem, considerando não só a relação entre o educador e o aprendiz, bem como a relação entre as crianças, que também é de suma importância para o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Desta forma, pensar no aprendiz como ser total é colocar em prática uma educação que privilegie não o provimento de conhecimentos, mas a formação das mentalidades e personalidades, que compreende que a escola deve procurar articular as diferentes dimensões das crianças, de forma promover o desenvolvimento integral e pleno do sujeito aprendiz (ALMEIDA, 1999).

Enfim, é o conhecimento sobre a afetividade que permeia as relações interpessoais, proposta por Henri Wallon, que podem proporcionar ricos subsídios para uma prática que não encara a afetividade do ponto de vista simplista, apenas como manifestação de carinho ou em seu aspecto positivo, e sim percebendo-a como uma dimensão subjetiva do indivíduo indissociável da dimensão objetiva (cognição) nas diversas atividades proposta no ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M. de L. Afetividade no contexto da Educação Infantil. In: 30ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf> 28/11/2012. Acesso em: 28/11/2012.
- DELGADO, A. C. C. A emergência da Sociologia da infância em Portugal. *Revista Educação - Especial Cultura e Sociologia da Infância*. São Paulo, p. 14-27, 2013.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "Estado da arte". *Educação e Sociedade*. Ano XXIII, v. 23, n. 79, Campinas, ago. 2002.
- GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *Henri Wallon psicologia e educação*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- OLIVEIRA, R. P. de. Tocar e trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil. *Construção psicopedagógica*, v. 17, n. 15, p. 91-110, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v17n15/v17n15a07.pdf>. Acesso em: 26/11/2012.
- RAMOS, T. K. G. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que "dizem" as crianças? In: 34ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2011. p. 1-16. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>. Acesso em: 28/11/2012.
- REIS, R. M. C. A pré-escola na visão de crianças de 1ª série. *Psicologia da Educação*, n. 20, p. 55-75, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v20n20/05.pdf>. Acesso em: 05/08/2013.
- RODRIGUES, S. A. *Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- _____. Reflexões sobre a organização de práticas educativas no contexto da Educação Infantil. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, n. 25, v. 01, p. 183-199, jan./abr. 2013.
- TASSONI, E. C. M. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 47-73.
- WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.