



**EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO LUGAR DA INFÂNCIA E A
NECESSÁRIA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Anita Viudes Carrasco de Freitas

Mestre em Educação pela PUC/SP

Faculdade Sumaré

anita.freitas@facsumare.com.br



Educação infantil: a construção do lugar da infância e a necessária formação do professor

Anita Viudes Carrasco de Freitas

Resumo

Este artigo tem como proposta refletir sobre a importância do professor na construção dos espaços da educação infantil como um lugar da infância: alegre, dinâmico e pulsante. Nos últimos anos, têm-se observado avanços no trabalho com crianças pequenas, no entanto o que ainda caracteriza a organização dos espaços e tempos na educação infantil são práticas influenciadas pelo modelo disciplinar e disciplinador. Observar, problematizar e refletir sobre os espaços, tempos, materiais e interações, à luz das teorias contemporâneas que colocam a criança como sujeito ativo, pensante e criador são o que permite desnaturalizar essas práticas e possibilitar aos educadores reelaborar suas ações rumo à construção de uma Pedagogia da Infância. A formação inicial dos professores deve desvelar as concepções de educação, infância e de criança construídas historicamente e presentes no imaginário, no sentido de torná-los competentes.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Organização do Espaço; Pedagogia da Infância; Formação de Professores.

Durante o desenvolvimento dos programas de formação, inicial ou continuada, de professores e professoras da Educação Infantil, é comum surgirem questionamentos sobre a distância entre a teoria e a prática, entre o discurso e as ações concretas. Em alguns momentos essas questões vêm permeadas por sentimento de impotência, angústia e descrença; em outros, pelo incômodo que mobiliza a vontade de experimentar, de mudar, de fazer diferente. Esse duplo movimento, ora de acomodação, ora de mudança, reafirma a crença na formação de professores, compreendida como um processo dinâmico, não linear, conflituoso, que se constroi na explicitação dos saberes experienciais em confronto com as teorias, desde a formação inicial. Toda mudança angustia e gera tensão diante do desconhecido, mas é justamente nessa relação dialética de apego ao que existe, de resistência, em confronto com as possibilidades de ruptura que começam a se vislumbrar outras possibilidades de trabalho, outras práticas. Nesse sentido, o desafio da formação inicial tem sido justamente o de incomodar, desestabilizar as certezas, questionar os modelos pautados nas experiências pessoais, quando confrontado com o referencial teórico adotado.

Há de se considerar, no entanto, que assim como as professoras não rejeitam, em sua totalidade, os saberes possibilitados pela formação, como afirma TARDIF (2000), também as alunas em processo de formação tendem a selecionar e a incorporar os conhecimentos que estão no seu campo de compreensão e desconsiderar aquilo que, de alguma forma, desestabiliza as suas crenças e concepções. São as representações construídas ao longo dos anos, a partir das suas experiências como filhas, alunas e mães que tendem a permanecer, a orientar e a justificar as escolhas e as ações. No entanto, é justamente nesse confronto de saberes que surgem as possibilidades de avanços e de práticas inovadoras que melhor atendem às necessidades de uma educação de qualidade da criança pequena.

É com esse olhar que as disciplinas voltadas para a Educação Infantil, no curso de Pedagogia, têm procurado desvelar e desconstruir as concepções presentes. Dessa forma, espera-se formar professoras e professores sensíveis aos aspectos que devem compor o projeto pedagógico para a infância - da arquitetura aos arranjos espaciais, da organização dos tempos à qualidade das interações, das possibilidades de construção da identidade e de exploração autônoma - em relação aos ritmos e tempos infantis.

A atenção com a criança, nessa perspectiva, é recente. No decorrer da história da Educação Infantil, a preocupação com o cuidado e a educação da criança pequena atravessa períodos de mudanças, passando de uma situação de responsabilidade exclusivamente da família, particularmente da mulher, para outra, assumida também como responsabilidade do Estado e da sociedade. De objeto de tutela a sujeito de direitos, há um longo caminho que vem sendo percorrido para que a criança assuma o seu lugar na sociedade. Na atualidade, observam-se

avanços na garantia dos direitos da criança, mais no âmbito da legislação, tal como contemplados na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do que das práticas concretas.

SARMENTO & PINTO (1997) apontam as mudanças historicamente construídas na forma de conceber a infância e chamam a atenção para o fato de que o interesse devotado a ela e à sua educação só se justifica em função das novas circunstâncias e condições de vida das crianças, ao mesmo tempo em que a infância adquire o estatuto de categoria social autônoma. As crianças ganham visibilidade, são reconhecidas como sujeitos de direitos, competentes, capazes, produtoras e parte de uma cultura, capazes de agir, interagir e de atribuir sentido às suas ações.

A infância passa de um tempo de preparação, do devir, para ser olhada como um tempo em si, na qual cada fase da idade, com sua identidade e finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma (ARROYO, 1994). Isso requer um novo olhar sobre a criança, a organização da escola e o papel do professor, a partir da compreensão de que a criança desenvolve-se e amplia as referências sobre si mesma, sobre outro e sobre o mundo, na interação com a realidade social. A escola da infância, nessa perspectiva, deve ser “lugar de vivência de todas as dimensões da pessoa no presente” (ARROYO, 1994).

Diante deste quadro, a questão que se coloca para a formação é como aproximar estas concepções do cotidiano da educação, haja vista que a forma do adulto responder às necessidades das crianças varia muito e tende a ser definida principalmente a partir das referências do próprio adulto. CARVALHO & RUBIANO (1994, p.109) lembram que “em geral, os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal.”

Aprender a observar, problematizar e refletir a partir do referencial teórico adotado tem se revelado um procedimento metodológico adequado que ajuda a direcionar o olhar, sensível e pensante como diz MARTINS (1992), para as possibilidades e os limites dos espaços e dos tempos, a partir do que as crianças dizem, fazem e necessitam.

O exercício de olhar e intervir no espaço a partir das funções propostas por David & Weinstein, citadas por CARVALHO & RUBIANO (1994), tais como a promoção da identidade pessoal; o desenvolvimento de competência; a oportunidade para crescimento (movimentos corporais, estimulação dos sentidos); a sensação de segurança e confiança; oportunidade para contato social e para a privacidade revela um caminho fecundo no processo formativo. Ele torna imediatamente visível o resultado da ação, com desencadeamento de mudanças em outras

dimensões, como um efeito dominó. A intervenção no espaço obriga o redimensionamento dos tempos e a ressignificação das práticas.

O desafio da formação é romper com as concepções, crenças e valores que tornam os olhares opacos e impedem de ver que “as categorias espaços e tempos não são simples esquemas abstratos ou estruturas neutras nas quais deságua a ação escolar” (VIÑAO FRAGO & ESCOLANO, 2001, p.26). Segundo os autores, o espaço não é fixo e imutável e está sujeito a alterações, conforme as concepções que orientam as práticas sociais e educativas. A escola é espaço e lugar, algo físico, material, mas também uma “construção cultural que gera fluxos energéticos” (p.77).

Na Educação Infantil, conforme apontado anteriormente, a forma como os ambientes são planejados, decorados e utilizados revela as concepções e os valores que orientam o trabalho educativo. As paredes comunicam, são portadoras das mensagens do que é ali valorizado, e segundo VIÑAO FRAGO & ESCOLANO (2001) “a ordem do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo – independentemente de que aqueles que o habitam estejam, ou não, conscientes disso” (p.78). A construção e apropriação deste lugar, pelos sujeitos que aí circulam, constituem o grande “salto qualitativo” rumo à Pedagogia da Infância.

Para os autores, o professor é um arquiteto e um pedagogo. A educação é um processo de configuração de espaços (pessoais e sociais), de lugares. O espaço não se cria, se transforma e ele pode se transformar em um espaço frio e mecânico ou em um espaço quente e vivo. O espaço pode ser dominado pela necessidade de ordem implacável (fixa) ou pela flexibilidade de ser cotidianamente recriado. Daí a ênfase no papel do professor na organização dos espaços de qualquer instituição de educação infantil para que crianças e adultos possam interagir, variando as formas de agrupamento, em pequenos e grandes grupos, integrando as diferentes idades “atendendo às atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adultos e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis”. (FARIA, 1999 p.70)

Em muitas experiências educativas, tanto em outros países quanto no Brasil, o espaço é concebido como um educador, pelas múltiplas possibilidades de exploração autônoma que oferece. É isto que faz dele “um lugar”, como sugere VIÑAO FRAGO (1996), um lugar vivo e pulsante como desejam as crianças. Para o autor, o que dá vida e constrói o lugar são as opções, as formas como se organizam os ambientes e a qualidade das interações entre pares, adultos e crianças, portanto onde a vida pulsa.

A busca pela origem latina do verbo pulsar (*pulsum, pulso, pulsare*), incentivada por uma aluna durante as discussões em sala de aula, leva aos significados de *impelir, repelir, tocar,*

fazer vibrar, bater, latejar, remetendo à idéia de movimento, de algo vivo e dinâmico, como é o universo infantil e, por consequência, como também devem ser os espaços de circulação e de produção da cultura. Assim deve ser a Escola da Infância: lugar para estar, partilhar, experimentar, criar, apropriar-se e produzir cultura, o que longe de excluir ou minimizar o papel do professor da infância, o ressignifica, afastando-o do profissional que “dá aula”, transmite e reproduz conteúdos.

Esse processo reflexivo parece indicar um caminho possível na formação docente. A provocação, a curiosidade e o interesse pela mudança é um indicador da importância da formação na construção da identidade do professor de crianças pequenas, que ao reconhecer e valorizar outras possibilidades de organizar o cotidiano da educação infantil, resiste e distancia-se do modelo escolar, criando e recriando com e para as crianças, lembrando o que disse o poeta:

Deus deu a forma. Os artistas desformaram.

É preciso desformar o mundo:

Tirar da natureza as naturalidades.

Fazer cavalo verde, por exemplo.

Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall

Assim como ROMAGUERA (2007) empresta de Manoel de Barros o poema para referir-se à busca de caminhos que resistam e se contraponham à forma escolar rígida, refratária, inerte, também aqui ele assume todo o seu sentido de pensar uma educação que permita às crianças pequenas voar como diz o poema de Chagall, citado pela autora. É a possibilidade de a criança viver plenamente a infância, o alicerce sobre o qual se construirá a casa.

É preciso recriar a escola, sair das linhas retas, uniformes, perfiladas e das paredes angulares para as curvas e para a circularidade das formas e dos movimentos, com um dos elementos que ajudam a religar aquilo que historicamente foi dissociado, a harmonia entre razão e emoção, entre corpo e mente, entre natureza e cultura. Este equilíbrio e a possibilidade de transitar entre ambos permitem a expressão das linguagens infantis, a poesia e a arte, a alegria, a brincadeira e o jogo, a curiosidade, a exploração e a descoberta, a construção da identidade.

A exigência na formação, o desenvolvimento de uma prática reflexiva do professor e da professora já fazem soprar novos ventos que ajudam a construir, a muitas mãos, outra referência de escola para crianças na qual, desde muito pequenas, possam ser protagonistas e desenvolver a independência e autonomia.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M.W. & KING, N. *Que enseñan las escuelas?* In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *O Significado da Infância*. In: Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, p.p.88-92, 1994.
- CARVALHO, M. I, C. & RUBIANO, M.R.B. *Organização do espaço em Instituições pré-escolares*. In: OLIVEIRA, Z.M.R.(org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FARIA, Ana Lucia Goulart. *O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Aprendiz de Arte: trilhas do sensível olhar-pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- ROMAGUERA, Alda Regina Tognini. 2007. *Forma-r: de-forma-r: trans-forma-r*. http://www.alb.com.br/anais16/sem14pdf/sm14ss04_03.pdf, acessado em julho de 2009.
- SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (coord) *As crianças: Contextos e Identidade*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação – Anped, nº 13, jan.-abril/2000 pp. 5-24, 2000.
- TARDOS, A. & SZANTO, A. *O que é autonomia na primeira infância?* In: FALK, Judit (org). 2004. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: JM, 2004.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Por una historia de la cultura escola: enfoques, cuestiones, fuentes*. In: FERNANDEZ, Celso Almuíña (org). *Culturas y Civilizaciones*. (Anais) III Congreso De La Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid. pp. 167-183, 1996.
- _____ & ESCOLANO, Agustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade*. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.