UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

IOANA DA CUNHA PEREIRA YACALOS SPINUCCI

“BRINCAR NA SALA É MUITO MAIS CHATINHO”:

concepções de crianças pequenas, educadores e mães sobre a liberdade de
ação em duas creches de Jundiaí-SP.

SÃO PAULO/SP

2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

IOANA DA CUNHA PEREIRA YACALOS SPINUCCI

“BRINCAR NA SALA É MUITO MAIS CHATINHO”:

concepções de crianças pequenas, educadores e mães sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiaí-SP.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia como exigência parcial dos requisitos para obtenção do grau de doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profª Dra. Maria Isabel da Silva Leme

SÃO PAULO/SP

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Yacalos-Spinucci, Ioana da Cunha Pereira
"BRINCAR NA SALA É MUITO MAIS CHATINHO" :
concepções de crianças pequenas, educadores e mães
sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiaí-
SP. / Ioana da Cunha Pereira Yacalos-Spinucci;
orientadora Maria Isabel da Silva Leme. -- São
Paulo, 2017.
177 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) --
Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,
2017.

1. liberdade. 2. crianças pequenas. 3. Educação
Infantil. 4. concepções. I. Leme, Maria Isabel da
Silva, orient. II. Título.

YACALOS-SPINUCCI, Ioana da Cunha Pereira. **“BRINCAR NA SALA É MUITO MAIS CHATINHO”**: concepções de crianças pequenas, educadores e mães sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiaí-SP. São Paulo: USP, 2017.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia como exigência parcial dos requisitos para obtenção do grau de doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profª Dra. Maria Isabel da Silva Leme

Aprovada em: ____ / ____ / 2017.

Banca Examinadora

Professor Doutor: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Às crianças pequenas,
com elas, por elas e para elas;
e à minha mãe Laís,
por ter me proporcionado ser livre.*

AGRADECIMENTOS

“Cresci brincando no chão entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

[...] Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.” (Manoel de Barros)

Por meio do sensível Manoel de Barros, agradeço à minha mãe, Laís, a quem eu também dedico esse trabalho. Ler esse trecho me leva para quando eu era a menina e o mar, e o sol, e as conchas, e os grãos de areia. Me remete a uma infância realmente livre, em todas as concepções dessa pesquisa. É curioso que a vida vai tomando rumos e de repente eu me descobri apaixonada pelas crianças, pela educação da infância e por um tema que quanto mais eu conhecia e pesquisava, mais eu agradecia à minha mãe, que sem ter estudado nada de educação, me proporcionou uma infância livre. Sei que minha determinação, autonomia, independência, habilidade em resolver problemas e criatividade se desenvolveram porque você sempre me deixou ir, mamãe... Foi por acreditar em mim e nas minhas capacidades, mesmo eu sendo tão pequena e aparentemente frágil, que eu cresci forte e com sonhos sólidos. Foi por me acolher em todos os retornos sem julgamentos, por mais machucados eu tivesse, que eu me tornei sensível e resignada. Hoje eu tento enxergar as minhas crianças com os seus olhos de amor, de compreensão, de confiança. Gratidão!

Quem fez essa infância livre ao lado de mamãe, foi meu pai, Ianis, a quem eu também tenho eterna gratidão. Aquele que chorou quando eu fui pegar o avião pra ir morar fora de casa com 10 anos de idade, mesmo tendo consentido. E assim me ensinou o que era aquilo de deixar livre o que amamos, de educar para a vida. Eu sempre me dividi, por você, pai, em ser a moleca livre com roupas do irmão e a bonequinha modelo orgulho do papai. E assim me vejo até hoje.

Irmãos... Ah, os irmãos... Não consigo nem pensar em vocês sem me emocionar. Companheiros. Cúmplices. Apoio incondicional. Ídolos e fãs. Meu motivo mais forte de admiração na vida. Amo tanto cada um de vocês, conheço tão bem, me vejo tão claramente nos sorrisos e gestos, me orgulho tão genuinamente por

cada conquista... Vocês iluminam minha vida, serão sempre fonte de inspiração, de amor e de alegria.

E da primeira irmã veio o raio de sol (loirinha como ele), que ilumina o mundo inteiro com o sorriso mais cativante do universo e os olhinhos pequenos e azuis como o céu. Luna linda, titia pra você sempre será só amor transbordante.

Deus se fez presente na minha vida por meio de vocês, minha família de origem, a quem eu devo tanto... Ele é realmente bom o tempo inteiro e na minha vida sempre foi tão generoso, que não há possibilidades de eu não ter fé inabalável.

Só pode ter sido Deus, em suas obras na minha vida, que colocou meu marido em meu caminho. Não creio que eu seja merecedora, mas certamente Ele atendeu a um pedido meu que vem de quando eu nem sabia o que era um namorado. Ele atendeu exatamente o que eu pedi de um amor, que fosse alguém de coração bom, que me fizesse rir, que suportasse minhas exigências tão neuróticas, que soubesse entender as brabezas pra chegar no lado doce do meu coração, que fizesse comida pra mim, que sonhasse comigo, que me desse asas... Esse é você, amor. E todo esse pacote ainda veio envolto em uma embalagem linda, de sorriso puro. Obrigada por entender as crises e ausências que esse trabalho me deu. Obrigada por trazer, junto com você, uma família que me acolheu desde que eu cheguei a São Paulo e continua me acolhendo todos os dias, por meio de tantos gestos de amor e compreensão. Vocês são incríveis!

Agradeço também aos amigos, que sempre tornam os percursos mais fáceis de percorrer. Perdoem a minha ausência nestes tempos finais. Sei que entendem e sabem que dói muito mais em mim, não ter a companhia de vocês. Obrigada especialmente à Roberta, por ser presente até nas ausências. Obrigada à Yuska, Angélica e Carol, pelas discussões sempre tão esclarecedoras sobre a área. E obrigada à Luciene e ao Micael, pela preocupação e ajuda tão valiosa com as entrevistas, e com todo o resto. Amigos, vocês fazem meu mundo mais leve.

O doutorado me trouxe crise e ausência, mas também trouxe a minha confirmação enquanto educadora no mundo. E essa confirmação só foi possível pela minha orientadora, Isabel Leme, que repetiu tão docemente o olhar de minha mãe. E me permitiu ser livre e mudar de tema, confiando na minha capacidade e topando me orientar em uma área que nem eu conhecia direito, por ter enxergado o brilho nos meus olhos de quem descobriu uma paixão. Foram quatro anos de dedicação

intensa para compor em mim a possibilidade de analisar a Educação Infantil por meio da visão integrada de psicóloga e professora de creche.

Do mesmo modo, agradeço à Katia Amorim e à Maria Thereza Sousa, que compuseram minha banca do exame de qualificação e compreenderam um trabalho ainda com conhecimentos tão básicos em uma área que se descobria à minha frente. Obrigada pelos apontamentos, valiosas sugestões e por me ajudarem a construir um caminho de pesquisa.

Neste caminho, o encontro com a Adriana Uemori e a Sandra Cury foi imprescindível. Desde o meu primeiro contato com os bebês, elas fizeram parte da minha formação e da minha transformação. Foi o carinho e a sensibilidade delas que me permitiram seguir na Educação Infantil. Cada passo com vocês foi valioso na minha construção enquanto educadora e meu coração é tomado por uma gratidão sem tamanho por tudo que fizeram e ainda fazem por mim, de maneira tão gratuita. Vocês serão sempre inspiração, pelo compromisso com a educação, olhar sensível às crianças, amor pela profissão e ética profissional. Ah, se todos pudessem ter a sorte de uma gestão competente assim... Quão mais fácil ficaria ser professora!

Obrigada também à Secretaria de Educação de Jundiaí, especialmente à Rose Dezena, pelo compromisso sempre visível com a qualidade da creche e por autorizar e apoiar o desenvolvimento deste estudo nas duas creches pesquisadas. Nestas instituições, me deparei com profissionais dedicados e competentes e com crianças curiosas e entusiasmadas, aos quais também agradeço pela participação e co-autoria nesta pesquisa.

A conclusão do doutorado traz uma angústia relacionada à insegurança da qualidade do trabalho, se os limites temporais foram suficientes para realmente produzir um aprofundamento na área escolhida. É certo que levando em conta o ponto inicial do meu projeto de qualificação à finalização desta tese, sei o quanto avancei, pela dedicação ao tema quase em tempo integral, por saber que a conclusão deste trabalho também é o início do meu sonho: construir uma escola da infância, que seja inovadora, criativa, livre e que eduque as crianças para a felicidade. Que venha mais uma etapa!

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário as cem existem.
[Loris Malaguzzi]

RESUMO

A presente pesquisa dedicou-se ao tema da liberdade nas escolas de Educação Infantil de zero a três anos e teve como objetivo identificar as concepções de crianças pequenas, educadores e mães sobre o tema em duas creches públicas do município de Jundiaí-SP. Buscou-se compreender também os motivos pelos quais a liberdade de ação das crianças pequenas não se generaliza como uma prática comum no interior das escolas por meio das concepções. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 18 crianças de três e quatro anos, 9 mães e 10 educadores (professores, agentes de desenvolvimento infantil, coordenadores e diretores) nas creches investigadas. Foram feitas também observações das rotinas diárias de trabalho com as crianças e exame dos Projetos Político Pedagógicos das duas instituições. O conjunto de relatos foi analisado de maneira qualitativa, tendo por base a técnica de Análise de Conteúdos com triangulação de dados. Os resultados obtidos indicaram que as concepções de liberdade de adultos e crianças relacionam-se ao contato com a natureza e às possibilidades de movimentação corporal ampla, duas características acessadas pelas crianças pesquisadas nas creches, somente quando estão no espaço externo, período reduzido em relação ao que passam no interior das salas referência. Este estudo analisa e discute as concepções identificadas, com reflexões sobre impedimentos e possibilidades de liberdade de ação para as crianças pequenas no ambiente escolar.

Palavras-chave: liberdade, crianças pequenas, Educação Infantil, concepções.

ABSTRACT

The present research was dedicated to the theme of freedom in pre-school education from zero to three years and had as objective to identify the conceptions of young children, educators and mothers on the theme in two public day care centers of the municipality of Jundiaí-SP. We attempted to understand too the reasons why the freedom of action of young children is not generalized as a common practice within schools based on identified conceptions. To attend this purpose, semi-structured interviews were made with 18 children aged three and four, 9 mothers and 10 educators (teachers, child development agents, coordinators and directors) in the day care centers. Observations of the daily routines of work with the children and examination of the Political Pedagogical Projects of the two institutions were also made. The collected data was analyzed in a qualitative approach. The results indicate that the conceptions of freedom of adults and children are related to the contact with nature and the possibilities of free body movement, two characteristics that are accessed by the children researched only when they are in outer space, a reduced period in relation to what they spend in the reference rooms. This study analyzes and discusses the conceptions identified, with reflections about impediments and possibilities of freedom of action for young children in the school.

Key-words: freedom, young children, early childhood education, conceptions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia de crianças em uma árvore.....	93
Figura 2 – Fotografias de crianças com serrote e pá.....	100
Figura 3 – Fotografia de criança com vela acesa.....	105
Figura 4 – Fotografia de criança manipulando faca.....	109
Figura 5 – Fotografia de criança escalando uma escada.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de participantes.....	66
Quadro 2 – Caracterização das crianças entrevistadas.....	67
Quadro 3 – Caracterização das mães entrevistadas.....	68
Quadro 4 – Caracterização dos educadores entrevistados.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC – Ministério da Educação

EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil

EMEB – Escolas Municipais de Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

PNE – Plano Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ANEI – Avaliação Nacional da Educação Infantil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ADI – Agente de Desenvolvimento Infantil

CONANE – Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

CEI – Centro de Educação Infantil

AC – Análise de Conteúdos

PPP – Projeto Político Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A LIBERDADE E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PEQUENAS	25
2.1 Conceito de liberdade.....	25
2.2 O papel da liberdade no desenvolvimento das crianças de zero a três anos.....	28
3 SOBRE A EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS NO BRASIL E EM JUNDIAÍ-SP	35
3.1 Os percursos da educação de bebês e crianças pequenas no Brasil	35
3.2 Currículo para educação Infantil de 0 a 3 anos no município de Jundiaí ..	47
4 LIBERDADE NA ESCOLA: ESTUDOS, PERCURSOS E PERSPECTIVAS	51
4.1 Estudos sobre Liberdade e Educação Infantil.....	51
4.2 Escolas com propostas libertadoras de atuação.....	53
5 MÉTODO.....	64
5.1 Caracterização das escolas	64
5.2 Caracterização dos participantes da pesquisa	65
5.3 Os percursos do processo de investigação	70
5.4 Caracterizando a pesquisa qualitativa na escola.....	73
5.5 O instrumento de coleta de dados	74
5.6 Considerações sobre as entrevistas com crianças	76
5.7 Cuidados éticos	80
5.8 Análise dos dados	81
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANALISANDO ESCOLAS, VOZES E TEORIAS	83
6.1 Marcas de liberdade na infância.....	83
6.2 O olhar para a infância a partir das vivências	92
6.3 Entre os cuidados e os riscos: a superproteção	115
6.4 A escolha da escola e identificação com a proposta	119

6.5 Marcas de liberdade na atuação profissional.....	134
7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES	162
APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTAS	163
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NAS ESCOLAS.....	173
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES ADULTOS.....	174
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS DOS PARTICIPANTES CRIANÇAS	176

1 INTRODUÇÃO

O desejo é o que move o ser humano. E no brincar o desejo interno aparece.

Sempre soube que meu desejo era trabalhar com educação, por apostar que a mudança para uma sociedade mais justa, digna, cooperativa e libertadora depende do tipo de educação que se recebe desde o berço, quiçá antes disso. Desta maneira, iniciei a graduação em pedagogia e decidi cursar psicologia, em busca de algumas respostas que a pedagogia não estava me oferecendo. Felizmente concluí as duas graduações com mais perguntas do que quando ingressei e continuo em busca de respostas.

Em minhas pesquisas sobre a educação no Brasil, observava os indicadores que apontavam para a má qualidade das escolas, e na minha primeira experiência como professora na rede pública, em 2013, no Ensino Fundamental, senti a tristeza de um sistema que me parecia fracassado, com crianças tristes e sem vontade de estar em sala de aula. Frustração, impotência e vontade de desistir da educação, eram os pensamentos que me ocorriam. Como ter uma sociedade desenvolvida se é tão pouco prazeroso estar na escola? Várias crianças afirmam não gostarem de estar ali, muitos professores talvez gostem menos ainda. Todo mundo se distraíndo de si mesmo, cumprindo obrigações, olhando para o relógio e contando os minutos para bater o sinal do horário de saída.

Prestes a me exonerar, muitos educadores que compartilhavam do meu sentimento, me aconselhavam a experimentar a educação infantil antes de desistir. Foi então que (por destino, sorte, coincidência ou o que quer que seja, pois não foi uma escolha) ingressei em uma creche em fevereiro de 2014 e me descobri como professora, ou na verdade, os bebês me ensinaram a ser educadora. Eles me devolveram a paixão pela área, quando floresceu em mim a urgência de pensar uma educação a serviço das crianças pequenas, enxergando-as, dando voz a elas, respeitando cada uma e possibilitando que elas tenham prazer em estar na escola.

E foi na possibilidade de construir minha prática e no currículo flexível da educação de 0 a 3 anos, que pude compreender o que tanto me afastava do prazer de ser professora e da educação. Era o fato de não acreditar nos moldes da educação tradicional, que muitas vezes prende as crianças, trazendo sofrimento a

elas, tolhendo seus sonhos, sua criatividade, sua autonomia, e sua motivação. A escola cala aquele desejo que move, roubando o direito que a criança tem de brincar, reprimindo a curiosidade tão característica da infância, transformando crianças em alunos e padronizando suas linguagens. A educação, tal como vemos hoje em muitas escolas, parece fazer um desserviço às crianças e à nossa sociedade.

A partir disso, estudo e trabalho começaram a conspirar para minha formação enquanto educadora da infância. Uma disciplina que fiz no segundo semestre de 2014, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com a professora Maria Letícia Nascimento, me apresentou a Sociologia da Infância e muitos embasamentos críticos para minhas questões.

Em 2015, ingressei em uma creche municipal em Jundiaí, que tem uma proposta diferenciada, onde diariamente as crianças podiam circular livremente por todos os espaços da escola, escolhendo qual proposta oferecida desejavam envolver-se, em qual local e com as crianças e adultos de sua preferência. Os educadores organizavam previamente as propostas e dividiam-se pelos espaços para receber todas as crianças – independente da idade e turma a que pertenciam -, que desejassem participar daquele “canto”. No início do ano letivo em creches, com o processo de inserção e acolhimento de crianças novas, muitas costumam chorar. Nesta escola, elas choravam porque não queriam que a mãe os levasse embora, desejavam permanecer ali. Nesta creche, as crianças são ativas, coradas e entusiasmadas. São livres.

O contato com um modelo diferenciado e possível de educação em creche, que eu havia conhecido na teoria, me levou a estudar com maior profundidade a questão da liberdade, do brincar espontâneo, de novas alternativas para a educação e a questionar e tentar entender o motivo da educação/pessoas/gestores/governo ainda insistirem em um modelo educacional, que já deu provas de fracasso há tempos, vide avaliações da educação feitas em nosso território.

Especificando a dúvida para minha área de interesse, na Educação Infantil, de zero a três anos, por que é tão difícil dar liberdade aos bebês e às crianças pequenas? Seriam as concepções dos atores envolvidos – crianças, pais e educadores – ainda fortemente associadas a um modelo assistencialista de educação infantil, marcado pelo controle e cuidado? Apesar de existirem modelos de

jardins de infância com liberdade, por que a prática não se generaliza? São estas reflexões que busquei discutir neste trabalho, investigando duas escolas que atendem crianças de 0 a 3 anos, no município de Jundiaí-SP.

Após a definição do tema, investigar as concepções de crianças, pais e educadores sobre liberdade de ação em creches, os estudos voltaram-se para o aprofundamento do conhecimento a respeito da creche enquanto instituição de atendimento aos bebês e crianças pequenas, desde seu surgimento à atualidade, a respeito do conceito histórico de liberdade e sua função para o desenvolvimento das crianças, além de estudos sobre alguns modelos de escolas que tinham a liberdade como cerne de atuação, que existem ou existiram no Brasil e no mundo.

O atual momento da educação infantil no Brasil clama por mudanças. A história da creche é de certa forma recente em nossa sociedade, pois apesar de existir registro de instituições do tipo desde a época da colonização, foi por volta da década de 70 e 80, que houve aumento de oferta de creches, em função do ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que exigiu creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas (FARIA, 2006).

As instituições de Educação Infantil brasileiras e, em especial, as creches funcionaram durante várias décadas com caráter prioritariamente assistencial, estando, desse modo, regimentalmente ligadas às esferas de poder destinadas à assistência social (KISHIMOTO, 1986; PINAZZA, 1997; ROSEMBERG, 1999). Didonet (2001) aponta uma associação entre o termo “creche” e a expressão “criança pobre”, já que as crianças oriundas de classes de maior poder aquisitivo frequentavam os jardins de infância e pré-escolas. Nas creches prevaleciam as ações de cuidado, essencialmente as ligadas à higiene e à alimentação das crianças. Já nos jardins e pré-escolas predominavam as ações pedagógicas e pretendia-se preparar as crianças de 4 a 6 anos para o ingresso na escola.

E apesar dos constantes debates e críticas sobre este aspecto assistencialista, percebe-se que ainda hoje ele marca muitas destas instituições. Isto porque era proclamado até algum tempo atrás e ainda repercute nos discursos atuais o conceito da creche como *um mal necessário*, que passou de instrumento de luta contra a mortalidade infantil a equipamento social de combate a pobreza (VIEIRA, 1988), chegando à atualidade como instituição de educação, mas

entendida ainda como alternativa às famílias que não têm com quem deixar seus bebês (AMORIM; VITORIA, ROSSETI-FERREIRA, 2000).

Tanto nos discursos dos pais que lamentam por terem que deixar seus filhos nas creches, quanto dos profissionais de educação, que sentem pena da criança que precisa separar-se da família, quanto na fala dos médicos, que colocam a creche como risco ao desenvolvimento sadio da criança, a visão da creche como malefício ainda não foi superada em nossa sociedade. Esse é um conceito de fato questionável, principalmente quando é avaliada a qualidade das instituições creche no país.

Por outro lado, em concordância com Coutinho (2010), acredita-se que a educação dos bebês em creche é, sem dúvida, uma conquista das famílias, sobretudo as trabalhadoras, mas também é uma conquista dos próprios bebês, que podem gozar do direito a ter um espaço intencionalmente organizado para recebê-los, onde o encontro com os pares é uma prerrogativa constante. A creche deve ser então construída, antes de tudo, como um espaço de educação em que o encontro com o outro, a brincadeira, a ampliação dos repertórios linguísticos, sociais, culturais, mediante a ação social pelo corpo, pelas trocas e a descoberta são reveladoras das possibilidades encontradas nesse lugar.

Há estudos no Brasil, como o de Campos et.al. (2011) que constataram que crianças que tiveram frequência à pré-escola obtiveram melhores resultados na Provinha Brasil¹, no 2º ano do Ensino Fundamental e que quanto maior a qualidade da pré-escola, melhor o resultado na avaliação, sendo importante ressaltar que:

O instrumento utilizado na pesquisa para medir a qualidade das turmas de pré-escola fundamenta-se numa proposta curricular que valoriza a iniciativa da criança, oferecendo uma multiplicidade de situações de experimentação, de aprendizagem e de expressão no cotidiano da EI, sem deixar de enfatizar a importância dos diversos tipos de conhecimento importantes nessa fase do desenvolvimento da criança. Uma escola que não oferece condições para as brincadeiras de faz de conta, para atividades de arte e de movimento, para o desenvolvimento da curiosidade e da capacidade de exploração da criança – o que inclui o trabalho com as diversas áreas do

¹ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do EF das escolas públicas brasileiras, aplicada no início e no final do ano letivo. O instrumento é elaborado pelo Inep, sendo composto por 24 questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta cada uma.

conhecimento – e que não associa o cuidado à educação, não é bem avaliada por essa escala de observação (CAMPOS et. al., 2011).

Tanto as contribuições da psicologia do desenvolvimento com estudos que apontavam a grande importância da fase de zero a seis anos para o desenvolvimento infantil, quanto mais atualmente, as neurociências também têm se encarregado de demonstrar que o período de zero a três anos é quando o cérebro está se formando e que as conexões neuronais realizadas neste período são determinantes para a cognição humana. Nessa fase se formam as bases de aprendizado que serão utilizadas ao longo de toda a vida (POST & HOHMANN, 2003).

A creche passa a ser encarada como um local que tem função para além do cuidado e proteção, mas que também deve proporcionar um grande número de estímulos para que a plasticidade cerebral do bebê seja aproveitada para seu desenvolvimento. Deste modo, as pessoas de classes sociais mais altas têm entendido que a escola é importante para seus filhos de pouca idade e têm procurado um dos inúmeros estabelecimentos particulares que já existem para a educação de seus bebês.

Entretanto, na contramão da grande procura e do entendimento da creche como um local que proporcionaria um melhor desenvolvimento dos bebês e mesmo com o constante aumento de creches públicas, os profissionais que trabalham nestas instituições ainda sentem-se um tanto perdidos. Silva, Raitz e Ferreira (2009) afirmam que:

[...] pensar na educação da infância é um ponto de pouco consenso. Há os que defendem que, no período de educação infantil, o lugar das crianças não deve ser chamado de escola. Há os que condenam todo o processo de conhecimento formal nesta etapa. (Ostetto, 2002). Outros discutem a questão da qualidade nesta etapa educativa (Moss, Dahlberg, & Pence, 2003). Há também poucas contribuições sobre a formação dessas/es professoras/es (Becchi, 2003; Formosinho & Kishimoto, 2002) (p. 79).

Nas creches os profissionais por vezes repetem ações controladoras e empobrecidas em estímulos, preocupados que os bebês não se machuquem, mesmo que para isso eles precisem passar o dia sendo tolhidos em suas movimentações. Luta-se fortemente contra a “escolarização” da creche, apesar de que principalmente nas creches particulares, há grande cobrança para que a criança saiba o alfabeto com três anos. E nesse contexto, pouco se diz sobre o que os

profissionais da educação podem fazer para oferecer as condições adequadas para o desenvolvimento e bem-estar do bebê.

Ainda não existe um modelo de formação suficientemente conhecido e difundido que consiga preparar adequadamente os profissionais da Educação Infantil para a dupla função de cuidar e educar, sendo que na prática há até mesmo a diferenciação de profissionais: pessoas para desenvolver as atividades de cuidado – em geral denominadas de auxiliares – e para desempenhar as funções pedagógicas, ficando estas últimas ao encargo das professoras ou educadoras (LUZ, 2008).

Mais do que essa dicotomia, não se vê superado na creche o mito de que bebês não entendem e que, assim, não é importante que os adultos interajam com eles. Percebe-se uma prática em que são oferecidos materiais e os bebês brincam com eles, muitas vezes o adulto está ao lado somente para resolver conflitos que surjam entre as crianças, como disputa de brinquedos. Quando o professor supera essa prática, ele pode articular os “direitos-proteção” e os “direitos-liberdade”, construindo, então, posturas e práticas que evitem os excessos de uns e de outros (PLAISANCE, 2005).

Em sua dissertação de mestrado, Altino José Martins Filho (2005) observa as relações existentes na creche e afirma o que segue:

Para as crianças a presença do adulto é de fundamental importância, principalmente se este procura potencializar as manifestações culturais dessas crianças, como algo a ser considerado e ampliado. [...] Possibilitar o desenvolvimento da autonomia não é deixar as crianças largadas para fazerem o que quiserem e de qualquer forma ou, o que é ainda pior, deixar as crianças sem qualquer tipo de mediação, lançadas à própria sorte; ao contrário, é estar junto se envolvendo com plena atenção ao mais tênue sinal de suas decisões e das escolhas que realizam (p. 133).

Essa distância que existe entre a necessidade de valorizar a educação da primeira infância e o modelo de creche ainda pautado no assistencialismo e cuidado precisa ser superada com urgência.

Em paralelo a isso, na busca por escolas de educação infantil que propõem a liberdade como base para a educação, ficou claro no Brasil, um movimento por buscar alternativas ao que se denomina por renovação da educação. Entre estas alternativas, há as escolas ditas democráticas, em que são defendidas ideias semelhantes ao que existe na conhecida Escola da Ponte, de José Pacheco, em Portugal. Foi possível verificar que as escolas que possuem esse modelo mais

libertador, que busca favorecer o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia nas crianças, são escolas com gestão democrática, nas quais as crianças, pais e educadores são convidados a tomarem, juntos, decisões importantes para o funcionamento da escola.

Há diversas iniciativas de escolas democráticas no Brasil e em São Paulo. No Mapeamento Colaborativo feito na 1ª Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), em 2014, levantou-se mais de 60 iniciativas discutidas nas rodas de atividades, que foram mapeadas entre as regiões do Brasil. E, mais atualmente, o MEC mapeou escolas que chamou de inovadoras e criativas e encontrou 178 instituições espalhadas no território brasileiro.

As conhecidas escolas democráticas, como a Escola da Ponte em Portugal, Summerhill na Inglaterra, as escolas da primeira infância em Reggio Emilia, na Itália, a experiência em Lóczy, em Budapeste e, ainda as Escolas da Floresta ou a *Forest Kindergarten* na Suíça, todas estas são escolas referência que servem de modelo para várias outras instituições pelo mundo. E então, por que este modelo não se generaliza, já que o sistema tradicional já começou a apresentar sintomas de crise há algum tempo?

Ao pesquisar bases de artigos acadêmicos e mesmo em bibliotecas, verifica-se que o tema liberdade na escola é antigo, mas ao mesmo tempo não há numerosas publicações. Sobre estas alternativas à nova educação, também não há facilidade em encontrar trabalhos acadêmicos, demonstrando assim a relevância em pesquisar e publicar sobre estes modelos como alternativas e inspirações para que haja mudança na cultura educacional, que produza reformulação nas escolas de educação infantil, que se faz tão essencial no momento que vivemos, com a terceirização² e medicalização da infância recorrentes em nossa sociedade.

Como hipóteses para elaboração desta pesquisa, partimos do que segue:

- A concepção de cuidado de pais e educadores, limitada à superproteção, controle e higiene, inibe a liberdade de expressão, movimentação e escolha das crianças;
- As crianças pequenas são competentes em perceber as concepções de liberdade de seus educadores e agir conforme as mesmas.

² A terceirização da infância é um termo utilizado inicialmente pelo pediatra e pesquisador José Martins Filho, em seu livro “A criança terceirizada: os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo”, para significar crianças que são cuidadas por creches, babás, parentes, - terceiros, que não os pais.

Para a fundamentação teórica deste estudo, algumas áreas ofereceram suporte para compreensão e aprofundamento sobre o papel da liberdade na educação da primeira infância.

Primeiramente, a Psicologia da Educação, que tanto tem contribuído para a investigação sobre o desenvolvimento da criança e do bebê, trata da saúde física e psíquica dos participantes da pesquisa, oferecendo estudos que apontam caminhos para possibilitar um desenvolvimento mais bem sucedido das crianças pequenas.

A Sociologia da Infância também trouxe muitas reflexões, principalmente no que se refere à crítica ao atual modelo de ensino nas creches, que cala as crianças em vez de dar-lhes voz e as considera como incapazes de produzir cultura, no presente.

A Pedagogia da Infância contribuiu com estudos sobre a história e a qualidade da educação infantil atual, discutidos na fundamentação teórica, bem como apontou alternativas para uma nova educação, com liberdade.

Partindo disto, foi possível descobrir pistas para construir perguntas adequadas ao contexto que será pesquisado: duas escolas no município de Jundiaí, interior do estado de São Paulo, da rede pública, que atendem crianças de zero a três anos de idade.

Em uma destas escolas, já é conhecido que há ali uma prática pedagógica diferenciada, que traz em seu cerne os princípios de liberdade de ação da criança. Aliás, o contato com esta escola que fez urgente às questões que norteiam o objetivo geral deste trabalho:

- Identificar as concepções de crianças pequenas, pais e educadores sobre liberdade em duas creches públicas no município de Jundiaí-SP.

E, ainda, objetivos específicos:

- Relacionar e confrontar as concepções sobre liberdade na creche de crianças pequenas, educadores e pais nas escolas pesquisadas.

- Compreender os motivos pelos quais a liberdade de ação das crianças pequenas não se generaliza como uma prática comum no interior das escolas.

Para compreensão das concepções de liberdade e seus desdobramentos no contexto escolar, neste estudo foi escolhida a abordagem qualitativa de pesquisa, pois possibilita estudar o fenômeno em seu acontecer, sem limitar-se a termos de

causa e efeito, caracterizando-se como um conjunto de práticas interpretativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se também pelo uso das entrevistas como técnica de coleta de dados, que para identificar, relacionar e compreender concepções dos sujeitos acerca da liberdade, revelou-se como ideal, a partir de uma escuta sensível e atenta da pesquisadora. Esta escuta foi possível por meio das entrevistas guiadas por roteiros semi-estruturados, instrumento de coleta de dados elaborado a partir dos objetivos do estudo.

Assim, foram realizadas entrevistas com 18 crianças, 10 educadores e 9 mães no contexto escolar que após transcritas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdos elaborada por Bardin (1977) para organizar, analisar e apresentar os dados em cinco categorias construídas: Marcas de liberdade na infância; O olhar para a infância a partir das vivências; Entre os cuidados e os riscos: a superproteção; A escolha da escola e identificação com a proposta; Marcas de liberdade na atuação profissional.

Além das entrevistas, foi possível realizar observações sobre as rotinas e relações constituídas nas escolas pesquisadas, quando a pesquisadora esteve no ambiente para familiarizar as crianças com ela, a fim de que se sentissem a vontade para participar das entrevistas. Também desenvolveu-se uma análise documental sobre os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, que foram disponibilizados pelas mesmas.

Por fim, os dados passaram por um processo de triangulação, movimento que buscou agrupar os materiais da pesquisa na busca da interpretação dos resultados.

Para cumprir o proposto, o trabalho está organizado em seis capítulos. Com o primeiro “A liberdade e o desenvolvimento de crianças pequenas”, discorre-se sobre o histórico do conceito de liberdade até a elaboração do conceito que foi utilizado para as discussões feitas ao longo do trabalho e, também, aborda-se sobre a importância da liberdade para o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas.

No segundo capítulo: “Sobre a educação de 0 a 3 anos no Brasil e em Jundiaí-SP” apresenta-se um histórico das creches no país desde o seu surgimento, passando pelas legislações e orientações pedagógicas até o modelo atual e remete-

se à elaboração recente da proposta curricular para creches no município de Jundiaí-SP.

O terceiro capítulo, intitulado por “Liberdade na escola: estudos, percursos e perspectivas”, trata sobre estudos de liberdade associados ao contexto escolar ao longo dos tempos, apresenta alguns modelos de escola que são referências mundiais e também aponta para perspectivas destes modelos a partir do movimento de renovação educacional que será discutido.

O quarto capítulo descreve a metodologia de pesquisa e o quinto apresenta a organização, análise e discussão dos dados coletados.

Por fim, serão tecidas as conclusões e considerações finais proporcionadas pelos resultados obtidos e discussão dos dados, abrindo possibilidades de expandir o conhecimento a partir de novas pesquisas sobre a liberdade na escola, que tragam outras perspectivas de estudo e venham suprir eventuais lacunas deixadas por este trabalho.

A busca por uma educação da infância com qualidade, o compromisso com o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas e a confiança na instituição escola como um transformador de realidades foram os principais motivadores para a conclusão deste trabalho.

2 A LIBERDADE E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PEQUENAS

*Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras –
liberdade caça jeito.
(Manoel de Barros)*

O termo liberdade é utilizado nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim, já foram feitos estudos por diferentes teóricos, filósofos e pensadores desde a Antiguidade até os tempos modernos. Nesta pesquisa será focalizado segundo a área da educação e da psicologia da educação, visto que o propósito é compreender as concepções de liberdade na escola que têm crianças, educadores e pais. Assim, não se pretende, no contexto deste objetivo, abarcar a profundidade do conceito de liberdade e discuti-lo ao longo deste estudo, mas sim, demonstrar a que nos referimos quando citamos a liberdade na escola, para depois conseguirmos comparar com as concepções dos participantes pesquisados.

2.1 Conceito de liberdade

Considerando que diferentes culturas, em diferentes momentos, produzem diferentes concepções de liberdade, ao longo dos tempos, uma pluralidade de abordagens foi se constituindo e tornando essa noção cada vez mais densa. Por este motivo torna-se importante iniciar este estudo esclarecendo como este conceito foi compreendido e será empregado ao longo da tese.

Apesar dos diferentes conceitos que envolvem o tema liberdade, observa-se que as teorizações propostas pelos pensadores contêm um eixo comum, que se encontra representado pela autonomia do homem frente à sua existência, ou seja, pelo seu poder de escolha, pelo seu posicionamento frente às inúmeras opções que lhe são apresentadas durante a sua existência (FOUCAULT, 2008).

Aproximando a discussão do âmbito da educação, nota-se que dois importantes pressupostos são fundamentais ao se examinar a noção de liberdade no contexto das tendências educacionais brasileiras. Um deles é a reafirmação de que as práticas pedagógicas refletem, explícita ou implicitamente, uma concepção de liberdade que é consequência da visão de homem que cada uma delas procura

transmitir e formar. Acresce-se a isso que essa concepção, ao ser compartilhada por um determinado grupo social no seu dia-a-dia, se constitui num reflexo vivo de condicionantes históricos, políticos, econômicos e socioculturais vividos por esse mesmo grupo e, sendo assim, a liberdade, além de ser entendida como uma manifestação individual, deve também ser compreendida numa dimensão que inclua o aspecto da coletividade.

Nessa perspectiva, a legislação educacional vigente no país no período compreendido entre 1930 e 1990, vai gradualmente constituindo uma concepção de liberdade enquanto característica natural e comum a todos os homens, e, ainda, garantida legalmente, já que, como proclama a Declaração Universal de Direitos do Homem em 1948, “todos os homens são livres e iguais perante a lei” (BERTAN, 1994). Essa concepção de liberdade, consequência do pensamento liberal, defende a liberdade e os interesses individuais, fomentando o individualismo nas sociedades baseadas no modo de produção capitalista e alçando-o à condição de paradigma na modernidade (RENAUT, 1998). Isso, sem dúvida, tem repercussões de peso nos contextos educativos/escolares e, mais ainda, na forma como os sujeitos que se encontram nesses espaços vivem a sua liberdade e direcionam suas ações.

É importante refletir que tendo a escola brasileira se estruturado com base na doutrina liberal, ela está comprometida com aqueles que detêm o poder político e econômico. A função da escola constituiu-se para adaptar os indivíduos às normas e valores numa sociedade de classes.

E apesar de tempos haverem se passado desde a constituição da escola e do discurso de liberdade ser utilizado em grande escala, percebe-se ainda nas escolas, inclusive na Educação Infantil, o mesmo movimento de padronização de comportamentos e adaptação às normas, por vezes sem reflexões por parte dos educadores, que também foram escolarizados desta maneira.

Prova disto são as pesquisas na Educação Infantil, que apontam o quanto as rotinas são engessadas e formuladas exclusivamente levando em consideração o tempo do adulto, mas como Carvalho (2015) destaca, as crianças não significam o tempo do mesmo modo que os adultos, pois para elas o tempo real é o tempo do prazer, da fruição e da descoberta. Já o tempo do relógio é a hora daquilo que é determinado por um fazer obrigatório, como a hora do lanche, a hora da "atividade",

a hora do descanso, a hora do parque, a hora da informática, dentre tantos outros momentos fixos que regem a vida diária nas instituições (BARBOSA, 2006).

As crianças têm tempos que precisam ser respeitados: tempo de inserção (ou adaptação, como é mais comum nomear nas escolas), tempo de ócio, tempo de descanso, tempo para entrar e sair de uma brincadeira, tempo para iniciar, parar, finalizar ou retomar uma atividade, tempo de descoberta, de fantasia, de brincar livremente, de reivindicar, de expor ideias, de compartilhar espaços com seus pares, etc. (BARBOSA, 2006; 2013). Por outro lado, frequentemente, na Educação Infantil as crianças não têm muitas opções de escolha, pois as propostas previstas nas rotinas, devido ao modo como ritualizam o tempo, não possibilitam que meninos e meninas expressem suas ideias, intenções e pontos de vista.

Apesar das pesquisas citadas não se referirem diretamente ao conceito de liberdade, quando afirmam que o tempo da criança não é respeitado em função do cumprimento de uma rígida rotina que passa de uma atividade a outra de acordo com os tempos institucionais e dos adultos, entende-se que a criança não tem liberdade de escolher, de brincar, de estar durante o tempo que necessita em cada proposta oferecida.

Nas escolas, até o tempo livre é determinado pelo adulto, como o horário do recreio ou intervalos. Mas para Meirelles (2016), brincar é um ato de autoria de quem brinca e se inicia pelo desejo. “Só começo a brincar porque algo se moveu em mim e me indicou o caminho seguinte. Algo de dentro, não o contrário. Dizer constantemente como, quando e onde alguém deve brincar pode roubar-lhe lentamente esse genuíno impulso” (MEIRELLES, 2016, p. 01).

Partindo destas reflexões, admite-se que nesta pesquisa a concepção de liberdade na escola de Educação Infantil perpassa pelo conceito seguinte:

Liberdade na creche ocorre quando a criança pode escolher o que fazer, com quem e em que local, pelo tempo que desejar. Essa liberdade tem o limite estabelecido pela liberdade do outro.

Explicando o conceito, criança que tem liberdade de ação na creche é aquela que tem o direito de escolher qual proposta deseja participar ou o que fazer com os materiais que tem a disposição dela, escolhendo se faz sozinha ou com qual

outra criança preferir. E a criança também determina o tempo necessário para concluir a proposta que escolheu participar.

Neste sentido, o papel do educador em relação aos espaços será, dito de maneira resumida, planejar e prepará-los com propostas (cantos) diferenciadas e acompanhar o desenvolvimento destas propostas junto às crianças, tendo o cuidado de saber que costuma ser imitado pelas crianças em suas atitudes e maneiras de brincar.

Quando se define que o limite desta liberdade é a liberdade do outro, tem-se que a criança precisa respeitar a liberdade do seu colega. Ou seja, se uma criança deseja bater em outra, ela não pode, porque por mais que ela deseje bater, seu colega não quer ser machucado. A liberdade de um não pode ferir o direito de liberdade de outrem.

2.2 O papel da liberdade no desenvolvimento das crianças de zero a três anos

A primeiríssima infância, como período que compreende do zero aos três anos de idade, é marcada por mudanças rápidas e contínuas no desenvolvimento do bebê. Muitas vezes nos deparamos com pais e educadores entusiasmados com o quanto a criança desenvolve-se em relação a sua altura, feições e habilidades nesta primeira fase de suas vidas.

Pedrosa (2009) lembra que há poucas décadas, o bebê, principalmente em seu primeiro ano de vida, era considerado imaturo pelo fato de não andar, correr ou falar. E, por este motivo, pensava-se que ele não sabia outras coisas, estendendo essa incompletude a outros processos. Como a comunicação linguística era mais valorizada que a não verbal e a cognição que o afeto, investigava-se a criança sozinha, em situações de exames e seguindo parâmetros de avaliação.

Com a expansão do número de creches para atender as mães que passaram a participar do mercado de trabalho e exigir qualidade no ambiente que estavam deixando seus filhos, mudou essa visão da incapacidade dos bebês, já que os estudiosos começaram a fazer questionamentos sobre o desenvolvimento das crianças na creche.

Modificaram-se as perguntas dos estudiosos sobre a criança (educadores, psicólogos e sociólogos da infância) que passaram a questionar, por

exemplo: como deveria ser um ambiente coletivo de convivência, do tipo creches e pré-escolas? Como repercute nas crianças esse novo modo de criá-las, afastando-as algumas horas do dia do convívio familiar? Como elas iriam assimilar os objetos, as normas e valores culturais de seu convívio? (PEDROSA, 2009, p.17).

Contudo, expressões como “Eles não vão conseguir fazer isso, é muito difícil...”, “Eles não entendem...”, “São muito pequenos ainda...” são costumeiramente ouvidas na creche. Essas expressões e tantas outras levam à reflexão sobre a imagem que ainda se tem da criança de zero a três anos, uma imagem de criança incapaz, de uma criança que vai vir a ser algo, mas que ainda não é (BARBOSA & FOCHI, 2012).

Esta imagem que se tem da criança, para Barbosa e Fochi (2012), referindo-se ao campo experimental, define o tipo de olhar que se vai voltar para ela e, portanto, o tipo de pesquisa que irá ser feita. É possível estender essa reflexão ao campo da atuação do adulto junto à criança na esfera educacional, pois a imagem que o adulto tem da criança definirá o tipo de relação que será construída entre ambos.

Uma relação em que o adulto limita as possibilidades das crianças de explorarem livremente o ambiente e materiais empobrece o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Em 1984, Leme já havia constatado essa afirmação, quando pesquisou e comparou creches de níveis socioeconômicos baixo e médio, tendo concluído que nas últimas, as crianças tinham maior repertório e concentração para exploração de objetos.

Bruner (1996) destaca que a escola é um dos primeiros contatos da vida fora da família, portanto essencial na formação de identidades e papéis sociais. É então fundamental que as instituições de ensino trabalhem a autoestima da criança, caso contrário, estão deixando de cumprir uma das suas funções principais:

A escola é uma entrada para a cultura e não apenas um preparo para a mesma, então devemos reavaliar constantemente o que a escola faz para a concepção que o aluno jovem tem de seus próprios poderes e de suas chances percebidas de ser capaz de lidar com o mundo na escola e após a mesma (sua autoestima) (BRUNER, 1996, p.41).

Além disso, a concepção que uma criança de zero a três anos tem de seus próprios poderes e capacidades, sua autoestima definida por Bruner (1996), é o que vai proporcionar o desenvolvimento de autonomia. E, para que uma criança acredite

em sua capacidade, é necessário antes de tudo, que o educador também acredite e possa, a partir disso, oferecer-lhe liberdade de ação. Quando o professor permite que uma criança suba sozinha em uma árvore, por exemplo, porque acredita na sua capacidade, ela ao conseguir realizar essa difícil tarefa, passa a acreditar no próprio potencial. Quando o professor permite que a criança escolha com o que quer brincar, ele mostra para a criança que a opinião dela é importante, fazendo com que ela reconheça suas capacidades.

Na construção da imagem de uma criança potente, pode-se partir da ideia de imaturidade proposta por Loris Malaguzzi (1986 apud HOYUELOS, 2004, p. 75), onde “a imaturidade da criança não é impotência, senão possibilidades e potencialidades de crescer”. A criança vai crescendo e se constituindo à medida que está em interação com o(s) outro(s) e com o ambiente. Essa suposição aponta para um segundo aspecto levantado pelo autor, que agrega a esta imagem: a criança ativa.

Sobre a criança ativa, Bruner (1996) também relata que muitas pesquisas já indicaram que crianças pequenas são seres muito mais ativos do que reativos do ponto de vista cognitivo, tem muito mais movimentos de interação do que de passividade e são muito mais atentas ao mundo social em que se situam. Ou seja, as crianças são muito mais inteligentes do que se supunha.

A criança enquanto ser ativo experimenta através de todo o seu corpo, construindo o seu conhecimento. Aprende fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos. Observa, alcança, agarra, põe na boca, tira, cheira, manipula, imita... É nesta constante interação com o mundo físico e social que vai se descobrindo e desvendando o seu mundo. Descobre como deslocar-se, como segurar e manipular objetos, como se comunicar com as pessoas que a rodeiam, como responder a diferentes estímulos. Além desta sua independência e curiosidade natural, a criança cria laços emocionais, relações de confiança com pessoas significativas que lhe permitem sentir-se segura na exploração do ambiente que a rodeia (POST & HOHMANN, 2003).

Essa segurança também é proporcionada, segundo Post e Hohmann (2003), quando o bebê pode fazer escolhas e tomar decisões características de sua idade, pois assim ganham um sentido de controle e eficácia pessoal, o que é diferente de uma criança para quem as coisas são feitas, ou apenas a quem dizem o que fazer e/ou não fazer. “Quando as iniciativas das crianças são frequentemente e

arbitrariamente contrariadas – “Não mexas nisso!”, “Tire as mãos da boca”[...] -, as crianças começam a duvidar de sua capacidade de moldar e organizar sua existência quotidiana” (p. 29).

As primeiras ações intencionais de um bebê, Bruner (1996) denomina de *saber-fazer* e ele afirma que não importa tanto discutir em que medida a intenção de chegar a um fim é mais ou menos consciente no bebê, mas que é preciso entender, de início, que um saber-fazer começa a se desenvolver cada vez que uma criança ‘decide’ realizar um projeto (p. 88).

E é claro que as crianças pequenas são poderosamente motivadas para explorar e aprender. Basta observar a curiosidade que elas possuem com qualquer objeto que seja apresentado, desde a tomada de um aparelho elétrico, um pedaço de fruta, um pequeno inseto, uma outra pessoa. O bebê se interessa por tudo, observa atentamente e explora com as mãos, pés, boca e todos os sentidos, quando é permitido.

Neste sentido, observa-se, no pensamento de Bruner, a importância de que a criança tenha liberdade de ação, pois a decisão em iniciar uma tarefa não imposta, mas sim escolhida, faz com que ela encontre uma forma pessoal de estruturar e organizar as informações sobre o mundo. E cada vez que a criança toma uma decisão e é apoiada por um adulto com quem tenha vínculo, vai ganhando confiança para explorar e ter novas experiências de aprendizagem.

A criança bem pequena, ativa, escolhe e inicia uma tarefa, por exemplo, explorar um objeto. Ela o explora com seus mais diversos sentidos, pois ainda segundo Bruner (1996), a criança faz muito com pouco, ela experimenta em um só objeto, todas as rotinas motoras de que é capaz. Seguindo na exploração, a criança tem uma intenção, cria um problema e busca soluções para chegar à solução deste problema. A partir do repertório que a criança possui, ela vai elaborando novas combinações, relações e estratégias, resultando em novas aprendizagens. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas.

O brincar livre e espontâneo é importante, então, à proporção que permite que a criança inicie suas atividades estando motivada pela curiosidade, mantenha sua brincadeira buscando soluções para os problemas que surgem no brincar e concede a ela tempo necessário para encontrar estas soluções, ou seja, a criança

quem decide o momento de parar, o que geralmente acontece quando esgotou o que explorar no objeto.

Assim, tem-se que as crianças bem pequenas aprendem com todo o seu corpo, todos os seus sentidos e com todas as suas ações (BRUNER, 1996; WALLON, 1979). Aprendem quando tocam os cabelos da mãe e sentem a textura; ou quando sentem o gosto de uma fruta nunca antes experimentada; aprendem quando ouvem diferentes entonações e melodias das vozes que falam com elas; ou observando cores e formatos dos objetos que as cercam; aprendem ainda quando sentem o cheiro da pele do adulto que as pegam nos braços.

Isso porque o cérebro do bebê tem uma plasticidade que lhe permite se beneficiar de qualquer experiência. E essas explorações e interações dos bebês com objetos e pessoas fortalecem as sinapses que eles irão utilizar pelo resto de suas vidas. Assim, as sinapses fortalecidas em virtude da repetição de experiências tendem a se tornar permanentes, assim como as que não são utilizadas frequentemente durante os primeiros anos, tendem a ser eliminadas (POST & HOHMANN, 2003, ROSEMBERG, 2007; PORTUGAL, 2009).

Embora não tenha relação direta com o tema do favorecimento do desenvolvimento típico, vale lembrar que cada vez mais a intervenção precoce em transtornos do desenvolvimento como autismo tem sido preconizada, pois já se constatou que nesta fase é maior a probabilidade de compensação dos problemas decorrentes.

Sobre a importância da relação com um outro, Barbosa e Fochi (2012), tomando Loris Malaguzzi e Jerome Bruner como referenciais, afirmam:

[...] temos uma imagem de criança pequena e de bebê como alguém intelectual, emocional, social e moral cujas suas potencialidades são guiadas e cuidadosamente ampliadas, e portanto, estamos considerando que ele explora seu ambiente a partir de suas cem linguagens, mas ao mesmo tempo, sabemos que sua intenção de se comunicar por estas tantas linguagens se dá em função de um Outro, ou seja, sua dimensão social está justamente na relação com o Outro para a possibilidade de constituir-se e construir suas experiências (p. 11).

Esta relação não é de qualquer tipo, mas sim a relação com adultos de referência, com quem a criança tenha vínculo e confiança. A criança bem pequena aprende no aqui e agora com os outros, aprende na relação de afetividade que estabelece com adultos significativos (GOMES-PEDRO, 2004). A segurança afetiva

possibilita que a criança tome decisões acerca de si e do mundo que a rodeia (OLIVEIRA, 2000), o que facilita seu desenvolvimento e aprendizagem.

Cabe ao professor, portanto, ser esse alguém significativo para a criança, que construa com ela uma relação de confiança e vínculo. Alguém que tenha a imagem da criança ativa e potente, que acredite em sua liberdade de ação. Alguém, sobretudo, que possa preparar um ambiente seguro e desafiador para possibilitar as múltiplas interações da criança, prestando atenção a estas interações para favorecer as possibilidades, intrínsecas a cada experiência, passíveis de ampliação, de generalização, enriquecimento, aprofundamento.

Sobre este aspecto, Bondioli (2003), trouxe contribuições quando estudou a organização de grupos na creche analisando as regras de convivência comunitária, que levam as crianças a aprenderem o jogo de sociedade, ou seja, como se comportará no mundo.

O processo através do qual as crianças aprendem as regras de convivência comunitária é fortemente influenciado pelo modo como o adulto, que tem as tarefas de regência educativa, prepara e governa a variada gama de situações sociais que distinguem a vida na instituição: situações de coletividade ampliada, situações de socialização restrita, situações nas quais o pequeno é convidado a cooperar com outros, situações nas quais podem escolher com quem e como interagir, situações nas quais o contato com o adulto é mais urgente, outras nas quais o adulto se coloca "a distância" constituem oportunidades para aprender o jogo de sociedade (p. 61).

Deste modo, se as crianças passam os dias na creche sob condições de controle, com adultos dizendo o tempo inteiro o que elas devem e o que não devem fazer e em que tempo e espaço devem estar, estas crianças estarão sendo socializadas de maneira diferente daquelas para as quais são oferecidas oportunidades para que possam escolher e verificar as consequências de suas escolhas, que tenham tempo para atuar com os materiais disponibilizados nos espaços que sentirem-se seguras ou desafiadas.

No ano de 1991, Bujes e Hoffmann publicaram um artigo, que se iniciava da seguinte maneira:

Às crianças de nossas creches não é dado o direito de pedir colo, sujar-se, brincar na água (porque dá bronquite), brincar na areia (porque dá alergia), acordar antes do tempo, quebrar brinquedos, rasgar o livro, fazer barulho. O que elas podem ou não fazer é definido pelo adulto e essas decisões estão a serviço da rotina e do conforto das pessoas que aí trabalham, mesmo que

inconscientes do seu significado e do autoritarismo nelas subjacentes (p. 112).

Passados 25 anos desta publicação, ela ainda pode ser considerada atual, onde mesmo com tantas discussões, pesquisas e orientações legais, a prática ali ainda se vale de um controle excessivo sobre todas as ações das crianças (BENTO, 2012) e de alguns mitos como “colo deixa a criança manhosa” que são passados e repassados nas creches sem que haja uma real reflexão sobre a cientificidade da afirmação, que já foi derrubada pela literatura da área (MARANHÃO, 2000).

Se considerarmos que a autonomia, a autoestima, a participação, a criatividade e a segurança são características importantes em uma sociedade, então é necessário repensar os modos com que as crianças estão sendo educadas nas escolas. Com excesso de controle e superproteção provavelmente haverá mais crianças mecanizadas, passivas, inseguras, com menos conhecimento e outras tantas indisciplinadas, que tentam subverter as condições a que são impostas nas escolas.

Houve avanços consideráveis no atendimento em creches, sobretudo no que tange ao respeito aos direitos da criança, assunto que será discutido no próximo capítulo. Contudo, as pesquisas que avaliam a qualidade destas instituições (nas esferas pública e privada) ainda apontam que há um percurso a ser percorrido em direção à qualidade do atendimento aos bebês e crianças bem pequenas (CAMPOS et al., 2011, CAMPOS et al., 2006, CAMPOS et. al, 2010, KRAMER & KAPEL, 2000).

3 SOBRE A EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS NO BRASIL E EM JUNDIAÍ-SP

(...) nunca fui verdadeiramente menino e nunca fui verdadeiramente moço. A coisa não teria importância, se fosse uma desgraça acontecida a mim somente: mas foi uma desgraça que aconteceu a toda uma geração. Toda a gente do Rio, que tem hoje a minha idade, deve estar sentindo, ao ler estas linhas, a mesma tristeza. Fomos todos criados para gente macambúzia, e não para gente alegre. Nunca nos deixaram gozar essas duas quadras deliciosas da vida que em que o existir é um favor divino. Os nossos avós e os nossos pais davam-nos a mesma educação que haviam recebido: cara amarrada, palmatória dura, estudo forçado, e escravização prematura à estupidez das fórmulas, das regras e das hipocrisias. (...) "É preciso estar quieto! É preciso ser sério, é preciso ser homem!". Tanto nos recomendaram isso, que ficamos homens. E que homens! Céuticos, tristes, de um romantismo doentio... (...)
(Olavo Bilac, 1908).

Pesquisar um tema que envolve a educação de crianças entre zero e três anos implica conhecer o percurso histórico da categoria infância e do atendimento a essa faixa etária, desde o seu surgimento, visto que o processo histórico nos conta sobre a concepção de infância, o fazer pedagógico e as demandas das famílias ao longo dos tempos, possibilitando a compreensão dos sujeitos desta pesquisa – crianças, educadores e pais - envolvidos em um contexto histórico.

3.1 Os percursos da educação de bebês e crianças pequenas no Brasil

A história da infância enquanto categoria diferenciada de gênero humano só tem registros a partir de um processo caracterizado por Ariès (1973) como um período denominado por “devolução nos sentimentos”, ocorridos entre os séculos XVI e XVIII, que teve como marco a união efetivada dos membros familiares, como pôde ser visto na arte, com o retrato de família. Antes disso, crianças e adultos pareciam compartilhar os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de inserção social. Não havia o sentimento de infância ou sequer alguma divisão de atividades em função da idade dos indivíduos.

A primeira concepção real de infância, de acordo com Levin (1997), surge a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas, nas classes dominantes. O adulto passou a se preocupar com a criança enquanto ser dependente e fraco. Este fato, segundo o autor, ligou a infância à ideia de proteção. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de

grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos (LEVIN, 1997).

A criança, nesse contexto, ultrapassava esta etapa da vida quando saísse da dependência. Era tida como um ser irracional, incapaz de movimentar-se no mundo com autonomia. Limitou-se então o corpo da criança de várias maneiras, através de uma rígida disciplina, como no provérbio da época publicado por Levin (1997, p. 230):

Quem não usa a vara, odeia seu filho. Com mais amor e temor castiga o pai ao filho mais querido. Assim como uma espora aguçada faz o cavalo correr, também uma vara faz a criança aprender.

Considerando o exposto por Levin (1997), compreende-se também historicamente a concepção estritamente disciplinadora que as escolas da infância tinham quando surgiram, onde o único propósito era de proteção e assistência às vítimas da orfandade, do abandono e dos maus tratos, filhos da escravidão, de uniões ilegítimas e de lares desajustados (PINAZZA, 1997).

Estas instituições surgem para suprir a carência de crianças das classes sociais menos favorecidas. Os lugares mais antigos de amparo à criança pequena, que se tem registro no Brasil, são os orfanatos ainda da época da colonização. Na primeira metade do século XIX criam-se as rodas dos expostos junto às Santas Casas de Misericórdia, que recolhiam bebês recém-nascidos, abandonados. Com o passar do tempo, surgem os asilos infantis, identificados em três tipos: asilos para órfãos, para crianças expostas, e para crianças abandonadas ou delinquentes. Estas instituições eram concebidas para serem essencialmente assistencialistas e com apoio de iniciativas privadas, tendo o poder público, raros e pequenos investimentos (PINAZZA, 1997).

A instituição denominada creche surge entre o final do século XIX e início do século XX, sendo que o atendimento nelas não se distinguia dos oferecidos nos asilos e internatos, priorizando o caráter assistencialista (KISHIMOTO, 1986). A creche tinha como objetivo suprir as carências das famílias mais pobres, que deixavam seus filhos pequenos para trabalharem, tendo um caráter emergencial e caracterizando-se pela baixa qualidade dos serviços. “A creche não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos de mães

escravas” (ROSEMBERG, 1999, p. 12), o que segundo a autora constitui a causa do desprestígio da educação infantil.

Na segunda metade do século XX, por volta dos anos 1950, as mulheres de classe média também passaram a ocupar um espaço no mercado de trabalho e aumentou a demanda por creches. Mas é somente na década de 1970, que o movimento feminista pressiona o poder público em busca de mais creches como um direito da mãe trabalhadora (ROSEMBERG, 1999). O poder público, por sua vez, incentiva outras iniciativas de atendimento às crianças pequenas, como os lares vicinais ou creches domiciliares.

O número de creches aumenta na década de 1980, como resultado das negociações e lutas trabalhistas, sendo mantidas tanto por órgãos públicos, quanto por empresas industriais e comerciais. Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) relatam que:

[...] movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento (p. 88).

Houve ampliação do atendimento em creches, mas a qualidade deste atendimento ficou em segundo plano. Deu-se o repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e comunitárias, sendo que muitas destas funcionavam em condições precárias. As creches mantidas pelo poder público eram ligadas às Secretarias de Bem-Estar Social. Aumentaram também as creches mantidas pela esfera particular, sendo que algumas empresas passam a conceder verba para seus funcionários pagarem estas instituições, que não eram chamadas de creche, mas de *escolinha* (termo utilizado até hoje). Nestas, o atendimento propunha desenvolvimento cognitivo, emocional e social, dentro de uma perspectiva da educação formal (OLIVEIRA et al., 2011).

As pré-escolas também tiveram aumento de número de vagas, mas por vezes colocando maior número de crianças por turma ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário. Segundo Correa (2003), esse é o caso da cidade de São Paulo, onde as Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis, para crianças de quatro a seis anos de idade, na data atendiam em três turnos (das 7h às 11h; das 11h às 15h; das 15h às 19h), e as classes agrupam até 40 crianças.

Na medida em que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente as creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social, revelaram-se “[...] as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias” (CAMPOS, FULLGRAF E WIGGERS, 2006, p. 89).

Em documentos formais, a Constituição Federal de 1988 foi um marco na inserção dos direitos da criança pequena no cenário da educação formal no Brasil. Isso porque as constituições anteriores limitavam-se a disposições pouco concretas que oscilavam entre as expressões “assistir” ou “amparar” a maternidade e a infância, enquanto a Carta Magna de 88 passou a nomear formas mais concretas, não apenas de amparo, mas de educação da criança.

Essa ideia se materializa com clareza no artigo 208, inciso IV, que preconiza:

Art. 208 - O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;³

Deste ponto em diante, o Estado passava a assumir um dever, fato que representaria um avanço significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira.

Na década de 90, tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei .394/96), reforçam de diferentes formas a importância da educação formal para a criança desde a primeira infância.

O objetivo do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – foi o de regulamentar as conquistas obtidas na Constituição de 88, a favor das crianças e jovens. O caráter desta lei foi bastante inovador, porque se sustenta na Doutrina de Proteção Integral, preconizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e baseada na Declaração Universal de Direitos da Criança, documento que afirma o valor da criança enquanto ser humano, e o valor da infância e juventude como continuidade do seu povo e da espécie. Este documento também reconhece a

³ Este inciso ganhou nova redação com a Emenda Constitucional n. 53 de 2006, passando a dispor: IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade.

vulnerabilidade da criança e do adolescente como merecedores de proteção integral, tanto por parte da família, quanto do Estado, que deve atuar por meio de políticas públicas para a promoção e defesa de seus direitos.

Foi com o ECA que ficou determinada a substituição do assistencialismo até então vigente nas instituições que atendiam crianças, por um conjunto de propostas socioeducativas, baseadas na noção de cidadania e de desenvolvimento humano.

Nesse momento, também, o ECA instituiu a descentralização político-administrativa, que estabeleceu novas competências à União, aos Estados e aos Municípios, prevendo que estes ficariam responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental (gradativamente). Os Municípios deveriam, portanto, estabelecer leis de diretrizes municipais de atendimento, além de constituírem um fundo municipal para a manutenção de programas destinados à criança e adolescente, e ainda, Conselhos com a finalidade de acompanhar, fiscalizar e deliberar sobre as questões relacionadas a estes programas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, enfatiza a priorização de investimentos no Ensino Fundamental. Com relação à Educação Infantil, esta lei é bastante sucinta, se restringindo a tratá-la diretamente por meio apenas dos artigos 29, 30 e 31, limitando-se a postulá-la como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, inicialmente de zero a seis anos e atualmente de zero a cinco anos de idade, em virtude da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, conforme Lei 11.274 de 2006. Ressalta-se que o termo integral, ao qual a lei se refere, diz respeito aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança, de modo a complementar a ação da família e da comunidade.

Segundo a LDB, a Educação Infantil é uma modalidade que deve ser ofertada em creches ou entidades equivalentes para crianças até os três anos de idade e, em pré-escola para as crianças entre quatro e cinco anos de idade. E, sobre a avaliação do processo cognitivo da criança, a LDB recomenda que o acompanhamento e o registro não devem ser feitos com objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Apesar de ser sucinta em relação à Educação Infantil, foi a LDB que, ao consolidar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, muda a concepção da esfera responsável pelas creches, das áreas de assistência e de bem-

estar social para a área de educação. Essa passagem aconteceu e ainda vem acontecendo de maneiras variadas nos diferentes municípios brasileiros, requerendo um olhar mais atento daqueles que concebem e estabelecem as políticas públicas para a educação infantil em nosso país. Contudo, os ganhos são inquestionáveis quando a creche perde o cunho exclusivamente assistencialista, passando a ser concebida como educacional, em outra perspectiva, que vem sendo construída historicamente no enfrentamento de posturas fragmentadas entre o cuidar e o educar.

A partir desta mudança, então, foram publicados alguns documentos com propostas pedagógicas que enfatizavam as crianças como sujeitos de sua própria história e não somente um ser que deveria tornar-se um indivíduo no futuro. Pode ser destacado um documento produzido por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg em 1995 (última versão revisada em 2009) denominado *“Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”*.

Neste documento, as autoras enumeram os diversos direitos que devem ser resguardados às crianças, quando estão na creche, como: “Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças”, “Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza”, “O cuidado com a higiene não impede a criança de brincar e se divertir”, “Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competência”, “Nossas crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera”. E, também enumeram critérios para políticas e programas de creche, seguindo a mesma concepção de direitos das crianças.

Em 1998, foi publicado pelo MEC outro documento importante, fruto de um processo de discussões organizadas no âmbito dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação em todo o país e foi denominado de *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (Brasil, 1998a). Contendo diversos textos sobre aspectos como espaço físico, saúde, formação de pessoal, entre outros, a publicação foi preparada para ser uma referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos para autorizar e orientar o funcionamento das instituições de educação infantil em seus estados e municípios.

Em 1998, o MEC também publicou o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* –, em três volumes, enviados a escolas de todo o país, oferecendo subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades

de educação infantil (Brasil, 1998). Este documento é amplamente utilizado na rede municipal de Jundiaí-SP e subsidia o trabalho das educadoras em diversos momentos de elaboração de planos anuais e rotinas para atuação com as crianças pequenas.

Em paralelo, o Conselho Nacional de Educação assumiu seu papel de orientador da implantação das novas diretrizes legais, aprovando uma série de pareceres com normas para a incorporação das creches aos sistemas de educação, assim como “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*” e “*Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental*” (Brasil, 1999, Brasil, 1999a).

Além disso, Didonet (2001) relata que neste mesmo período (1998, 1999), ocorria nas organizações da sociedade civil e no Congresso Nacional o debate sobre o Plano Nacional de Educação – PNE. Aprovado em 2000, após longos debates, o Plano prevê padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de educação infantil, que assegurem:

- espaço interno, com iluminação, incidência de radiação solar, 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 deficiências.

O PNE também define metas de expansão do atendimento por parte das creches e pré-escolas em nível nacional. No entanto, a aprovação do novo sistema de financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, implantado no país a partir de 1998, não conferiu prioridade à expansão da educação infantil (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006).

Nessa conjuntura, vale também destacar a publicação feita em dezembro de 2009 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Este documento possui:

[...] caráter mandatório, que orienta a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades, de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (Parecer CNE/CEB, n. 20, de 11.11.2009).

As Diretrizes tratam com maior especificidade a Educação Infantil e suas particularidades, destacando o estabelecimento claro de um currículo definido para a educação das crianças pequenas e uma explícita visão de criança como sujeito do processo de educação, no qual ela produz cultura à medida que se apropria da cultura acumulada pela humanidade.

Verifica-se que a trajetória legal da Educação Infantil passou por avanços desde o surgimento da creche como um “local para deixar os bebês e crianças pequenas enquanto a mãe trabalha”, sem preocupações mínimas com critérios de qualidade para o atendimento destas crianças. Esta trajetória levou concepções de qualidade mais focalizadas nos direitos das crianças, principalmente quando “[...] os movimentos sociais que lutaram pelos direitos da mulher acabaram por reconhecer que os ganhos de qualidade só seriam obtidos na medida em que o atendimento tivesse como foco principal as necessidades de desenvolvimento da criança pequena” (CAMPOS et al., 2011).

Apesar das conquistas legais e orientações curriculares, as avaliações de qualidade da educação infantil, no que se refere às creches do país, ainda apontam que este segmento necessita de melhorias para atingir os critérios de qualidade, como aponta o Relatório coordenado por Campos (2010):

Para as salas de creche, as médias das subescalas Atividades (2,2) e Rotinas de cuidado pessoal (2,9) foram as mais baixas, equivalendo ao nível de qualidade inadequado. As médias das subescalas Espaço e mobiliário (3,1), Falar e compreender (3,8), Estrutura do programa (3,2) e Pais e equipe (3,6) situaram-se no nível de qualidade básico e a subescala Interação obteve a maior média (5,7), atingindo o nível de qualidade adequado (p. 394).

O mesmo relatório, com avaliações realizadas em 147 instituições de creche e pré-escola, em seis capitais do país, durante o segundo semestre do ano de 2009, assinala que há diferenças marcantes entre as escolas avaliadas, o que atribuem ao reflexo das disparidades regionais historicamente existentes no país. “Em diversas etapas da análise dos dados, foi necessário encontrar estratégias para isolar o efeito

dessas diferenças entre os municípios, para poder identificar a influência de outros fatores nos resultados obtidos” (CAMPOS COORD., 2010, p. 394), sendo relevante ainda acrescentar que a incorporação das creches aos sistemas educacionais ainda está em processo em muitas regiões, “[...] especialmente no caso de estabelecimentos privados que funcionam em bairros populares, tanto os conveniados com o poder público como os particulares, que escapam da supervisão dos órgãos educacionais” (CAMPOS et al., 2011, p. 26).

Mais recentemente, no dia 17 de junho de 2015, foi apresentado no 15º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, o sistema de avaliação oficial pelo qual o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira avaliaria a Educação Infantil, com início previsto para o ano de 2017. O Ministério da Educação – MEC elaborou os parâmetros da ANEI (Avaliação Nacional da Educação Infantil), com base nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, que foi divulgado em 2009. Já está estabelecido que não haverá provas, como nos demais segmentos da Educação e que serão consideradas seis dimensões: o acesso e a oferta por idade; a infraestrutura; os recursos pedagógicos; os profissionais de educação infantil; gestão do sistema de educação e gestão da escola.

Considerando que os resultados de avaliações não oficiais apontam para a má qualidade das creches no território nacional, considera-se que a ANEI pode representar um avanço na identificação de problemas e possibilidade de formulação de políticas que busquem sanar estes problemas.

Outro avanço recente, mas que gerou polêmicas opiniões entre os estudiosos da Educação Infantil consistiu na elaboração da “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), documento criado por teóricos amplamente conhecidos, reconhecidos e citados nos estudos da área, como Maria Carmen Silveira Barbosa e Paulo Fochi.

Por um lado, os defensores da BNCC afirmam que a mesma foi pautada em uma concepção que defende um projeto de sociedade mais justa, alegando que crianças de todas as regiões e escolas tenham acesso a elementos considerados fundamentais, como estava definida em sua meta 7 da versão 2:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2015).

Para a Educação Infantil, a defesa de uma Base Nacional Comum se deu em função da necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, construindo “uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças” (CAMPOS e BARBOSA, 2015, p. 359).

E segundo Mello et al (2016), quando comparada com os documentos que a antecederam, a BNCC apresenta avanços em relação às diversos aspectos, como

a) o reconhecimento da criança como autora e protagonista em seus processos educativos com a Educação Infantil; b) à organização didática e curricular da Educação Infantil de maneira integrada e articulada entre as diversas áreas do conhecimento; c) à noção de corpo e de movimento como forma de expressão e de produção de sentidos, inscritas num contexto cultural e distantes de uma ideia estereotipada e biologicista; d) ao reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem e não mais como meio para outras aprendizagens (MELLO et. al., 2016, p. 114).

A segunda versão da BNCC para o segmento da Educação Infantil assumia moldes diferenciados das outras etapas, um tanto menos padronizadores e mais relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Maria Carmen Barbosa (2015) defende que mesmo com a obrigatoriedade de adequar o texto nos mesmos moldes das demais etapas, com objetivos, procurou-se manter a proposta de garantir educação de qualidade para todas as crianças, indicando desde o início um rompimento [...].

[...] com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2015, p. 18).

Entretanto, os teóricos que criticam a BNCC o fazem afirmando que o documento foi iniciado com equívocos, pois não nasceu de um processo democrático, mas sim com aparência de homologação e não de debate aberto. Depois de pronta, foi publicada e aberta para sugestões que deveriam ser feitas em poucos meses, prazo curto quando se concebe que a proposta inicial foi inadequada, segundo Freitas (2015), com erro estrutural, pelo fato de que a Base

acabou se configurando, não como uma proposta curricular, mas como um rol de competências que o aluno deve atingir. Assim, segundo o autor, a Base tornou-se um instrumento técnico que poderá servir para padronização de avaliações, formação de professores e produção de material didático o que, posteriormente, pode abrir espaço para terceirizações.

É importante a informação de que muito recentemente, dia 06 de abril de 2017, o MEC publicou a terceira e última versão da BNCC, que foi entregue na data ao Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por emitir parecer final, aprovando esta versão.

Até o momento de conclusão deste estudo, não existiam muitas publicações a respeito da terceira versão da BNCC, não sendo possível uma análise aprofundada sobre o que o documento orienta para o segmento da Educação Infantil I (0 a 3 anos). Mas no site da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), há a publicação de nota sobre a entrega da BNCC ao CNE. Além de iniciar com crítica semelhante à feita por Freitas (2015), com relação à metodologia de elaboração do documento, “que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares” (DIRETORIA ANPED, 2017), a carta também destaca cinco preocupações principais da Associação, quais sejam:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças.

Ao realizar uma comparação inicial entre a segunda e terceira versão do documento, no que se refere à Educação Infantil de zero a três anos, foi possível verificar que a última versão apresentou diferenças consideráveis. Os direitos de aprendizagem foram preservados, mas houve mudanças nos títulos e conceitos

referentes aos campos de experiência, quando, por exemplo, o campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” passou a ser denominado “Oralidade e Escrita”.

Também foi constatado que as introduções e apresentações de temas e campos de experiência ficaram mais sucintas, excluindo algumas informações importantes, e que foram alterados e adicionados alguns objetivos de aprendizagem em cada campo de experiência.

Outro aspecto que merece destaque consiste que na terceira versão, são mantidos os eixos das brincadeiras e interações, que devem nortear todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil. E acrescentaram-se definições com relação à intencionalidade do ensino, como trecho que segue:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, reitera a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 34).

Considera-se que é importante que o professor tenha uma intencionalidade em sua prática, mas sabe-se, também, que por vezes as crianças transformam os objetivos de uma proposta de acordo com sua autonomia, criatividade e conhecimentos, tornando-a por vezes mais rica e produtiva, de acordo com suas próprias necessidades.

O documento da BNCC, inclusive, admite e valoriza esta possibilidade quando a insere na definição do direito de brincar:

A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (p. 34)

Considerando o brincar como um eixo fundamental pelo qual todas as propostas devem passar, pode haver risco de que o educador, em nome da intencionalidade educativa, não permita mais que as crianças transformem as brincadeiras, já que assim, alterariam também os objetivos e intencionalidades iniciais da proposta. Entende-se, neste estudo, que restringir a brincadeira às intencionalidades ou objetivos do professor é, sem dúvida, delimitar a capacidade

que a criança possui de construir conhecimentos e enriquecer a cultura infantil, como já foi discutido no Capítulo 2.

A ênfase na intencionalidade educativa associada a alguns objetivos de aprendizagem, como “registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.)” pode proporcionar um retorno à escolarização precoce de crianças na creche, tema passível de diversos debates e que será discutido neste trabalho.

Por fim, voltando à crítica elaborada por Freitas (2015) e pela Diretoria da ANPEd (2017), quando apontam que a BNCC não é fruto de um debate aberto de profissionais que trabalham nas escolas, conclui-se que as políticas educacionais carecem de legitimação pelos seus implementadores. Não havendo um amplo debate com a comunidade educacional na formulação de um documento com definições e orientações curriculares, como a BNCC, há possibilidade de que as definições não cheguem à prática em sala de aula, já que o professor pode não se reconhecer no documento.

3.2 Currículo para educação Infantil de 0 a 3 anos no município de Jundiaí

No município de Jundiaí, durante os anos de 2013, 2014 e, com maior magnitude, em 2015 e 2016, foi realizada a elaboração das novas “Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal”, para os níveis de Educação Infantil I (creche – 0 a 3 anos), Educação Infantil II (Pré-escola – 4 a 6 anos), Ensino Fundamental I (6 a 10 anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O documento foi homologado e entregue em dezembro de 2016 e o processo de construção teve participação de todos os profissionais que trabalham na rede municipal: diretores, coordenadores, supervisores, professores, agentes de desenvolvimento infantil (ADI), cozinheiras, agentes operacionais (limpeza).

Para a Diretoria de Educação Infantil I, durante os anos de 2013 e 2014, os gestores delinearão como seria o processo de escrita do documento. No início de 2015, abriu-se inscrição para todos os profissionais da rede que desejassem participar do processo, que foi iniciado com algumas palestras abordando temas ligados a educação em creches, oferecidas por teóricos e pesquisadores da área da educação infantil, como Cizele Ortiz, Silvana de Oliveira Augusto, Bruna Ribeiro, Bel

Santos Mayer, entre outros. Após as palestras, foram criadas nove comissões e todos os profissionais inscritos puderam se inscrever em uma das comissões, de acordo com afinidade com o tema, foram elas:

- a) A EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ;
- b) LEGISLAÇÃO, ATOS NORMATIVOS E DOCUMENTOS OFICIAIS DE REFERÊNCIA;
- c) CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA;
- d) CONCEPÇÃO DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL;
- e) ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO, EDUCAR E CUIDAR, RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE;
- f) PRINCÍPIOS E DIMENSÕES;
- g) SABERES ESSENCIAIS;
- h) ORGANIZANDO TEMPOS E AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL;
- i) AVALIAÇÃO “NA” E “DA” EDUCAÇÃO INFANTIL.

Cada comissão foi responsável por escrever um texto preliminar sobre o tema que a denominava. Este texto foi enviado para as escolas e houve um prazo para leitura, sugestões e críticas de todos os profissionais, mesmo os que não haviam se inscrito para a elaboração do currículo. As sugestões foram lidas e respondidas por cada comissão, que teve o direito de aceita-las ou não. Após isso houve análise e revisão técnica de empresa contratada para este fim, para publicação da versão final em dezembro de 2016.

É importante descrever como aconteceu esse processo, pois com ele pôde ser percebida uma mudança na prática em muitas escolas, como será apontado pelas profissionais entrevistadas neste estudo. Diferentemente da BNCC por exemplo, o documento não foi instituído de cima para baixo, elaborado pela Secretaria de Educação, mas contando com a participação de todos os profissionais que desejaram. E mesmo antes da publicação, ele foi amplamente lido e discutido nas creches, o que significou mudanças de prática em sala de aula, principalmente pelo fato dos profissionais terem participado da construção do documento.

A concepção de criança tratada nas Diretrizes Curriculares de Jundiaí a define como “sujeito de aprendizagem e não como ser passivo. Com isso, todas as ações devem ser pensadas para atendê-la” (2016, p. 28). Observa-se também

muitas vezes a menção à criança como sujeito de direitos, que deve ser respeitada em suas necessidades, interesses, diferenças e singularidades.

Em capítulo sobre a concepção de educação infantil, o documento condena a prática de avaliar as crianças por meio de objetivos ou expectativas para cada idade.

A escola deve possibilitar o desenvolvimento integral das crianças e isso significa aprendizagens para além das habilidades e competências, anteriormente buscadas. Nesse sentido, o estabelecimento de expectativas e metas, por idades e grupos deve ser descartado, já que a aprendizagem é um processo contínuo e que ocorrerá por meio das interações, com crianças de idades variadas dentro de um mesmo grupo ou grupos diversos. É oportuno registrar que, quando se estabelece meta ou expectativa para um grupo, homogeneizamos os processos e responsabilizamos a criança se, eventualmente, ela não atinge o estabelecido ao coletivo, desconsiderando seu percurso individual. É necessário que as propostas tenham a intenção de ampliar os saberes das crianças por meio das diferentes linguagens e todas as suas formas de expressão. Para a criança, permanecer imóvel por muito tempo pode ser prejudicial à sua aprendizagem, pois por meio da expressão corporal e ao experimentar os desafios motores, ela desenvolve-se (JUNDIAÍ, 2016, p. 31).

Assim como neste trecho, durante todo o documento, verifica-se uma concepção que valoriza os movimentos e a corporeidade dos bebês e crianças pequenas, entendendo que nesta faixa etária, a criança comunica-se com seu corpo e o movimento é importante para que ela tenha atenção significativa. No capítulo que trata dos saberes essenciais e diálogos didáticos, há a seguinte orientação:

Utilização de metodologia que incentive a escolha, a ludicidade, a interação e a expressividade de cada criança, que promova desafios ao mesmo tempo em que acolha que permita tempo de criação, diálogo e deslocamentos pelo espaço que desconstrua a existência de tempos de espera para a realização das propostas (JUNDIAÍ, 2016, p. 54, 57).

Outro ponto positivo a ser apontado nas Diretrizes Curriculares diz respeito à separação da Educação Infantil I e II (creches e pré-escolas). Barbosa (2010) analisou currículos de diversos municípios brasileiros e constatou que “[...] fica evidente a invisibilidade dos bebês e das crianças pequenas nas propostas curriculares para a Educação Infantil. Cerca de 77% dos documentos não evidenciam nenhum aspecto relativo ao tema” (p. 07). Havendo Diretrizes específicas somente para a creche, não se corre o risco de deixar de apontar as especificidades do trabalho com os bebês e as crianças pequenas.

Neste sentido e em comparação com o que o que Barbosa (2010) constatou sobre práticas de educação nas creches, de caráter ainda assistencialista e disciplinador das crianças, o documento produzido no município configura-se como um avanço em relação aos modelos de educação de bebês ainda observados no Brasil.

Sabe-se que um documento com Diretrizes Curriculares, por mais bem escrito e intencionado, não significa que sua aplicação em sala de aula coincida com as orientações, pois muitas vezes o professor sequer conhece o documento. Como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí-SP foi publicado no final de 2016, muito recentemente em relação à conclusão desta pesquisa, ainda não é possível avaliar seu alcance de maneira concreta e seus reflexos na prática das escolas.

Entretanto, sabe-se que a participação ativa dos educadores (professores, ADI, operacionais) na construção do documento pode favorecer que ele se torne vivo nas escolas, modificando o fazer pedagógico nos rumos de compreender a criança como ser ativo, construtor de conhecimentos e que deve ser colocada como centro de todo processo educativo no interior das creches.

4 LIBERDADE NA ESCOLA: ESTUDOS, PERCURSOS E PERSPECTIVAS

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*
(Rubem Alves)

A utilização do termo liberdade associado à educação é bastante antigo em nossa história. O pensador com maiores referências neste meio é Jean-Jaques Rousseau. Em sua obra *Emílio ou Da Educação*, escrita em 1762, ele já defendia que a criança devia ser educada em liberdade e viver cada fase da infância na plenitude de seus sentidos – mesmo porque, segundo seu entendimento, até os 12 anos o ser humano é praticamente só sentidos, emoções e corpo físico, enquanto a razão ainda se forma (DALBOSCO, 2009).

4.1 Estudos sobre Liberdade e Educação Infantil

Apesar da utilização do termo liberdade ser associado à educação há algum tempo, pesquisando as bases de dados por meio das palavras-chave Liberdade e Educação Infantil, buscando produções que associassem estes temas, consultou-se o portal da Capes, Repositório da UFRGS e as bibliotecas digitais da USP, PUC-SP, Unicamp, UFMG. Não foi encontrada nenhuma publicação relacionando os temas pesquisados, revelando uma carência de produções realizadas sobre liberdade e Educação Infantil. No portal do Scielo, foram encontradas seis publicações, mas investigando os artigos, somente um tinha relação com o tema a ser estudado, que trata do modelo de educação infantil norueguês.

Verificou-se que a questão tem sido tratada de maneira transversal em estudos sobre a Educação Infantil, sobretudo quando se trata da ausência de liberdade imposta por rotinas rígidas, por exemplo (BARBOSA, 2008), ou do

cerceamento dos corpos dos bebês que as escolas insistem em disciplinar (LUENGO, 2010).

Pesquisando mais amplamente no *Google*, encontramos a tese de Bertan (1994) intitulada “Aspectos da trajetória do ideal de liberdade na educação brasileira – 1930 a 1990”, em que o autor analisou o percurso da liberdade na legislação educacional e, ainda, sobre a liberdade relacionada às tendências da educação brasileira daquele período (1930 a 1990). Bertan não se refere à Educação Infantil em seu estudo. Outros estudos focalizam o adolescente, como o de Vieira (2013), que abordou o olhar do adolescente sobre a liberdade na escola.

Em um momento no qual são discutidas as novas tendências da educação em relação ao futuro da escola no século XXI e que se constatou que está em curso atualmente no Brasil um movimento de renovação escolar protagonizado por escolas, fundações, órgãos públicos, *startups* e produtores culturais (BARRERA, 2016), torna-se importante pesquisar sobre o conceito de liberdade na escola.

Trata-se de um movimento educacional que questiona a escola tradicional, valendo-se, de forma geral, de um discurso pautado nas ideias de mudança, transformação e inovação. [...] Desenvolve-se conjuntamente a movimentos sociais e culturais e com outros movimentos educacionais específicos, como o movimento de desescolarização, o movimento de educação integral e o movimento de educação do campo (BARRERA, 2016, p. 193).

Apesar de ser apontado como um movimento heterogêneo, verifica-se que há uma motivação comum, qual seja de oposição à escola tradicional. A oposição se dá, em grande parte das iniciativas do movimento de renovação, em virtude da necessidade de romper com três dimensões: o tempo (fragmentado em torno de aulas de 50 minutos), o espaço (fragmentado com base nas salas de aula) e as relações pedagógicas (fragmentação do saber, classificação, programas e controle) (BARRERA, 2016).

Mesmo que o estudo de Barrera (2016) não se refira à liberdade na Educação Infantil, especificamente, várias iniciativas do movimento de renovação englobam este segmento da educação e observou-se em grande parte das iniciativas listadas pela autora, uma tendência em buscas de práticas mais libertadoras, no sentido de liberdade citado neste estudo, qual seja, de que as crianças possam ter o tempo que desejarem para as propostas, que possam fazer em outros espaços que não sejam somente a sala de aula e que possam escolher entre variadas atividades (desfragmentação do saber).

4.2 Escolas com propostas libertadoras de atuação

Alguns exemplos de escolas trazem a liberdade como cerne de sua proposta de atuação e podem fundamentar a discussão trazendo exemplos de possibilidades de atuação.

De acordo com Bezerra e Leite (2010), a escola russa Yasnaia-Poliana, criada por volta de 1860 por Leon Tolstói é considerada a primeira experiência de escola democrática, em que a liberdade era vivenciada pelas crianças. Influenciado por seu ideal socialista, Tolstói fundou a escola em sua propriedade e nela recebia os filhos dos camponeses, sendo ele quem iniciava as crianças nas diversas áreas do conhecimento, só tendo contratado professores posteriormente. “O espaço era aberto para que as pessoas pudessem entrar e sair quando quisessem, e também para que participassem das discussões que lhe interessassem” (p. 01).

Fundada em 1921, a escola democrática *Summerhill*, inglesa, criada pelo escocês Alexander Neill, existe até hoje e é uma das principais referências de escola com essa concepção, uma vez que Neill escreveu e publicou bastante a respeito dessa perspectiva de escola. Hoje, a escola é administrada por sua filha, Zoe Readhead, e tem em torno de 75 alunos, entre cinco e dezessete anos de idade⁴.

Em seu livro *Liberdade Sem Medo*, Neill (1973) explica o funcionamento da escola, onde ocorrem assembleias periódicas, nas quais os professores, funcionários e estudantes têm a mesma participação nas decisões e as crianças não são obrigadas a frequentar as aulas; a escola deve se voltar para a construção da felicidade.

Para o fundador da escola, não há necessidade de obrigar uma criança a estar em determinada aula, pois segundo ele, em um período de dois anos, um jovem pode aprender tudo que necessita para passar em uma avaliação e ser aceito em qualquer universidade, se para isto ele estiver realmente motivado (NEILL, 1973).

Fazendo buscas acerca dos egressos de *Summerhill*, para confirmar se realmente Neil estava certo em sua teoria supracitada, encontrou-se um livro⁵, ao qual não foi possível ter acesso, e também uma matéria sobre o livro

⁴ Informações retiradas do site oficial da escola *Summerhill*: <http://www.summerhillschool.co.uk/>

⁵ HUSSEIN, Lucas. *After Summerhill: What Happened to the Pupils of Britain's Most Radical School?* Pomegranate Books, England, 2011.

(INDEPENDENT, 2011), que narra a trajetória de 15 ex-alunos, de diversas épocas, buscando-se estabelecer a relação entre a vida escolar e a sua consequência na formação destes alunos.

Dentre os 15 egressos de *Summerhill*, o primeiro citado pela matéria é Mike Bernal, que passou oito anos na escola aprendendo artes e ofícios e praticando esportes. Depois de sair da escola, ele conseguiu algum treinamento acadêmico e obteve em seguida diploma no *Imperial College*, em Londres. Também são citados dois escritores, uma atriz, um músico, designers, proprietário de um *pub* e professor de música, um gerente de uma consultoria, uma professora de inglês diplomada, que fundou uma associação.

Foram descritas diversas profissões, alguns egressos com diploma universitário e outros, não. Segundo o próprio Neil, ele preferia que *Summerhill* “produzisse um varredor de rua feliz do que um primeiro-ministro neurótico” (INDEPENDENT, 2011). O mais importante para o fundador era que seus ex-alunos tivessem sucesso na vida fazendo algo que realmente lhes fosse prazeroso, mesmo que o ofício não lhes gerasse grande fortuna.

Guardando semelhanças ao modelo de Neil, a Escola da Ponte, em Portugal, faz parte da rede pública e há cerca de 30 anos implementou seu projeto democrático. A prática nessa escola não se atém a um único modelo, mas a diversas práticas de ensino, na tentativa de fugir do fundamentalismo pedagógico ou, o que é pior, na visão de Pacheco (2009), da cristalização de modelos que podem tornar a escola democrática tão obsoleta quanto as demais instituições escolares. Na Escola da Ponte, a essência do papel do professor constitui-se em:

[...] ser um promotor da educação, na medida em que é chamado a coorientar o percurso educativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem. Acompanha o percurso do aluno na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente (p. 140).

É importante ressaltar que tanto Pacheco, como outros propositores de escolas inovadoras se inspiraram no método Freinet (1973). Neste, a figura do professor é bem clara, mas o método de aprendizagem dos conhecimentos se dá de maneira diferente do tradicional. Há uma roda de conversa em que o professor apresenta algumas questões genéricas ou alguma proposta como passear pelo jardim da escola. As crianças saem para esse espaço, atentando aos ritmos,

elementos e acontecimentos ali presentes. Passado o tempo previamente combinado, elas retornam e contam o que experienciaram. Os assuntos podem ser os mais diversos e a professora vai conduzindo a discussão e listando os pontos de maior interesse que partem das crianças. A professora então agrupa estes pontos em grandes temas ou perguntas mais amplas. As crianças podem escolher qual destas perguntas desejam responder, podendo fazer a investigação sozinha ou em grupos. Com as perguntas de investigação, as crianças voltam ao espaço e podem observar, colher amostras, pesquisar na internet, na biblioteca, etc. Terminado o tempo de pesquisa, elas voltam para a sala e a professora disponibiliza diversos materiais de registro, para que as crianças escolham como apresentarão suas pesquisas: podem fazer cartazes, apresentações no computador, textos, entre outros. Há uma roda final, quando cada grupo apresenta suas descobertas para os demais, de onde podem surgir novas questões de debate e investigação, que dão início a um novo ciclo.

Em 2013, o Governo de Portugal, pelo Ministério da Educação e Ciência, juntamente com o IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência desenvolveram uma avaliação externa das escolas e no Relatório desta avaliação, disponível na internet, consta que a instituição recebeu conceito “muito bom”, sendo que para os resultados acadêmicos, o relatório revela que as médias dos estudantes da Escola da Ponte estão acima das outras escolas avaliadas no mesmo grupo de referência (PORTUGAL, 2013), o que evidencia o sucesso do modelo idealizado por José Pacheco.

Quando pesquisamos sobre escolas com filosofia libertadora que atendem bebês e crianças pequenas, o primeiro exemplo encontrado mostra o Instituto Lóczy, que é uma instituição húngara, localizada em uma rua com este mesmo nome, na cidade de Budapeste. Esta instituição foi fundada em 1946, no período pós Segunda Guerra Mundial, com intuito de abrigar o grande número de crianças de zero a três anos de idade que perderam suas famílias, ou cujas famílias não tinham condições de atendê-los em virtude da guerra.

Atualmente, Lóczy leva o nome de sua fundadora, a médica pediatra Emi Pikler, que ao assumir aquele orfanato, decidiu que ele seria diferente dos demais, pois ofereceria uma melhor qualidade de atendimento às crianças e conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida a elas. Isso seria possível colocando em prática a ideia de que o bebê é uma pessoa desde o seu nascimento,

um sujeito que é parte ativa de seu próprio desenvolvimento, que se dá na atividade e na autonomia. O modelo desenvolvido por Pikler, então, tem como base o respeito e a confiança na capacidade do bebê (FALK, 2011).

Partindo de uma concepção de ser humano como emergente das condições sociais concretas de sua existência, o pensamento de Pikler sobre o cuidado das crianças se assenta em princípios que garantem segurança afetiva e motricidade livre, que permite a elas o desenvolvimento de consciência e postura corporal autônoma, garantindo movimentos harmônicos e seguros. Para ela, esta motricidade deveria ser sempre oriunda da atividade livre, originada no interesse das crianças, que, por sua vez, devem ser estimuladas por um ambiente rico em oportunidades de interação, seja entre crianças e objetos, crianças e crianças, e crianças e adultos.

A adoção do método de Freinet também está presente em outro modelo educacional, que vem sendo amplamente difundido nos estudos da Educação Infantil, sobre as escolas italianas da região de Reggio Emilia. Estas parecem representar um marco na organização da sociedade civil italiana por terem sido criadas pelos pais dos alunos, que entenderam que, após a Segunda Guerra Mundial ter destruído boa parte da cidade, era necessário que homens e mulheres se lançassem à reconstrução e, para isso, era fundamental um espaço adequado aos seus filhos. As escolas foram organizadas inicialmente em locais improvisados (e não construídos para o desenvolvimento de atividades com crianças pequenas), onde os genitores entendiam que eles deveriam também participar da educação formal (e, portanto, escolar) de seus filhos. Essas escolas comunitárias, criadas logo após a 2ª Guerra Mundial, só foram municipalizadas em 1963 (MIRANDA, 2005).

O sistema educacional de Reggio Emilia para crianças pequenas, de três meses a seis anos, pode ser caracterizado por ser uma comunidade de pesquisa, no qual há intenso trabalho de formação dos professores que ali atuam. “Sua estrutura tem uma forte organização de colegiado, com grande relacionamento com a comunidade e intensa participação dos pais” (MIRANDA, 2005, p. 2).

As crianças atendidas em Reggio são tratadas como protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias (EDWARDS et. al, 1999).

A significativa semelhança com a metodologia Freinet pode ser observada, pois em Reggio as crianças são livres para iniciar suas tarefas de maneira autônoma

e dispõem do tempo que necessitarem para concluí-las. Elas são respeitadas em seus desejos de ações e são estimuladas às interações com os colegas, mesmo em forma de conflitos, quando o professor os encoraja a resolverem suas próprias disputas, mostrando assim acreditar na capacidade das crianças.

Outro modelo de educação internacional que merece destaque nos estudos sobre educação infantil e liberdade é conhecido como “Escolas da Floresta”. O modelo de Forest Kindergarten, baseado no princípio de vida ao ar livre e com influências de Freöbel e de Montessori, teve origem na Escandinávia, nos anos 50. De acordo com este modelo, são concebidos programas de aprendizagem baseados nos interesses das crianças que, em ambiente natural, exploram o que as rodeia ao seu próprio ritmo (COELHO et al., 2015).

Nas Escolas da Floresta, quando se assiste ao vídeo trailer desta proposta de educação (RICHTER, 2016), as crianças podem ser vistas brincando ao ar livre, mesmo no inverno rigoroso da Suíça. Elas manipulam instrumentos considerados arriscados e também mexem com fogueiras e têm contato com animais de grande e pequeno porte.

Segundo Thomé e Mendonça (2016), o modelo das Escolas da Floresta foi difundido e cresceu rapidamente no Reino Unido, na década de 1990, quando alguns estudantes do Bridgewater College, uma faculdade de educação na Inglaterra, fizeram intercâmbio na Dinamarca para conhecer seu sistema de escolas infantis e se encantaram com a proposta. Atualmente, Canadá e Estados Unidos também já possuem escolas inspiradas neste modelo, que se mostra crescente nestes países (THOMÉ & MENDONÇA, 2016).

No Brasil, principalmente nas cidades mais desenvolvidas, as crianças têm passado tempo excessivo em ambientes fechados, como apartamentos, com poucas possibilidades de movimentação livre, em função do receio dos pais em relação à violência a qual seus filhos poderiam ser vítimas caso brincassem na rua. O modelo das Escolas da Floresta pode ser uma alternativa que possibilita um brincar livre, autônomo e um retorno ao contato com os elementos da natureza.

Já existem diversas iniciativas de escolas e projetos que rompem, de alguma maneira, com os invariantes do modelo escolar. Em 2014, houve a 1ª Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação⁶ (CONANE), o que demonstra

⁶ Estas iniciativas podem ser encontradas no site <http://caindonobrasil.com.br/conane/>, que trata sobre a 1ª Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação, realizada no ano de 2014.

que a sociedade tem se organizado no sentido de pensar uma educação diferente em nosso país.

Encontrou-se na literatura indícios de um movimento que Barrera (2016) denominou renovação educacional e definiu como segue:

Portanto, defendemos nesta tese que o Brasil vive, na segunda metade do século XXI, um *movimento de renovação educacional*. Trata-se de um movimento educacional que questiona a escola tradicional, valendo-se, de forma geral, de um discurso pautado nas ideias de mudança, transformação e inovação. É um movimento heterogêneo, tanto em suas propostas como em relação aos agentes envolvidos, incluindo educadores, escolas, coletivos, fundações, governo, mídia e pais. Desenvolve-se conjuntamente a movimentos sociais e culturais e com outros movimentos educacionais específicos, como o movimento de desescolarização, o movimento de educação integral e o movimento da educação do campo (p. 193).

Segundo a pesquisa de Barrera (2016), a autora conseguiu evidenciar três tendências ligadas às escolas e projetos identificados em sua tese e classificados em:

Uso da tecnologia – escolas que utilizam a tecnologia para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e interativo aos estudantes, quando ela cita o Geekie, a Khan Academy, o Projeto GENTE, no Rio de Janeiro, como exemplo desta tendência.

Visão sustentável e integral – encontram-se tanto propostas ligadas a grupos religiosos, como projetos ligados a uma “nova ordem de produção e consumo, bem como projetos que preparam os estudantes para novos desafios que se apresentam no trabalho e na sociedade” (p. 214). Nesta tendência, a autora cita o Instituto Natura, a Cidade-Escola Aprendiz e Instituto Inspirare como exemplos de projetos.

Educação democrática – esta última tendência está ligada mais diretamente às concepções utilizadas no presente estudo, quando escolas e projetos aqui classificados seguem a concepção de gestão democrática, com fortalecimento do trabalho em equipe, senso de responsabilidade e cooperação. “Além disso, tais projetos baseiam-se no respeito ao ritmo da criança e a seus interesses, muitas vezes permitindo que o estudante escolha seu trajeto de aprendizagem e que a comunidade tenha especial destaque na constituição do currículo escolar” (p. 214). Neste último, a autora cita a EMEF Desembargador Amorim Lima e a EMEF Campos Salles, em São Paulo, e ainda o Projeto Âncora, que acontece em Cotia-SP, inspirado na escola da Ponte.

O MEC fez um levantamento no ano de 2015, quando mapeou 178 instituições educacionais pelo Brasil, que classificou de inovadoras e criativas, entre organizações não governamentais escolas públicas e particulares. Foram encontradas instituições em todas as regiões do país, sendo que mais da metade, encontra-se na região Sudeste (50,8%). Dentre as escolas, que compuseram 74,3% da amostra, 52,5% são públicas e 47,5% são particulares. Para o segmento de Educação Infantil, o MEC mapeou 83 instituições no país, sendo que 26 destas localizam-se no estado de São Paulo. No site não é possível dissociar o segmento creche na pesquisa que aponta as escolas de Educação Infantil.

Ressalta-se que é provável que haja um número maior de escolas inovadoras no país, visto que o mapeamento do MEC aconteceu inicialmente por uma chamada pública em setembro de 2014 e, então, as escolas e projetos deveriam fazer inscrição. Após as inscrições, o MEC avaliou e selecionou as escolas consideradas inovadoras e criativas. É possível que haja escolas que não tenham sido informadas sobre a chamada e, portanto, não se inscreveram para a seleção.

Todavia, os números são bastante razoáveis quando se leva em consideração o sentido de inovação e criatividade definido pelo MEC (2015) para a avaliação das escolas, conforme segue:

- A) Gestão - *Corresponsabilização* na construção e gestão do projeto político-pedagógico: Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.
- B) Currículo: *Desenvolvimento integral*: Foco na formação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual.

Produção de conhecimento e cultura: Estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transforma o contexto socioambiental.

Sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural): Integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.

- C) Ambiente - *Espaço compatível com novas práticas educativas:* Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade, com os recursos disponíveis para a exploração e a convivência enriquecedora das diferenças. Estratégias que estimulam o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade.
- D) Metodologia - Protagonismo: Estratégias pedagógicas que reconhecem o estudante como **protagonista de sua própria aprendizagem**; que reconhecem e permitem ao estudante expressar sua singularidade e **desenvolver projetos de seu interesse** que impactem a comunidade e que contribuam para a sua futura formação profissional.
 Personalização: Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos.
 Projetos: organização de projeto de interesse dos estudantes que impactem a comunidade e que contribuam para a sua formação profissional
- E) Articulação com outros agentes - Rede de direitos: Estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais.

Escolheu-se uma das escolas listadas pelo MEC e, apesar de não ser possível pelo site delimitar quais escolas são creches, entre as escolas do estado de São Paulo, identificou-se uma da esfera pública, pelo prefixo CEI (Centro de Educação Infantil), a CEI Suzana Campos Tauil. Apesar de não ser uma creche que a pesquisadora tivesse conhecimento prévio, optou-se por fazer uma pesquisa sobre a instituição e apresentar brevemente neste capítulo.

Fazendo uma pesquisa nos periódicos, não se encontrou nenhum artigo acadêmico que abordasse esta creche. Encontrou-se um *blog* da escola, onde

consta o projeto político pedagógico da mesma, no qual se constatou que a concepção de liberdade utilizada neste estudo está presente na proposta de educação com as crianças que frequentam esta instituição, que tem seu início com o seguinte texto:

Por meio do Projeto Pedagógico do CEI Suzana Campos Tauil desejamos construir uma educação onde a dimensão do sensível esteja presente, onde possamos construir um lugar que acolha a potência da primeira infância.

A infância dos dias atuais vem perdendo o seu espaço livre para investigar, explorar, descobrir, viver! A diminuição cada vez mais intensa dos espaços públicos para a infância, principalmente nos grandes centros urbanos, vem dificultando a livre movimentação das crianças, as possibilidades de experiências lúdicas e brincantes em espaços de encontro entre crianças de diversas idades.

Nossa proposta de trabalho no CEI Suzana Campos é o de criar um lugar para a infância, onde possam se integrar e conviver, um lugar de encontros, de desejos, de sonhos e de partilhas, apoiadas pela presença constante e amorosa de um adulto sensível aos anseios infantis onde vidas se encontrem e interagem em comunhão, tocados pelo sabor da alegria, pela curiosidade do novo, pelo encanto das histórias, pela doce melodia das cantigas infantis, pela beleza da vida.

Destaca-se, também, o primeiro objetivo listado pela proposta pedagógica da escola, qual seja de construção de “uma escola que responda ao apelo que vem do íntimo das crianças para que as deixem viver com amor e **liberdade**”.

Há, ainda, alguns *blogs* de mães e reportagens que apontam práticas realizadas nesta creche, todos enaltecendo as características da unidade, desde o espaço físico, proposta pedagógica, a equipe de educadores da escola, como o relato da mãe Cinthia Rodrigues para um *blog*, quando expõe que se emocionou ao conhecer a creche e constatou a qualidade do local em que seus filhos iriam estudar (RODRIGUES, 2015).

Na cidade de Jundiaí-SP, local onde foi desenvolvido este estudo, em 2016 foi fundada a instituição Casa do Meio – Escola Livre. Como a fundação da escola ocorreu durante o último ano desta pesquisa, não foi possível incluí-la no estudo. Em seu *website* (www.casadomeio.com.br), há uma definição de que a proposta da escola consiste em um conjunto de práticas e organização pedagógicas fundadas no respeito à criança. “Busca realizar em cada gesto com a criança o que está previsto em leis e presente na maioria dos discursos sobre a criança: o respeito à criança. Nosso principal objetivo é que a criança seja ela mesma. Por isso nos denominamos “escola livre””.

Considerando as quase 200 escolas no Brasil mapeadas pelo MEC e o reconhecimento do movimento de renovação educacional, considera-se que

modelos de escolas diferentes do tradicional são possíveis e já estão acontecendo pelo território nacional.

Refletindo sobre os motivos pelos quais a liberdade não se generaliza como uma prática corrente no interior das instituições de Educação Infantil, Barrera (2016) apontou as dificuldades de introduzir novas práticas educacionais, mostrando inclusive que em muitas iniciativas, há distância entre discurso e prática nas instituições, de modo que por vezes o espaço se modificou, tornando-se inovador, mas as práticas dos docentes permanecem tradicionais, pois acabam buscando formas de se adaptar à nova realidade mantendo as antigas práticas.

Outro ponto apontado pela autora diz respeito às dificuldades de implementação de mudanças via gestão pública, pela diferença entre quem as idealiza e quem as executa. Nesse sentido, acrescenta-se o fato de que a cada mudança de gestão pública, o projeto pode sofrer alterações também.

Entretanto, desde o surgimento da escola, a sociedade mudou bastante, a infância e culturas infantis também passaram por transformações históricas e sociais. Não há sentido de que a escola mantenha o velho modelo tradicional no mundo contemporâneo. O professor como mero transmissor de conhecimento não tem lugar na sociedade da informação, visto que esta pode ser acessada por diversas fontes, que não somente a escola.

A necessidade de mudança é real, o MEC (2015) ao mapear as escolas criativas e inovadoras, lançou o Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, com o objetivo de “Criar as bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica”, que justifica com um texto fundamentado, iniciado com o seguinte trecho:

Alguns processos sociais que se acentuaram nas últimas décadas implicam necessidade de mudanças significativas no campo da educação. O primeiro destes processos é o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação que facilitam o autoaprendizado, a formação de comunidades de aprendizagem e de redes e a produção de conhecimento em diversos suportes a custos muito baixos. As pessoas de todas as idades, inclusive as crianças, têm hoje condições de realizar pesquisas sobre assuntos de seu interesse, discuti-los com outros mais velhos, mais jovens ou da mesma idade, pessoas que vivem próximas ou do outro lado do planeta. As pessoas também podem – e frequentemente o fazem – produzir artigos, revistas, sites, vídeos, fotografias, filmes, programas de rádio com bastante facilidade e atingir um público relativamente amplo. A forma do aluno passivo, sentado, durante horas por dia, em uma carteira, apenas recebendo aulas não dialoga com esta nova realidade do campo da comunicação.

O movimento de renovação escolar existente no Brasil, as escolas inovadoras mapeadas pelo MEC e o empenho do órgão em estimular a criatividade na Educação Básica são prova de que há um interesse na sociedade de rompimento com a escola tradicional, o que reforça a importância deste estudo, que consiste em conhecer as concepções de liberdade na escola, na perspectiva dos atores envolvidos no processo escolar na Educação Infantil: crianças, educadores e pais.

5 MÉTODO

*É preciso ver o que não foi visto,
ver outra vez o que se viu já,
ver na primavera o que se vira no verão,
ver de dia o que se viu de noite,
com o sol onde primeiramente a chuva caía,
ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar,
a sombra que aqui não estava.*
(José Saramago)

A pesquisa em psicologia escolar e do desenvolvimento humano busca compreender as relações entre a educação provida por instituições de educação (família, escola) com o desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e social. No caso deste estudo, a instituição pesquisada foi a creche, na sua complexa realidade, bem como suas relações com os atores envolvidos no processo de desenvolvimento da criança, quais sejam as próprias crianças, suas famílias e os educadores. A compreensão deste contexto e suas relações, o aprofundamento teórico na área da Educação Infantil e a reflexão sobre a prática que signifique transformações são as metas mais amplas deste trabalho.

O presente trabalho teve como objetivo identificar as concepções de crianças, pais e educadores sobre a liberdade de ação das crianças pequenas na instituição creche, no município de Jundiaí-SP, relacionando e confrontando estas concepções no intuito de compreender os motivos pelos quais a liberdade não se generaliza como uma prática comum no interior nas escolas de Educação Infantil.

Para tanto, privilegiou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se de entrevistas com educadores, pais e, também com as crianças. Para a aproximação e compreensão dos discursos, foi utilizada a técnica Análise de Conteúdos (AC), com a triangulação de dados.

5.1 Caracterização das escolas

As escolas escolhidas como campo de pesquisa pertencem à rede municipal de Jundiaí-SP e ambas atendem crianças de 1 a 3 anos de idade, em agrupamentos denominados Grupo 1 (crianças de 12 a 23 meses), Grupo 2 (crianças de 24 a 35

meses) e Grupo 3 (crianças de 36 a 47 meses). Em nenhuma das duas creches, há turmas de Berçário (crianças de 4 a 11 meses).

É essencial ressaltar que as duas creches funcionam em regime parcial, atendendo turmas diferentes no período da manhã e da tarde. Cada Grupo conta com a presença de um professor e dois ADI (Agente de Desenvolvimento Infantil).

A **Escola A** localiza-se na região central da cidade de Jundiaí e atende o máximo de 144 famílias que residem em diversos bairros, mas que optam pela localização do Centro, ou por trabalharem próximo ao local, ou pelo fácil acesso de transporte público ao local. O nível socioeconômico das famílias varia entre baixo e médio. Muitas famílias têm um componente (mãe, pai ou avós) que não possuem qualquer vínculo empregatício e que costuma ficar com a criança no período contrário ao que ela frequenta a escola.

A **Escola B** localiza-se em um bairro da cidade considerado de classe média e atende o máximo de 100 famílias que residem próximas à escola. O nível socioeconômico das famílias é semelhante ao da Escola A, contando também com alguns membros da família que não possuem vínculo empregatício e responsabilizam-se pela educação da criança no período em que ela não está na escola.

O espaço físico da Escola A é um tanto limitado, no que diz respeito ao tamanho quando comparado à Escola B, pois esta possui um parque amplo, com gramado, árvores, areia, além de outro parque pequeno cimentado, parcialmente coberto. Já na Escola A, há um parque pequeno cimentado, com um canteiro e uma árvore, além de um tanque de areia amplo. A estrutura do prédio da Escola A é antiga e às vezes ocorrem goteiras quando chove.

Apesar de diferenças entre as escolas, procurou-se escolher dois locais com características o mais semelhante possível, para que menos variáveis interferissem em possíveis diferenças nos resultados da pesquisa.

5.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

No total, foram 37 participantes entrevistados, distribuídos no Quadro 1, abaixo. Como pode ser observado, na Escola B, houve um participante a menos (18, enquanto na Escola A foram 19), pois uma mãe não compareceu na data de entrevista marcada e houve mais uma tentativa em que a mãe novamente não

compareceu. Em função do tempo para conclusão da pesquisa, não foi possível entrevistar outra mãe para substituir a participação.

Quadro 2- Distribuição de participantes.

PARTICIPANTES	ESCOLA A	ESCOLA B
CRIANÇAS	9, divididas em 3 grupos de 3	9, divididas em 3 grupos de 3
MÃES	5	4
PROFESSORES	1	1
AGENTES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI)	2	2
COORDENADORES PEDAGÓGICOS	1	1
DIRETORES	1	1
TOTAL	19	18

Os participantes serão caracterizados brevemente a seguir, por categoria.

- Crianças:

Foram entrevistadas 18 crianças, sendo nove em cada escola, divididas em trios para a entrevista.

Quadro 2 - Caracterização das crianças entrevistadas.

	IDADE MÍNIMA	IDADE MÁXIMA	SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO
ESCOLA A	45 meses	49 meses	3	6
ESCOLA B	45 meses	54 meses	3	6

Como pode ser observado no Quadro 2, as idades das crianças de ambas as escolas são equivalentes (três e quatro anos de idade), sendo que na Escola B, o grupo tinha algumas crianças meses mais velhas.

Um dado importante a ser apontado consiste no fato de que na Escola B, as crianças já eram da Unidade Escolar no ano de 2015, ou seja, esse é o segundo ou terceiro ano que elas frequentam a escola. Já na Escola A, todas as crianças passaram a frequentar a escola em 2016, sendo que nunca haviam estado em outra escola antes.

- Mães:

O grupo de pais, na verdade foi formado por nove mães, sendo que na Escola A foram cinco mães e na Escola B, quatro mães. A opção por entrevistar as mães, e não os pais, ocorreu pelo motivo de que as mães tinham maior disponibilidade de tempo para conceder a entrevista.

Quadro 3 - Caracterização das mães entrevistadas.

	MÃE	IDADE	TRABALHO	FORMAÇÃO	ESTADO CIVIL	OUTROS FILHOS
ESCOLA A	T	36	Dona de casa	Fund. incompleto	Divorciada	2
	U	44	Dona de casa	Médio completo	Casada	0
	V	26	Dona de casa	Pedagogia trancado	Casada	0
	X	39	Dona de casa	Médio completo	Casada	0
	Z	36	Negócio familiar	Pedagogia trancado	Casada	0
ESCOLA B	R	42	Vendedora (negócio familiar)	Médio completo	Casada	1
	A	26	Dona de casa	Médio completo	Casada	1
	F	41	Atendente	Médio completo	Casada	2
	H	29	Dona de salão de beleza	Médio completo	Casada	1

Ao observar o Quadro 3, é possível perceber que na Escola A, a maioria das mães trabalham como donas de casa e só possuem um filho. Como pode ser observado também no Quadro 3, quatro das nove crianças da Escola A são filhos únicos. E este mesmo número possuem mães que deixaram seus trabalhos anteriores (todas relataram empregos anteriores), para dedicar-se ao lar e aos cuidados do filho.

Isso reforça o que foi dito sobre a caracterização das escolas, pois muitas vezes as famílias que optam pela escola de regime parcial são aquelas em que algum membro da família tem disponibilidade para cuidar das crianças no contra turno da escola.

Na Escola B, entretanto, verificou-se que a maioria das mães trabalha fora de casa e precisam se dividir entre o emprego e os cuidados com as crianças e o lar. Observa-se que todas possuem algum filho além da criança entrevistada e, em caso de filhos mais velhos (com mais de 10 anos), geralmente estes auxiliam nos cuidados com os mais novos.

Em ambas as escolas, todas as mães declararam que os pais das crianças trabalham fora de casa.

- Educadores:

Os educadores na escola totalizaram 10 entrevistados, sendo cinco em cada escola. Dentre estes cinco, tem-se uma diretora, um coordenador, uma professora e dois ADI's em cada escola, caracterizados no quadro abaixo.

Quadro 4 - Caracterização dos educadores entrevistados.

EDUCADOR	FUNÇÃO NA ESCOLA	IDADE	FORMAÇÃO	ESTADO CIVIL	FILHOS/IDADE
M	Diretor	37	Educação Física	Solteira	1/20a
B	Diretor	49	Pedagogia, Mestrado-Educação	Divorciada	1/25a
O	Coordenador	52	Pedagogia, Geografia	Casado	3/29a, 23a, 22a
C	Coordenadora	38	Psicologia, Pedagogia	Casada	1/6a
N	Professora	29	Pedagogia, Met. Do Ensino das Artes (Pós)	Solteira	0
G	Professora	50	Pedagogia	Casada	2/27a, 17a
L	ADI	27	Ed. Física (trancado)	Separada	1/4a
J	ADI	34	Pedagogia (trancado)	Solteira	0
E	ADI	27	Eng. Elétrica (cursando)	Solteiro	0
D	ADI	27	Pedagogia (cursando)	Casada	grávida

Legenda: Escola A
Escola B

Observando o Quadro 4, constata-se que todos os educadores, de ambas as escolas, possuem alguma formação superior, sendo que os ADI's ainda não concluíram a formação e um deles, E., faz formação em área distinta da atuação na

escola (Engenharia), mas que consegue relacionar alguns conteúdos aprendidos à prática com as crianças.

Sobre a formação dos ADI's, é interessante apontar que a Secretaria Municipal de Educação possui um convênio com uma faculdade particular da cidade de Jundiaí, no qual todos os ADI's interessados podem se inscrever para o curso de Pedagogia, sendo que a SME custeia dois terços da mensalidade da faculdade.

Firmado desde 2013, a existência deste convênio mostrou ter incentivado um grande número de ADI's a cursarem pedagogia e, assim, terem uma formação no ensino superior, que ajudasse a subsidiar o trabalho em sala de aula, pois como é amplamente apontado pela literatura da área, o cuidado e educação são indissociáveis na primeira infância (BNCC, DCNEI). Segundo Barbosa (2010), nas propostas curriculares analisadas por ela em diversos estados do Brasil, em 88% aparece o binômio cuidar e educar, mostrando que essa é uma discussão presente na maioria das instituições escolares do tipo creche.

Também é possível observar no quadro que a grande maioria dos educadores entrevistados é do sexo feminino.

5.3 Os percursos do processo de investigação

Tendo em vista o objetivo geral de identificar as concepções de crianças pequenas, pais e educadores sobre liberdade em duas creches públicas do município de Jundiaí-SP, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Relacionar e confrontar as concepções sobre liberdade na creche de crianças educadores e pais nas escolas pesquisadas.
2. Compreender os motivos pelos quais a liberdade de ação das crianças pequenas não se generaliza como uma prática comum no interior das escolas.

As hipóteses anteriores eram que as crianças pequenas são competentes em perceber as concepções de liberdade de seus educadores e de agir conforme as mesmas; e que a concepção de cuidado de pais e educadores, limitada à superproteção, controle e higiene, inibe a liberdade de expressão, movimentação e escolha das crianças, sendo que a concepção dos adultos (tanto pais quanto educadores) sobre liberdade acaba delimitando o uso da mesma na escola, pelas crianças.

A escolha por realizar a pesquisa nestas duas escolas deu-se, inicialmente, pelo contato com uma delas, onde a pesquisadora trabalhou no ano de 2015 e percebeu que a escola tinha tendência inovadora quando comparada com as demais creches públicas do município de Jundiaí. Nesta creche, a que chamaremos de **Escola A**, os bebês e crianças pequenas, diariamente, saíam das salas referência para o “quintal”, onde os educadores haviam preparado previamente diversas oficinas, com base nos elementos da natureza – cada dia da semana fazia referência a um elemento: ser, ar, terra, água, fogo – e as oficinas deveriam remeter ao elemento do dia. No “quintal”, as crianças podiam escolher a oficina que desejassem, acompanhadas pelos colegas de sua preferência ou mesmo sozinhas. Cada criança podia permanecer o tempo que achasse necessário na proposta escolhida, bem como mudar de oficina a qualquer momento.

Em relação ao amplo contato que a pesquisadora havia tido com as creches existentes na região de Jundiaí-SP (públicas e particulares), que também estavam em concordância com o levantado nas pesquisas sobre creches (KUHLMANN JR., 2000, CARVALHO E LORDELO, 2003, MEC, 2009), entendeu-se que esta escola tinha modelo diferenciado. Isto porque muitas creches ainda permanecem em modelos que são, ora voltados para os cuidados com saúde e higiene, ora com propostas escolarizadas, que desrespeitam as características das crianças de zero a três anos.

De um lado, uma visão assistencialista de amparo, filantropia e ajuda aos pobres vulnerabilizados e de outro a predominância do enfoque escolarizado, pautado no modelo do ensino fundamental (MEC, 2009, p. 8).

Tendo escolhido a primeira escola e de posse da autorização emitida pelo Comitê de Ética para realização da pesquisa, contatou-se a Diretoria da Educação Infantil I, na cidade de Jundiaí, para explicar o estudo e solicitar autorização para desenvolvê-lo. Explicou-se o motivo de escolha da Escola A e pediu-se sugestões de escolas que tivesse algumas características semelhantes à Escola A, como ser uma creche com regime de meio período, ter crianças de 1 a 3 anos, estar inserida em um contexto social não muito diverso, ter quantidade de crianças equivalente, por turno. Isto para que fosse possível confrontar as concepções de liberdade em contextos semelhantes. De posse de uma lista oferecida pela Diretora da Educação Infantil I (2013-2016), escolheu-se a **Escola B**, de maneira aleatória.

A partir das escolhas, foi feito contato com as Diretoras das duas Unidades e em encontros com as mesmas, explicou-se o propósito da pesquisa, solicitando autorização e escolha das turmas que seriam pesquisadas, usando como critério que fossem Grupos 3 (com crianças de 3 e 4 anos). O mesmo foi feito com as educadoras das turmas escolhidas, nas duas escolas, quando o projeto foi apresentado e todas concordaram que a pesquisa fosse realizada. As crianças participantes da pesquisa, de cada turma foram escolhidas pelo critério de que os pais precisavam vir à escola em uma reunião para que se explicasse o projeto e solicitasse autorização de entrevista com as crianças. Os pais que compareceram à reunião, concordaram com a participação de seus filhos e, também, em conceder entrevistas para o estudo.

Após ciência, anuência e autorização de todos os participantes envolvidos no estudo, puderam ser iniciadas as entrevistas com roteiro semiestruturado, com 37 participantes, sendo 18 crianças, 9 mães e 10 educadores, que foram entrevistados nas escolas pesquisadas, por ter sido o local de acesso mais fácil para todos os entrevistados. As entrevistas com os educadores e pais foram gravadas e feitas de maneira individual.

Para fazer a entrevista com as crianças, considerou-se necessário estabelecer algum vínculo com elas, para que confiassem na pesquisadora a ponto de concordar ir com ela até um local reservado da escola. E, também, para que pudessem se sentir à vontade para conversar. Assim, a pesquisadora permaneceu em sala de aula (ou outros espaços da escola) com as crianças durante três dias. No quarto dia, os convidou para a entrevista, sendo que apenas uma criança da Escola A se recusou a fazer a entrevista, pois não quis deixar a brincadeira que estava participando no momento em que foi convidado. Como a pesquisadora já havia previsto esse tipo de situação, tinha autorizações assinadas pelos pais para quantidade maior de crianças do que o definido para a pesquisa. Então, convidou outra criança do grupo, que já estava autorizada pelo responsável. As entrevistas com as crianças foram feitas em seis pequenos grupos de três crianças em cada e foram gravadas, com autorização das mesmas.

Ressalta-se que nestes dias em que a pesquisadora ficou com o grupo para estabelecer vínculo, foi possível também observar alguns aspectos sobre a organização da sala e dos materiais, sobre a rotina e tipo de interações estabelecidas entre educadoras e crianças e sobre alguns movimentos das crianças,

que estavam relacionados ao que foi relatado nas entrevistas. Estes dados também serão utilizados para as discussões sobre as concepções de liberdade.

Além das entrevistas e da breve observação feita durante três dias em cada escola, com as crianças que seriam pesquisados e seus educadores, a pesquisadora também obteve o PPP – Projeto Político Pedagógico das duas escolas, nos quais foi possível observar concepções de educação, crianças, brincar, creches, educadores, entre outros.

5.4 Caracterizando a pesquisa qualitativa na escola

A abordagem de pesquisa qualitativa surgiu no final do século XIX, quando pesquisadores passaram a buscar uma nova metodologia de pesquisa para as ciências sociais, visto que os fenômenos humanos e sociais são essencialmente diferentes dos físicos e biológicos, em termos de suas variáveis e das relações entre elas.

Uma primeira característica da pesquisa qualitativa, que justifica a escolha da mesma para orientar esta investigação diz respeito ao uso das técnicas de coleta de dados usadas nesta abordagem. No caso deste estudo, a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas, que podem revelar concepções a partir de uma escuta sensível e atenta e de uma análise de conteúdos minuciosa. Este aspecto também se configura em outra característica da abordagem qualitativa, que coloca o pesquisador como instrumento principal na coleta e análise dos dados.

Quando se trata do instrumento de coleta de dados utilizado, as entrevistas, admite-se que o pesquisador tem papel de protagonista, pois ele que conduz todo o processo investigativo. Mas diferente de outros meios de coleta, a entrevista tem um caráter de interação, permitindo influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Ainda no caso do instrumento de coleta de dados, as entrevistas foram semi-estruturadas, com roteiro flexível seguido pela pesquisadora, valorizando também o protagonismo dos entrevistados, deixando-os à vontade para aprofundar assuntos sobre os quais tinham interesse e, também, respeitando quando demonstravam que não estavam confortáveis com alguma pergunta. Este instrumento foi escolhido por possibilitar a apreensão de concepções, que é o principal objetivo deste estudo.

Para a análise das entrevistas, foi utilizada a Análise de Conteúdo (AC), técnica elaborada por Laurence Bardin (1977). Para ela, a AC é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (p. 42).

A maioria dos autores refere-se à AC como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. Esta análise categorial consistiu em construir categorias a partir de temas que emergiram nos conteúdos dos discursos dos entrevistados, sendo que para classificar os elementos em categorias, foi necessário identificar o que eles possuem em comum, permitindo agrupamentos.

5.5 O instrumento de coleta de dados

As entrevistas com os participantes adultos e crianças foi realizada a partir de um roteiro semiestruturado, que se encontra completo no APÊNDICE A. Para cada categoria de participante – crianças, mães, ADIs, professores, coordenadores e diretores – foi elaborado um roteiro distinto, objetivando contemplar detalhes da prática profissional dos educadores ou identificação das mães com as creches, entre outros aspectos que se aplicavam particularmente a cada categoria.

Nos roteiros dos entrevistados adultos, os roteiros iniciaram com um levantamento das experiências de vida, que abordou aspectos como as brincadeiras na infância, o que podiam fazer sozinhos, o que os pais os proibiam e como se sentiam sobre estas proibições, além de lembranças sobre o processo de escolarização.

Posteriormente, as entrevistas seguiram buscando informações sobre a formação acadêmica e o que esta formação reflete na prática dos educadores e, no caso das mães, para informação sobre o grau de escolaridade e possíveis relações entre a formação e o olhar sobre a infância.

Neste mesmo sentido, foram feitos questionamentos sobre as experiências profissionais dos participantes e a maneira como estas constituem a prática com as crianças.

Buscou-se apreender os motivos pelos quais os participantes haviam escolhido a Escola A e a Escola B, tanto os profissionais, quanto as mães. Se havia sido de fato uma escolha ou por qual motivo estavam naquele local. Neste ponto, a intenção era de que investigação trouxesse dados sobre a identificação do participante com as propostas pedagógicas das escolas, sobre o que gostam e o que desejavam que fosse diferente.

A partir deste ponto, para os educadores, o roteiro seguiu abordando aspectos da prática profissional na escola, como organização de materiais e rotinas para os professores, elaboração do PPP para os diretores e documentação pedagógica para os coordenadores. Com estas questões, o objetivo constituiu-se em obter informações sobre como os profissionais, em suas distintas categorias, tinham uma prática libertadora, não somente com as crianças, mas com a equipe, no caso da gestão.

Por fim, foram mostradas cinco figuras que podem ser vistas no capítulo de Resultados e Discussão, com crianças em propostas de atividades desenvolvidas no contexto escolar, que envolvessem algum risco: 1) crianças em cima da árvore; 2) crianças manuseando serrote e pá; 3) criança com vela acesa; 4) criança manipulando faca; 5) criança escalando escada. Os participantes deveriam comentar sobre cada imagem e eram feitas perguntas complementares sobre os riscos que percebiam na imagem e se achavam possível que as crianças fizessem algo semelhante.

O roteiro de entrevista com as crianças foi elaborado de maneira diferenciada, visando atender as especificidades de idade dos participantes, tempo de entrevista, meios de buscar as concepções. As cinco imagens também foram mostradas às crianças, que responderam se já tinham feito algo semelhante e em que local e, caso nunca tivessem feito, por quais motivos.

Depois o roteiro abordou sobre como eram as educadoras do grupo, sobre o que deixavam ou não deixavam que as crianças fizessem e sobre o que as crianças gostavam ou não gostavam de fazer na escola. Neste grupo de questões, a intenção era ter mais informações sobre as concepções de liberdade das crianças e, também, de seus educadores.

Por fim, questionou-se sobre a saída das crianças das creches no final do ano e sobre o que elas gostariam que houvesse na escola para qual irão no próximo ano.

Para elaboração e aplicação do roteiro com as crianças, foram consultadas algumas experiências já realizadas de entrevistas com crianças, que estão descritas no próximo item.

5.6 Considerações sobre as entrevistas com crianças

Um primeiro ponto a ser considerado nesta pesquisa é que nela houve o cuidado de considerar as crianças como participantes e, não, como objeto de estudo, ouvindo o que elas dizem a partir de suas falas, gestos, expressões e atos. Ferreira (2008) aponta quatro modos presentes nas pesquisas feitas com crianças. A mais comum tem um olhar para a criança que a tem como *objeto* de estudo, tomando-a de cima para baixo, estudando-a com referência ao adulto. Outras pesquisas, muitas no campo da psicologia, apontam a criança como *sujeito*, que embora a tenham como centro e ponto de partida, também as estudam de maneira restrita, não dando voz a elas. Para a autora, muitas pesquisas que tomam a criança como sujeito, na verdade tentam mascarar sua visão da criança como objeto.

Superar esse reconhecimento da criança como sujeito implica na adoção da perspectiva da criança vista como *ator social*, “[...] implicados na mudança e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos” (FERREIRA, 2008, p. 149). Esta visão da criança como ator social a concebe como ser humano semelhante ao adulto (não inferiores), que possui competências diferentes e legítimas.

Uma perspectiva mais distante ainda daquela concepção de objeto é a que toma a criança como *participante* ativa no processo de pesquisa, dando assim:

[...] cumprimento à realização dos direitos de participação consignados na Convenção dos Direitos da Criança da ONU: de acordo com as novas metodologias das ciências sociais que advogam a pesquisa como uma coprodução para a qual contribuem tanto o/a investigador/a como o/a informante, as crianças devem ser envolvidas, informadas, consultadas, ouvidas e crescentemente implicadas como co-pesquisadoras (FERREIRA, 2008, p. 150).

As crianças na faixa etária de zero a três anos estão construindo sua habilidade de comunicação pela fala, e por este motivo, é comum surgirem dúvidas acerca da possibilidade real de que a criança pequena seja co-pesquisadora nos estudos, contribuindo com suas perspectivas e concepções. Contudo, há diferentes instrumentos possíveis para “dar voz” à criança, como desenhos, filmagens, linguagem corporal, entre outras das cem linguagens que a criança apresenta (MALLAGUZZI, 1998). E, além disso, há alguns anos, pesquisas têm demonstrado que investigar a perspectiva da própria criança tem sido uma maneira mais eficiente de construir conhecimento acerca das questões da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO & ARAÚJO, 2006).

Este princípio implica uma concepção da criança que vem sendo lentamente desenvolvida: a de um ser com competência moral, social, emocional e racional, apesar das diferenças entre uma criança e um adolescente ou mesmo entre estes e um adulto. Mais especificamente, refere-se à crença na competência das crianças para entender, refletir e dar respostas coerentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO & LINO, 2009). A este nível, a pesquisa com crianças tem demonstrado que a competência comunicacional das crianças aumenta quando são dadas a elas controle sobre o conteúdo e que as limitações sobre sua competência como entrevistados refletem, muitas vezes, as limitações do entrevistador. Além disso, as perspectivas das crianças são muito sensíveis às características estruturais e dinâmicas dos contextos em que vivem e suas interpretações são feitas com referência a aspectos muito específicos e sutis desses contextos (OLIVEIRA-FORMOSINHO & ARAUJO, 2006).

Considerando as crianças desta pesquisa como participantes ativos, foram tomados alguns cuidados, explicitados a seguir, pois se tem a clareza que apesar de possível, é um processo que pode se tornar complexo e que a negligência em relação a algumas questões como o contexto, os estímulos e o papel do entrevistador podem comprometer a validade dos dados obtidos.

Sobre o contexto, a entrevista foi realizada no ambiente escolar. Primeiro pela facilidade de acesso da pesquisadora ao local, mas também porque de acordo com recomendações de pesquisa com crianças pequenas, a entrevista foi realizada em duplas ou trios e, na escola, é mais simples formar estes pequenos grupos de

crianças. Em relação a este ponto, as entrevistas foi realizada em trios, mas se verificou que quando feita em duplas (o início de uma das entrevistas foi em dupla, pois a terceira criança não desejou participar inicialmente, mas depois decidiu integrar o trio e foi acolhida), foi mais fácil manter a concentração das crianças. Em trios, muitas vezes uma criança falava muito mais que as outras e era difícil manter a concentração das três em relação ao tempo de espera do colega falar.

É importante refletir também sobre o que Oliveira-Formosinho e Araújo (2006) apontam a respeito das crianças perceberem a situação de entrevista de forma diferente do adulto: elas percebem a entrevista como uma busca pela resposta certa, ou seja, a busca de uma resposta que irá satisfazer o adulto, que já sabe a resposta. E para minimizar esse efeito, as autoras sugerem várias alternativas. Uma delas, utilizada nesta pesquisa, foi fazer a entrevista em grupos de crianças, que além de atenuar a relação de poder tradicional entre adultos e crianças, também é um formato que a criança conhece e com o qual ela se sente confortável (falando com outras crianças) e oferece a elas mais espaço para definir o nível e o conteúdo da conversa.

A entrevista em pequenos grupos também é utilizada porque às vezes há questões que fazem as crianças se sentirem mais inibidas (por exemplo, falar sobre o que eles gostam e não gostam sobre a escola quando a entrevista é realizada no contexto escolar). Entrevistas em pares ou em pequenos grupos, especialmente quando as crianças têm a oportunidade de escolher os colegas que irão acompanhá-los, pode diminuir a inibição (OLIVEIRA-FORMOSINHO & ARAUJO, 2006).

Acerca das competências do investigador, a pesquisadora teve o cuidado de elaborar o roteiro, semiestruturado, já que perguntas muito diretas podem aumentar a sensação da criança de estar sendo arguida/testada, deixando-a monossilábica e com receio de errar. Também foi esclarecido às crianças, ao início da entrevista, sobre o objetivo da conversa e sobre a confidencialidade das informações. E ainda foram fornecidas orientações compreensíveis e sem ambiguidades para as crianças, deixando claro que podiam responder que “não sabiam” quando fosse este o caso.

Outro ponto relevante são os cuidados éticos, necessários e algumas vezes deixados em segundo plano, principalmente quando se trata de estudos com crianças, quando um único consentimento da escola por vezes é considerado como

suficiente. Quando muito, pedem também a autorização dos pais, mas as crianças raramente são consultadas sobre seu desejo de participar. Isso demonstra desvalorização da criança enquanto participante e ator social da pesquisa.

É essencial que o pesquisador tome os cuidados em questionar as crianças sobre seu desejo de participação, assim como de seus pais, principalmente no caso de entrevistas, método considerado um pouco mais invasivo que a observação, por exemplo. As crianças de três anos já sabem manifestar com palavras sua vontade de participar ou não da pesquisa, mas é preciso ficar atento aos sinais de estresse, angústia e, principalmente quando se tratar de bebês, deve atentar-se às suas reações, que podem demonstrar desconforto com o instrumento de pesquisa, através do choro, por exemplo. É imprescindível que o investigador respeite os limites das crianças, demonstrando respeito e legitimando as crianças como protagonistas dos estudos realizados com elas.

Assim, para esta pesquisa, foram tomados os seguintes cuidados:

- a) consentimento informado das crianças, quando a pesquisadora explicou em que consistia a pesquisa, informando que ela poderia não participar se assim desejasse e que poderia pedir para parar a entrevista a qualquer parte do processo;
- b) Termo de consentimento da escola e dos pais/responsáveis pelas crianças;
- c) Conclusão da entrevista a qualquer momento se a criança manifestasse algum sinal de estresse ou angústia, o que poderia ser percebido por reações, como choro ou nervosismo, por exemplo.
- d) Manter a privacidade das crianças, no que concerne a sua imagem física e psicológica;
- e) Manter o anonimato das mesmas na publicação dos dados;

Oliveira-Formosinho e Araujo (2006) também sugerem que na conclusão de qualquer sessão de entrevista, a pesquisadora tranquilize, agradeça ou mesmo presenteie a criança, no sentido de promover sua autoestima. Neste sentido, foi confeccionada uma coroa recortada pela pesquisadora, em papel alumínio e oferecida para as crianças participantes, no final das entrevistas.

A maioria das crianças mostrou-se extremamente disponível e interessada em participar do estudo, disputando a vez de ser entrevistada. Inclusive nas duas escolas, as crianças que não haviam sido escolhidas como participantes da pesquisa, também desejaram participar da entrevista, o que fez com que a

pesquisadora fizesse um tipo de “entrevista extra”, para oportunizar que todas as crianças tivessem seus interesses respeitados e a pesquisa não resultasse em algum sentimento negativo ou desentendimento entre as crianças.

Em uma das escolas, contudo, houve uma criança que havia sido escolhida e não desejou parar de brincar para fazer a entrevista. Essa criança foi substituída então por outra, que já havia sido autorizada pelos pais previamente, visto que como a pesquisadora havia previsto que alguma criança poderia não desejar participar, solicitou autorizações a mais do número de crianças definido para este estudo.

Verificou-se que as crianças em geral tiveram mais facilidade para responder às perguntas que se relacionavam às imagens mostradas. Em algumas questões mais abstratas, como “o que você não gosta de fazer na escola?”, notou-se que as crianças emitiam respostas socialmente desejáveis, sobre comportamentos não permitidos, como “não gosto de bater no colega”, ou “não gosto de correr na sala”.

As sessões de entrevista duraram em torno de 15 minutos e observou-se que algumas crianças se mostraram agitadas durante a entrevista, sobretudo quando algum outro evento chamava atenção das mesmas. Em um caso específico, um gato apareceu próximo ao local da entrevista e foi necessário concluir a sessão, pois não foi possível voltar a atenção das crianças para as perguntas, já que ficaram entusiasmadas com o animal que estava no parque da escola. Apesar da curta duração, ressalta-se que foi possível obter informações importantes sobre as concepções de liberdade na escola, na perspectiva das crianças.

5.7 Cuidados éticos

Acerca dos cuidados éticos, as Secretaria Municipal de Educação assinou um termo (APÊNDICE B) autorizando a pesquisas nas Escolas A e B. Todos os participantes adultos leram e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE C), que foi explicado pela pesquisadora de modo a esclarecer possíveis dúvidas. Para as crianças pequenas, os pais assinaram um termo (APÊNDICE D) e elas foram consultadas verbalmente pela pesquisadora, que explicou as entrevistas a elas, conforme explanado no item anterior.

Ressalta-se que houve o cuidado de preservar o anonimato sobre a identidade de todos os participantes na publicação dos resultados desta pesquisa. Por conta disso, e por serem numerosas páginas de transcrições de entrevistas,

optou-se por não disponibilizar as transcrições na íntegra, mas somente os trechos necessários para a compreensão da análise.

O projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia, havendo sido aprovado por meio do parecer número 1.418.813.

5.8 Análise dos dados

Buscou-se analisar o material produzido pela observação e pelas entrevistas a partir de categorias gerais que surgiram de acordo com os grandes temas investigados neste estudo.

Inicialmente, todas as entrevistas foram transcritas, parte pela própria pesquisadora e outra parte por um colaborador. Posteriormente às transcrições, todas as entrevistas foram novamente escutadas, enquanto a pesquisadora fazia a releitura, buscando corrigir algum erro ou lacuna.

A partir disso, iniciou-se a etapa de pré-análise da técnica de Análise de Conteúdos AC, que foi descrita por Bardin (1977) e utilizada na pesquisa. Esta primeira etapa consistiu em uma fase de organização, na qual foram feitas repetidas leituras do material transcrito, até que delas emergissem pontos relevantes, que foram chamados de indicadores. Estes foram levantados levando em consideração os seguintes aspectos: por aparecerem com maior frequência nos discursos, pela importância enfatizada nas falas, pela carga emocional expressa pelo entrevistado.

Na segunda etapa, os dados foram codificados a partir das unidades de registro e os indicadores iniciais foram confrontados com o material transcrito. Na última etapa se fez a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

Portanto, a codificação e a categorização fizeram parte da Análise de Conteúdos utilizada neste estudo. As categorias possibilitaram o retorno às entrevistas para novas leituras, possibilitando passar à fase de interpretação e análise dos resultados.

A análise também permitiu um procedimento de triangulação de informações, possibilitando um confronto entre as respostas dos atores escolares acerca das concepções de liberdade, além de um confronto com as breves

observações feitas sobre a organização do espaço e indicadores de relações interpessoais entre as crianças, entre os educadores e entre os educadores e as crianças.

Utilizou-se este procedimento porque pode ser esclarecedor, tanto em relação à prática que de fato ocorre no contexto escolar, já que existe uma tendência geral dos entrevistados em responder da maneira que se considera mais adequada, mas que nem sempre condiz com a realidade.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANALISANDO ESCOLAS, VOZES E TEORIAS

*Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica
nem com balanças, nem barômetros.*

*Que a importância de uma coisa há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

(Manoel de Barros)

Este capítulo apresenta o estudo por meio da exposição e análise dos dados coletados. O encontro com as escolas por meio de entrevista, que foi o instrumento escolhido para este estudo, permitiu descobrir ricas concepções sobre liberdade e educação.

Após o procedimento de análise dos conteúdos, descritos na seção anterior, obtidos pelas entrevistas com as 9 mães, 10 educadores e 18 crianças, perfazendo um total de 37 entrevistas, foram extraídas cinco categorias de análise: Marcas de liberdade na infância; O olhar para a infância a partir das vivências; Entre os cuidados e os riscos: a superproteção; A escolha da escola e identificação com a proposta; Marcas de liberdade na atuação profissional.

Em todas as categorias, há trechos de entrevistas com as três categorias de participantes – crianças, mães, educadores -, com exceção de “A escolha da escola e identificação com a proposta”, em que só há trechos de entrevistas com os participantes adultos.

Procurou-se organizar a exposição da informação em função das principais áreas temáticas, tentando assim responder de forma clara e articulada às questões de investigação.

A leitura dos dados qualitativos possui uma forte componente subjetiva. Assumindo que a objetividade absoluta é muito difícil de ser alcançada numa investigação e que através desta podemos descobrir múltiplas dimensões que compõem a realidade em estudo, procurou-se triangular os dados obtidos entre eles mesmos e com os resultados de outras investigações realizadas nas temáticas abordadas e com o quadro conceitual adotado.

6.1 Marcas de liberdade na infância

Essa primeira categoria de análise surgiu pelo fato de que a maioria dos entrevistados adultos, tanto as mães, quanto os educadores, citaram em sua história

de vida que brincavam na rua. E também relacionavam fortemente este fato com o conceito de liberdade.

*“Minha infância foi mais na rua e em casa tinha uma **liberdade** muito grande com minha mãe e meu pai [...]”* (Diretora M – Escola A).

*“Eu fui de brincar muito na rua, antigamente isso podia acontecer mais né, eu tinha bastante **liberdade** de brincar, pular corda, carrinho de rolimã, pega-pega, esse tipo de brincadeira [...]”* (Coordenadora C – Escola B).

*“Nossa, eu era bem livre assim, para ir na casa dos amigos assim, **tinha bastante liberdade**. Ela sempre sabia onde eu estava, mas se estava no meio da rua: “Ah, vamos na casa de fulano?” E a gente ia e as vezes nessa, ela não sabia, mas mesmo assim era tranquilo”* (Professora N – Escola A).

*“Lembro de brincar muito na rua, a gente sempre teve muita **liberdade...**”* (ADI D – Escola B).

*“Mas era legal, porque sempre brincava junto, de esconde-esconde, betts, casinha com comidinha. **Foi uma infância bem livre...**”* (ADI L, Escola A).

*“Gostava muito de brincar na rua, quando era criança **tinha mais liberdade** [...]”* (Mãe F – Escola B).

É importante observar que as idades dos entrevistados variaram entre 26 e 52 anos. São mais de duas décadas de diferença entre o mais novo e o mais velho e ambos citam os mesmos tipos de brincadeiras na rua, que vão desde práticas esportivas e brincadeiras de passa anel e casinha. Verificou-se também que relacionavam estas brincadeiras com um contato frequente com a natureza, como subir em árvores, brincar com elementos da natureza, como galhos, bambus ou lama, e observar as estrelas e a lua ao anoitecer.

É interessante observar que os entrevistados relacionaram o fato de brincarem na rua com a ideia de liberdade, afirmando que naquele tempo de sua infância, podiam ter mais liberdade que as crianças de hoje.

Pode-se verificar, então, uma primeira concepção de liberdade, que é semelhante entre mães e educadores, qual seja de que a liberdade na infância consistia em brincar na rua, envolvendo contato com a natureza e uma ampla possibilidade de movimentação corporal.

Sobre o contato com a natureza, os educadores e mães relataram brincadeiras que por vezes envolviam sujar-se, o que não era visto como um problema pelos pais quando voltavam para casa.

“Do outro lado tinha um córrego, lá a gente brincava, entrava, brincava na lama” (ADI L, Escola A).

“Minha mãe mora até hoje nesse local, tem muito bambuzal atrás, então a gente pegava bambu, fazia as casinhas” (Mãe R, Escola B).

“Então assim, a gente tinha essa liberdade pra brincar até tarde, contar as estrelas, ver a lua” (ADI E, Escola B).

E sobre a possibilidade de amplas movimentações corporais nas brincadeiras na rua, alguns entrevistados apontaram com entusiasmo, lembrando momentos de alegria:

“Todos ficavam com as cadeiras para fora, os pais, e a gente ficava correndo na rua para lá e para cá, brincando de tudo: de bola, de patins, bicicleta...” (Professora N, Escola A).

“Eu brincava muito na rua, eu construía pipa, construía carrinho de rolimã, brincava de vôlei, rodava pião, já quebrei muito vidro de vizinho, de parente, rodando peão... (Risos) É... Brincava de futebol [...]” (ADI E, Escola B).

“A realidade era outra, a gente brincava na rua, de jogar bola, de esconde-esconde, de correr. Eu me lembro de cair, que ralava o joelho toda noite antes de ter minha irmã mais nova, inclusive. Eu tinha 4, 5 anos e ela era bebê. Brincava na rua, ficava brincando com as meninas de boneca na rua. Tudo de bom!” (Mãe Z, Escola A).

As brincadeiras citadas, por permitirem uma ampla exploração de movimentos corporais, também envolviam riscos de machucados, como a Mãe Z citou acima, que ralava os joelhos todos os dias. Mas quando os entrevistados relataram alguns machucados que sofreram na infância, falaram com certa alegria, mostrando a concepção de que estas consequências faziam parte das brincadeiras.

Analisando as respostas das crianças sobre o que gostam e não gostam de fazer na escola, obteve-se que elas preferem brincar no espaço externo na escola, justamente onde podem ter um contato maior com a natureza e também onde encontram mais amplas possibilidades de movimentação corporal e escolhas de brincadeiras.

Na conversa abaixo, com crianças da Escola B, há o trecho que inspirou o título deste estudo. Neste trecho, podemos observar essa preferência pelos espaços externos:

Pesquisadora: E do que vocês mais gostam de brincar nessa escola?

B: Na quadra!

A: No parque da frente, na quadra...

E: E no parque dos fundos! Aqui é mais legal! (Estamos no parque dos fundos)

Pesquisadora: E na sala, vocês gostam de brincar lá?

A: (Brincar) Na sala é muito mais chatinho...

Quando as crianças B e A se referem ao espaço da quadra, estão falando dos momentos de interação que ocorrem na Escola B, quando os educadores preparam o espaço com algumas propostas de brincadeiras e as crianças de todas as turmas são conduzidas até a quadra, quando podem escolher livremente, entre as propostas já preparadas.

Nos dias em que a pesquisadora pôde ficar com as crianças e os educadores participando da rotina escolar, foi possível perceber que quando estão na sala referência, as propostas feitas pelos educadores, sobretudo pela professora G, são de atividades dirigidas, como um desenho, ou brincar com um único tipo de material por vez. Não é permitido que corram (até mesmo pela limitação do espaço) e os barulhos (gritos, falas em tom muito alto) tendem a ser evitados pelos educadores. Enfim, na sala referência da Escola B, a criança tem sua autonomia limitada e seus desejos de brincadeiras não costumam ser valorizados.

Na Escola A, essa relação entre liberdade e o espaço externo revela-se um pouco menos definida, pois as crianças também indicaram, em menor número, alguma preferência por propostas que são realizadas dentro da sala referência, como brincar de massinha. Mas ainda o espaço externo aparece como preferência na maior parte dos relatos, como abaixo:

Pesquisadora: E como você quer que seja a sua prô da outra escola?

F: Bonzinha. Bonzinha que nem as nossas prôs.

Pesquisadoras: As prôs de vocês são boazinhas?

F: São!

Pesquisadora: Por que você acha elas boazinhas?

F: É porque ela gosta que a gente vá no parque.

É interessante notar que na Escola A, observou-se que a sala referência possui cantos fixos, como uma casinha montada com fogão e utensílios de cozinha,

mesa e cama; um espaço de leitura com diversos livros; alguns cestos com bonecas, outro com tecidos. Verificou-se que em geral as crianças tinham liberdade para escolher o que desejavam fazer, e que as propostas feitas pelas educadoras, mesmo quando eram mais dirigidas, como uma leitura ou brincar de massinha, as crianças que não desejassem participar, podiam escolher brincar nos outros cantos descritos acima.

Contudo, foi possível concluir que nas duas escolas, quando estão no espaço externo as crianças podem agir com maior liberdade, visto que é permitido que escolham entre mais de uma possibilidade de brincadeira e, também, porque podem fazer coisas que não são permitidas quando estão nas salas referência, como correr ou pular.

Pode-se constatar, assim, que as concepções de liberdade das crianças são identificadas por meio das afirmações sobre o que gostam de fazer, o que se relaciona com as permissões e possibilidades de escolha, ou com as proibições, como no trecho abaixo:

Pesquisadora: Entendi... E o que vocês não gostam de fazer aqui na escola?

A: A gente não gosta de correr...

Pesquisadora: Não gosta de correr?

A: Só lá fora que a gente gosta.

Na realidade, a Criança A gosta de correr, mas por saber que não é permitido correr na sala referência, ela afirma que não gosta. Este dado apareceu em outros trechos das entrevistas com as crianças.

Neste sentido, interpreta-se que a concepção de liberdade das crianças é semelhante à concepção que mães e educadores tinham em relação à própria infância, quando relatam preferência pelo espaço externo, onde possuem ampla possibilidade de movimentação corporal (correr, pular) e, mesmo que não tenham citado, é no parque que são oferecidas as propostas que possibilitam contato com a natureza e seus elementos (tanque de areia e brincar com água, por exemplo).

Esta preferência pela área externa também foi encontrada no estudo de Oliveira (2001), no qual foi sugerido que as crianças desenhassem a creche que gostariam de frequentar. Nos desenhos das crianças, havia sempre parques, com bastante natureza (árvores, pássaros, flores, borboletas), onde as crianças se

colocaram. A referência ao espaço interno foi feita como uma casa ou prédio, mas as crianças retrataram-se sempre do lado de fora.

Deixa-se aqui, algumas destas tantas interrogações, no intuito de instigar a reflexão para aspectos que são primordiais no ambiente da creche, e consequentemente na vida das crianças de pouca idade: por que as crianças não se retratam em outros espaços como o refeitório, a sala do III Período? A sala não é um lugar agradável às crianças, por quê? Somente o parque, é um espaço estimulante, desafiador à criança? De que forma adultos e crianças ocupam o espaço do parque? (OLIVEIRA, 2001)

Levando em consideração a concepção de liberdade relacionada ao contato com a natureza e à possibilidade de ampla movimentação corporal, tanto a Escola A, quanto a Escola B estabelecem momentos na rotina em que diariamente as crianças podem ter esta possibilidade, mas com diferenças na quantidade de tempo que duram estes momentos, o que será discutido mais adiante.

Quando as mães e educadores foram questionados sobre o que não era permitido que eles fizessem na infância, diversas mães reconheceram que o que seus pais não permitiam que eles fizessem, é o que atualmente eles também proíbem os filhos, como abaixo:

“Isso me revoltava, eu ficava chateada porque minhas amigas podiam ir e eu não, mas ao mesmo tempo eu entendia que era uma preocupação, um zelo que hoje eu tenho pelos meus filhos. Hoje sou pior que minha mãe, minha filha que tem 19, com 17 que comecei confiar pra ela sair” (Mãe T, Escola A).

Ou seja, a Mãe T narrou que ficava revoltada porque aos 15 anos de idade, sua mãe não a deixava “ir nos bailinhos” que aconteciam no bairro onde morava. Mas que com sua filha, ela só permitiu que a mesma começasse a sair após os 17 anos de idade.

Isso demonstra que a história de vida pode marcar e refletir em algumas atitudes e decisões que os pais atualmente têm em relação a seus filhos. E é interessante considerar que a maioria das mães e educadores entrevistados teve uma infância em que era permitido que em suas brincadeiras, eles se sujassem e também não havia problemas quando se machucavam em função de suas brincadeiras na rua. E em relação às crianças, que são seus filhos e educandos, os adultos possuem a mesma concepção que viveram na infância? O que os pais

pensam quando as crianças voltam da escola com as roupas sujas ou manchadas? E como reagem quando elas se machucam na escola?

Na categoria seguinte, haverá uma discussão aprofundada sobre este aspecto, mas é importante considerar inicialmente que os entrevistados vivenciaram essas situações de liberdade na rua, mas na escola, suas vivências não foram da mesma natureza.

As marcas deixadas pela escolarização não têm o tom da liberdade. Ao contrário, a Diretora M, da Escola A, traz um depoimento triste e emocionado sobre o que viveu na infância, quando relatava que era uma criança muito tímida na escola, que não brincava, só ficava quieta:

Pesquisadora: E quando você brincava na rua, você não era tão tímida ou era também?

Diretora M: Não. Eu era outra pessoa. O sentimento era outra coisa, eu vivi minha infância. Brincava de tudo, de tudo...

Pesquisadora: E você acha que era porque estava com suas irmãs e ficava mais a vontade? Ou o que fazia de você ser tão diferente da escola?

Diretora M: Eu era mais M quando eu estava na rua e em casa.

Pesquisadora: O que será que te fazia ser tão diferente na escola? Que te deixava tão tímida assim?

Diretora M: Tinha que ficar sentado tantas horas, os recreios eram... Acho que a parte mais repressora era maneira de como os professores atuam ali. Se eu sofria bullying e nenhum professor percebeu? Será que por 4 anos ali ninguém percebeu? (A entrevistada emociona-se.) Que olhar que tinham pra mim, que individualidade davam pra mim? Eu era mais uma massa que estava ali e como eu não dava trabalho, que eu era quietinha e primeira aluna da sala, tava tudo bem. Dentro de tudo isso aconteciam muitas coisas, tanto que eu como professora, as crianças que mais me preocupam são as tímidas, que são as pessoas que não conseguem se expressar de nenhuma forma. Quando o professor deposita um olhar nessas crianças, que tem esse tipo de sempre estar se fechando, ele tá mostrando que ela tem valor. Como é que ressaltam minha habilidade na escola? Talvez minha maneira de ser a primeira aluna da sala era de mostrar alguma coisa boa em mim. Talvez essa fosse minha válvula de escape, precisava ser boa. A repressão da escola já vem de uma atmosfera já repressora, de gritos, de coagir, de ficar

sentados, alguém vem te bater e ninguém vê, a professora não tá na sala, ninguém te ouve, não consegue falar...

Assim como a Diretora M, a maioria dos entrevistados contou que na escola eram crianças quietas, que não costumavam quebrar regras e obedeciam a todas as proibições de modo passivo. Algumas se definiram como crianças tranquilas, mas cabe indagar até que ponto era tranquilidade ou medo? A ADI J, da Escola A, trouxe um relato de uma prática que parecia comum no interior das escolas:

J: Mas de vez em quando tinha uns petelecos da parte dos funcionários nas crianças. Comigo em específico nunca aconteceu nada porque eu era de boa, nem com meu irmão, mas com as outras crianças acontecia. Super abuso de adulto sobre a criança tinha.

Pesquisadora: Mas até fisicamente ou só com gritos?

J: Teve, me lembro de uma vez que uma criança fez xixi e a tia R... Era hora do sono... Ela tirou ele do colchão, que a gente dormia em colchãozinho. Me lembro que ela falou assim: "Eu falei pra você que tinha que ser no banheiro e nhenhenhe" e batia, batia, batia nele...

Esse relato foi de quando a ADI J era criança, há aproximadamente 30 anos. Contudo, a ADI L, também da Escola A descreveu o que acontecia na escola que ela trabalhou assim que foi chamada por meio do concurso público para ADI, o que ocorreu no ano de 2010:

*"O vínculo com as crianças, apesar de que com os bebês também existia, mas lá era uma escola que não permitia essa aproximação, **não pode pegar no colo, porque a criança vai ficar mal acostumada**, na hora de comer era... colocava no cadeirão e a colher ia passando. Então não... Naquele tempo assim, não tão distante desse, quando as creches ainda "eram" assim... "Eram"... (Risos).*

[...]

*Lá eu aprendi tudo errado, mas fui muito feliz! Quando a gente é ignorante, é muito feliz! (Risos) Hoje, assim, me permito dizer que eu não sabia, então pra mim tudo que elas me ensinavam por serem mais velhas, eu aceitava. Mas eu não me culpo também e nem julgo elas. Talvez elas não tenham a oportunidade de... Né, não sei, vamos pensar dessa forma... (Risos) Eram coisas assim, **fez cocô mais de uma vez no dia, vai limpar com papel áspero**, tinha uma menininha que fazia cocô*

*no chão, ela tinha problemas na família dela, e **davam banho gelado, passava piolho de uma cabeça pra outra...** Era... Era muito forte! A interação com as crianças era os bebês no cadeirão, outro no tatame... Com música no rádio, uma vez por semana, e a gente ficava lá, né?” (ADI L, Escola A).*

O relato da ADI L confirma o que aponta a literatura da área, sobre a ocorrência de mudanças positivas na qualidade de atendimento nas creches, mas onde ainda persiste muito desrespeito com a criança pequena, que em algumas escolas não costuma ser considerada.

A escola, de uma maneira geral, ainda é muito disciplinadora e essa característica atinge de maneira mais prejudicial a educação infantil, cerceando a liberdade de crianças pequenas, que aprendem corporalmente, especialmente porque a linguagem oral ainda não está completamente estabelecida.

Os educadores da infância ainda têm a falsa crença de que fazem um bom trabalho quando conseguem tornar uma turma em crianças obedientes, disciplinadas e “tranquilas”, ou dóceis, como observa Foucault (2008, p. 119). “A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis”, sendo que essa docilidade faz com que a disciplina transforme o homem em ser analisável e produtivo, e, sobretudo em corpo manipulável.

A professora N, da Escola A, contou o quanto esse caráter disciplinador fez com que ela parasse de emitir sua opinião na escola:

É... toda vez que eu acho que eu ia... esses devaneios, que eu tinha aquela vontade de brincar além, sempre tinha aquele: “Não, senta!”, “Não, vem!” , então isso foi permanecendo. Eu lembro que na primeira serie eu era muito faladeira, sempre falei muito, só que daí, na primeira serie era todo mundo muito quieto e eu sempre falando [...]. Até que chamaram meus pais e falaram: “Ela fala de mais na aula. Ela vira de costas e tal...”, e depois desse dia nunca mais abri minha boca, no segundo ano, terceiro ano, quarto ano. Porque eu gostava muito de conversar e aí eu lembro que a partir desse dia, foi difícil eu começar a dar, a colocar minha opinião, conversar, né, porque era errado.

O relato da Professora N é apontado pela literatura como constante nas escolas, conforme segue:

Capturados pela instância do poder, os alunos passam a se comportar de modo robotizado. Contudo, há aqueles que fogem dos padrões de controle considerados normais, e manifestam-se com outras formas de comportamento. Esse “desajuste”, que incomoda os educadores, é visto como indisciplina. A indisciplina é entre os educadores, atualmente, uma das queixas que mais aparecem no cotidiano escolar. Ao ouvi-los, observa-se que se queixam de falta de regras, desobediência às normas, desinteresse pelo ensino e atitudes agressivas. Porém, ao relatar essas queixas, mais parece que os alunos apontados são adolescentes, estudantes do Ensino Médio, quando na verdade são alunos da Educação Infantil, ou seja, crianças entre 03 e 05 anos, que são vistas como descontroladas, desregradas, desobedientes e agressivas. (LUENGO; CONSTANTINO, 2009).

Algumas crianças, como no caso da Professora N e dos demais entrevistados nessa pesquisa, vão se acomodando diante das exigências da escola em que precisam ficar sentadas, caladas, fazendo o que a professora pede. Já as crianças que não conseguem se adaptar a esse modelo, são conhecidas como indisciplinadas, agitadas, com problemas de comportamento. Estas últimas, por vezes acabam sendo encaminhadas para outros profissionais, como neurologista e psicólogo, em busca de um possível diagnóstico e medicalização.

6.2 O olhar para a infância a partir das vivências

A segunda categoria emergiu da análise dos conteúdos proveniente de interpretações das cinco imagens que foram mostradas a todos os participantes nas entrevistas. Cada imagem possibilitou reflexões sobre as concepções de liberdade, das crianças e dos adultos, também tendo sido possível comparar as concepções encontradas.

Para os participantes adultos, foi pedido que eles relatassem o que passava por suas mentes quando a imagem era mostrada, e a partir de então, foram feitas algumas perguntas para aprofundar a resposta inicial. Para as crianças, foi perguntado o que estava ocorrendo naquela imagem e se eles já haviam feito algo semelhante.

Sobre a Figura 1, abaixo, 17 (em um total de 19) participantes adultos expuseram sentimentos positivos em relação a subir na árvore. Destes, 11

apontaram lembranças semelhantes às da imagem, que tiveram em durante a infância e inclusive se emocionaram ao pensar em sentimentos bons que tiveram nessas vivências.

Figura 1 - Fotografia de crianças em uma árvore.

Fonte: <http://veja.abril.com.br/galeria-fotos/a-alegria-das-criancas-na-amazonia/>

É interessante apontar que a Diretora B, da Escola B, ao ser questionada sobre o que os pais dessa escola pensariam sobre seus filhos subirem em árvores, como na imagem, ela respondeu:

*“Eu acho que alguns pais atuais diriam: “Nossa, mas você deixa eles subirem nas árvores! É muito perigoso!”, mas alguns pais que viveram esta infância vão achar muito bom, acho que **hoje temos uma geração de pais que não viveram isso** e por isso não conseguem ver os filhos deles fazendo isso, mas a minha geração ficaria feliz, acharia que os filhos deles estariam bem.”*

Dentre as mães entrevistadas na Escola B, as duas mães mais novas, com 26 e 29 anos, descreveram uma insegurança ao ver a imagem:

“Pesquisadora: Isso te traz algum sentimento?”

A: Insegurança, dele cair ali da árvore.

Pesquisadora: Você subia quando era criança?

A: Não, não gostava muito.

Pesquisadora: Se você ver seu filho subindo, você fica...

A: Sim. Por mim, não sobe.

Pesquisadora: Por medo dele cair?

A: Sim. Mas aí ele vai começa a chorar, então eu ajudo a subir, ou seguro, não sei... Mas por mim, não subia.”

Mais uma vez podemos observar o quanto a história de vida deixa marcas nas pessoas, a ponto de que suas práticas de criação relativas a permissões e proibições aos seus filhos, possivelmente relacionam-se ao o que foi vivido em sua infância e da relação com seus pais.

Nesse mesmo sentido, outra mãe da Escola B, de 41 anos, expôs o que segue:

“F: Ah, me lembra a infância... Lembra a infância, criança, liberdade.

Pesquisadora: E é uma coisa que você lembra que você fazia?

F: Deu saudade aqui, de brincar, de ter essa liberdade de brincar, de subir em árvore, né?

Pesquisadora: E você acha que a sua filha gostaria de fazer também?

F: Ah, com certeza, hoje em dia tá todo mundo errado, né? A gente não tem tempo pra isso mais, né? Nossa, eu fico horrorizada com esse tipo de coisa... Antigamente a gente tinha tempo pra essas coisas, hoje não temos tempo pra nada.”

Em contraponto com os depoimentos das mães, as crianças M, D e C conversaram com a pesquisadora, acerca desta imagem:

“Pesquisadora: Vocês já fizeram isso?

M: Não...

D: Eu não fiz...

M: Eu fiz... amanhã! Quando eu fui escalar pra pegar uma jabuticaba pra todo mundo...

Pesquisadora: E onde tem esse pé de jabuticaba?

M: Lá fora... (E aponta para a árvore que tem na escola)

C: É, lá fora!

Pesquisadora: E você já escalou ele?

M: Sim.

Pesquisadora: A prô deixou você escalar?

M: Eu pedi e ela, ela não deixou...

Pesquisadora: Pode subir na árvore aqui na escola?

D: Não...

M: Mas achamos divertido escalar na árvore.

Pesquisadora: E a mamãe, será que ela ia deixar vocês escalarem na árvore?

D: Ia ter medo de cair.

M: É, ela ia ficar com medo! Mas a gente é corajoso de escalar em árvore!

C: Quando a gente era grande, a gente escalava.

M: A gente não é grande...

C: Era sim!

D: Eu sou grande, ó o meu tamanho! (E fica em pé)."

Fazendo o contraponto com a resposta da professora G, da Escola B, tem-se que:

"G: Que delícia, hein? Eu vejo as crianças, o que eles fazem, porque aqui tem as árvores, e eles fazem isso.

Pesquisadora: E vocês deixam?

G: Deixa, deixam...

Pesquisadora: Não tem medo de cair?

G: Olha, eles não sobem tão alto, né? E eu acho que assim, faz parte! Gente, isso aí na nossa infância o quanto que a gente fazia, né? E hoje não pode, não pode, não pode... Né? Ah, sei lá... Quando eu vejo alguém subindo eu deixo, mas eu fico observando... (Risos) Mas eu não fico tão..."

Realizando uma triangulação entre respostas das mães, crianças e professora da Escola B, podemos observar que apesar da professora ter respondido que permite que as crianças subam na árvore existente na escola, as crianças responderam que não podem subir. Nos três trios de crianças da Escola B, a resposta foi a mesma, afirmando que não podem subir nas árvores da escola. E em relação aos pais, assim como a Diretora B observou, as opiniões ficaram divididas, pois as mães mais novas opinaram que sentiriam insegurança se seus filhos subissem em árvores, já as mães com mais idade afirmaram que gostariam que seus filhos subissem, assim como elas também puderam subir.

Propondo a mesma triangulação na Escola A, as crianças R, S e T responderam o seguinte:

"Pesquisadora: E você, já subiu em árvore?

R: Eu já subi em uma.

T: Eu não sei subir, só naquela que tem as flores.

S: Eu já subi "ni" uma! Eu já subi bem do alto da árvore!

Pesquisadora: Onde que era essa árvore?

S: É aqui...

Pesquisadora: É daqui da escola?

S: É da árvore daqui, eu já subi.

M: Aqui na escola é a árvore.

Pesquisadora: E você, R, já subiu na árvore aqui da escola?

R: Eu subi assim pendurada, de cabeça para baixo.

S: E aí quando eu subi, eu desci num galho de cada um.

Pesquisadora: A prô não fica brava que vocês subam na árvore?

S: Não... Quando ó... eu quando eu desço sem por o pezinho no galho de cada um, eu balanço lá no pé que ele vai descendo... Pra eu descer devagarinho.

R: Vai escorregando assim!

S: Não! Olha! Eu seguro assim, daí eu vou, daí o balanço (?) vai caindo devagarinho e daí eu vou, e daí eu vou descendo...

Pesquisadora: E a mamãe deixa vocês subirem na árvore?

T: Sim.

R: Deixa, ela, ela não fica com medo...

S: Eu vou falar com a minha mãe!

Pesquisadora: Ela não tem medo de você cair?

R: Não...

T: Sim... Ela tem. Mas ela deixa."

Verifica-se que as crianças, mesmo pequenas, foram bastante competentes em avaliar os riscos que subir na árvore proporciona e, também, em elaborar estratégias para superar estes riscos. Isto está em acordo ao encontrado por Smith (1998), com crianças um pouco mais velhas, quando ele aponta que as crianças têm consciência do risco, sendo capazes de avaliar as situações e perceber quais as estratégias e competências que possuem para enfrentar a situação.

Analisando as respostas das mães da Escola A, nenhuma mãe afirmou ser contra que o filho subisse em árvores. Seguindo a linha de pensamento da Diretora B, da Escola B, observa-se abaixo o relato da mãe mais nova da Escola A, V., de 26 anos:

"V: Ah, isso aqui me lembra assim uma criança livre, sabe criança que mora em sítio, que sobem em árvore? Assim que eu queria que o P. fosse criado, mas lá na minha casa não tem isso, tem a terra da minha mãe, mas não assim.

Pesquisadora: E o que você enxerga de perigo nessa imagem?

V: Aí se cair pra trás, machuca, se fosse o P. eu tenho vontade que ele fique livre, mas se fosse ele, eu estaria lá embaixo falando: não, desce daí que você vai cair, desce daí pelo amor de Deus que você vai cair. (Risos)

Pesquisadora: Aqui ele sobe ou você não sabe?

V: Não sei, não, não sei... Eu acho que ele não é muito de subir em árvore. Tem uma árvore lá na minha rua que ele tentou subir, eu vejo tem cada criança que sobre, desce, se pendura na árvore e o P. não tá nem aí... Não sei se é porque ele não tem muito costume, agora que ele começou aqui na escola, que ele tá mais assim com a natureza, mais livre... A gente levava ele em parque, bastante no parque da cidade, todo final de semana a gente levava ele assim pra um passeio em parque, pra ele sair de casa, mas nada assim... Ele gosta muito de praia, a gente gosta muito de praia, ele adora.”

A mãe relata um desejo de que o filho tenha mais contato com a natureza e possa subir em árvores, apesar de confessar que sente insegurança com essa ação. Em sua infância, não refere ter subido em árvores, o que pode ser motivo de sua insegurança, mas por outro lado, parece compreender que é uma vivência importante para a criança.

Para completar a triangulação, a professora N demonstra o que sente ao ver a Figura 1:

“N: Ah, que linda. Uma foto linda das crianças brincando livremente na árvore. Tem que ter mais isso em todos os lugares.

Pesquisadora: Você enxerga riscos nessa imagem?

N: Olha, eu enxergo, tem risco de cair sim, mas eu enxergo a criança aprendendo. Aprendendo, ela tá tendo força pra subir, tá se testando até onde ela pode ir. Eu enxergo aprendizagem mais do que risco.”

Diferente da Escola B, na Escola A, as crianças narraram que sobem nas árvores e que nesta escola, parece que é uma atividade comum na rotina diária. Nos dias em que foram feitos contatos com as crianças para familiarizá-las, foi possível observar as crianças subindo em uma árvore situada no pátio, que é denominado de

quintal pelas crianças e educadores da Escola A. Havia um adulto próximo, mas ele permitia que as crianças subissem sozinhas.

A Figura 2 mostra duas crianças pequenas manipulando um serrote e uma pá, instrumentos que costumam ser proibidos para que crianças tão pequenas os manipulem.

Contudo, quando os adultos foram entrevistados, mais da metade (11 dos 19) expuseram que manipulavam alguns instrumentos, considerados perigosos, que eram utilizados por seus pais em seus trabalhos, como pás e enxadas, martelos e alicates, agulhas e tesouras de costura, além dos itens de cozinha, como facas, garfos e objetos de vidro.

“Parece eu... (Risos) Fez até me lembrar da infância agora, porque eu já passei por isso. Meu pai gostava muito de fazer... Carpir e eu ia junto, nós tínhamos muita criação de animais dentro da casa, então ia carpir, buscar capim pra eles, com serrote, com inchada.

*É... Eu deixaria sim a minha filha fazer, **porque traz lembrança boa**, aprende na verdade fazer, isso não é uma área de risco pra mim, claro desde que tenha um adulto do lado, que ensina como faz”* (Mãe U, Escola A).

Figura 2 - Fotografias de crianças com serrote e pá.

Fonte: Arquivo pessoal de um colaborador, em curso realizado em Londres.

Constata-se, mais uma vez, de maneira clara no discurso da Mãe U., o quanto as vivências na infância podem influenciar as permissões e proibições dos pais em relação a seus filhos, com relação ao sentimento de risco que certas vivências podem oferecer às crianças.

Entretanto, também houve mães que não perceberam a imagem de maneira tão natural:

“Essa é muito perigoso. Jamais deixaria minha filha fazer, nem com supervisão, com essa idade nem morta. Sou muito protetora. Demorei muito pra ter filho, não contei essa parte. Fiquei nove anos casada e não podia ter filhos, nem tentava mais, quando de repente fiquei. Sou ... Agora melhorei um pouco. Isso aqui nunca, talvez com o pai que usa isso. Tem muita coisa pra brincar, não precisa disso” (Mãe Z, Escola A).

As vivências dessa mãe na infância incluíram brincadeiras na rua, quando subia em árvores e ela permite que sua filha (Criança Q) suba em árvores também,

mas não era permitido à Mãe Z. que ela tivesse contato com os instrumentos que seus pais utilizavam, durante sua infância:

“I: Tinha alguma coisa que vocês não podiam fazer? Você lembra o que seus pais não deixavam? Algo que você queria e não podia?”

Z: Cozinhar. Minha mãe não deixava a gente chegar perto do fogão, ela morria de medo. Minha mãe tinha três, tinha eu, uma mais velha que fazia e uma mais nova. Ela tinha medo da mais nova me ver fazendo e querer, então ela não deixava. Meu pai tinha um viveiro, ele não deixava a gente nem por a mão perto, porque senão a gente deixava aberto e os passarinhos iam embora. Era uma questão de segurança mesmo.

Discursos como o da Mãe Z, que enxerga um risco alto na Figura 2 e não permitiriam que os filhos tivessem contato com os instrumentos, apareceram somente nesta entrevista e com a participante Mãe X, também da Escola A., que deixaria que o filho tivesse contato com a pá, mas não com o serrote.

A maioria dos pais (sete, entre nove), mesmo os que não tiveram contato com os instrumentos na infância, afirmaram que deixariam seus filhos manipularem os instrumentos, contanto que tivesse a supervisão de um adulto. Demonstraram, assim, a compreensão de que a proposta com instrumentos pode ser educativa para as crianças:

“Pesquisadora: O que... Que sentimento que te dá?”

A: Medo também, da pá nem tanto, mas o serrote... Sei lá, cortar a mão ou o dedinho, ou cair no pé, ou machucar alguém, não sei...

Pesquisadora: Era uma coisa que você manuseava, quando era criança?

A: Não.

Pesquisadora: E o que você ia achar do D. com esses instrumentos?

A: Ah, eu teria medo. Mas acho que... Se é, vamos supor, um projeto, alguma coisa que ele tem que fazer, com a supervisão, aí é outra coisa. Mas eu mesma não daria o serrote” (Mãe A, Escola B).

Ou como no caso da Mãe T, da Escola A:

“A R. não teria risco, mas meu menino, sim. Medo por causa do serrote, se cortar, tem risco no serrote e não na pá. Teria um adulto supervisionando, a foto não mostra. Se fosse a R, eu acho que o único risco seria, não agora que ela tá

mais calma, mas poderia usar isso pra bater em alguém. Como falo, tem pós Escola A e antes da Escola A, vejo por esses dois lados”.

Concorda-se que o receio de que algo negativo possa acontecer não pode ser tão dominante ao ponto de conduzir o adulto a atitudes de proteção excessiva que não permitam a vivência de qualquer tipo de desafio ou risco (Smith, 1998). Neste sentido, torna-se importante aceitar que os arranhões e as feridas fazem parte do crescimento, sendo impossível e indesejável garantir a segurança absoluta das crianças, assim como algumas mães e alguns educadores relataram seus machucados e arranhões na infância, sem dar uma conotação negativa a estes fatos.

No caso dos educadores, tanto na Escola A, quanto na Escola B, todos alegaram que as propostas contidas na Figura 2 oportunizaram aprendizagens para as crianças.

“[...] então, as crianças a gente diz aqui que aprendem por imitação. Então foi assim que eu aprendi a fazer as coisas também, lembra que eu contei pra você que eu fui pôr cimento no robô, e fiz uma bagunça lascada... E era isso que elas querem fazer, elas veem os adultos fazendo e querem fazer. Eu acho muito legal aprender por imitação, ver que é digno né? Alguém está fazendo alguma coisa legal e eles estão reproduzindo, como se estivessem trabalhando, mas o trabalho deles é brincar né? Estão brincando de imitar alguém, que eles viram fazendo. Eu acho muito legal!” (Coordenador O, Escola A).

“Vou trazer serrote e pá pra eles. É, gente, tem três adultos! Se você não conseguir supervisionar... Também você não vai dar uma pá na mão de uma criança, porque tem umas que vão dar na cabeça da outra. Mas se você não conseguir supervisionar uma criança usando uma pá ou um serrote, né?” (ADI D, Escola B).

Quando a Figura 2 foi mostrada para as crianças, elas responderam de forma natural ao serem questionadas sobre o que as crianças estavam fazendo na imagem. Não demonstraram medo ou pareceram assustadas com os instrumentos:

“Pesquisadora: O que eles estão fazendo?”

F: Cavando!

Pesquisadora: Você já fez coisa parecida?”

J: Não...

F: Eu já fiz!

Pesquisadora: O que você já fez?

F: Igual esse aqui (e aponta o menino cavando).

Pesquisadora: Onde você fez?

F: Lá na minha casa! E outra vez na casa da minha outra vó! Eu plantei uma semente que vive...

Pesquisadora: Você plantou uma árvore?

F: Eu plantei uma árvore de maçã!”

As crianças das Escolas A e B relataram que já cavaram nas escolas, mas apenas as Crianças D e E, da Escola B, narraram já terem manipulado um serrote, em casa:

“Pesquisadora mostra Figura 2 e pergunta: - E esse menino aqui, o que tá fazendo?

E: É, é... serrote e outro cavando.

Pesquisadora: E você já fez isso?

E: Já.

Pesquisadora: Aqui na escola?

E: Não, só na minha casa.

Pesquisadora: Sua mãe deixa?

E: Deixa.

Pesquisadora: E aqui na escola?

E: Aqui só nesse negócio aqui (e aponta a pá).

Pesquisadora: Vocês já mexeram na pá aqui na escola?

B: Humrum...

(Os três fazem que sim com a cabeça).”

As respostas das crianças foram coerentes com o que os educadores afirmaram sobre as propostas com os instrumentos, pois apesar dos educadores terem apontado que percebem aprendizagem na Figura 2, nenhum relatou que proporciona alguma experiência semelhante nas escolas.

Um ponto a ser registrado é que, apesar do fato das crianças estarem manuseando instrumentos que podem oferecer riscos, caso não sejam utilizados

adequadamente e de que, talvez por isso, não fazem parte das propostas oferecidas nas escolas, as reações das mães foram mais receptivas do que se supunha. Inclusive os educadores mostraram mais receio com as propostas do que as mães e as crianças, como relatam abaixo, as diretoras de ambas as escolas.

“Os pais se preocupariam mais com essa (aponta para a imagem da criança com o serrote). Essa aqui nem tanto (aponta para a criança com a pá), mas ficariam preocupados. “Como assim, você deu um serrote na mão da minha filha? “. Eles ficariam preocupados. E eu também ficaria numa situação de grupo que eu não tenho o olhar voltado só para uma criança. E também a gente vê que não é uma faixa etária também, que tem menos noção! A faixa etária daquele menino que está na árvore, ele sabe até onde ele pode ir, essa menina não parece estar com essa condição” (Diretora B, Escola B).

“A primeira coisa que vem é: “Nossa, a criança tá com instrumentos de verdade, pode se machucar”. Se não for real, vai ficar sempre no plástico, no faz de conta? E a criança precisa desse peso, de verdade, eu acho que é uma imagem que colocaria a criança numa situação de risco, mas ambiente que conhece e provavelmente os adultos fazem isso, provavelmente elas participam disso com os adultos” (Diretora M, Escola A).

A terceira imagem apresentada aos participantes do estudo mostrava uma criança segurando uma vela acesa, fazendo uma atividade que exige concentração, quando os pingos de cera da vela caem na água e se juntam.

Em geral, educadores têm bastante receio de utilizar o elemento fogo com crianças pequenas, pelo risco real que o fogo oferece, mas na Escola A, essa é uma proposta que ocorre com frequência, que é denominada por “fazer mandalas”, como será possível conferir nas respostas dos entrevistados.

Na Escola B, apesar dos educadores haverem se mostrado receptivos com a imagem, não é uma atividade feita na escola.

Figura 3 - Fotografia de criança com vela acesa.

Fonte: <http://bopcomunicacao.com.br/blog/tag/estefi-machado/>

As crianças da Escola A, ao olharem para a Figura 3, rapidamente afirmavam que a menina está “fazendo mandala”, mostrando uma intimidade com a atividade sugerida pela imagem, como pode ser verificado no trecho da entrevista com as crianças A, M e T, da Escola A.

“Pesquisadora: E essa criança, o que ela está fazendo?”

A: Ela tá fazendo mandala, “mendala”...

Pesquisadora: E vocês já fizeram mandala?

As duas crianças balançam a cabeça afirmativamente.

M: Sim.

A: Eu fiz toda colorida... Verde e rosa!

Pesquisadora: Onde que vocês fizeram mandala?

A: Aqui.

Pesquisadora: E a prô deixa vocês mexerem com fogo?

As duas balançam a cabeça afirmativamente.

Pesquisadora: Ela não tem medo que vocês queimem o dedo?

As duas balançam a cabeça em sinal que não.

M: Não, a prô me olha.

T: A gente só pega “da” pontinha onde fica a vela.”

Na Escola B, entretanto, as crianças manifestaram surpresa com a Figura 3, demonstrando que nunca haviam presenciado alguém realizando aquela atividade, ao contrário das crianças da Escola A:

“Pesquisadora: E essa menina, o que ela está fazendo?

E: Colocando fogo!

Pesquisadora: Aqui na escola vocês podem brincar com fogo?

Os três: Não!

E: Porque queima a mão.”

Para os educadores da Escola A, apesar do fogo oferecer um risco, a proposta pode servir para ensinar a criança sobre os limites com o elemento:

“Quando o educador apresenta essa proposta, ele tá ensinado justamente a criança a respeitar esse fogo, pra que não aconteçam acidentes” (ADI J, Escola A).

As mães de crianças da Escola A também se mostraram familiarizadas com a proposta oferecida pela Figura 3, sendo que apenas uma mãe manifestou insegurança em relação à atividade:

*“Essa daí, eu sei que elas fazem aqui pra fazer a mandala, acho que é assim que faz. **Eu acho que tudo supervisionado de perto, dá pra encarar.** Eu não daria isso pra ela brincar, porque se ela se machucar, eu ia me sentir a pior mãe do mundo, a louca. Mas sei que ela faz, mas também se ela machucar, talvez viesse aqui pra falar que não queria mais que ela fizesse. Não sei como eu ia reagir, **nunca***

brinquei com isso, não gosto. Eu nunca brinquei. Eu tenho medo da vela cair, pegar num pano e começar um fogo” (Mãe Z, Escola A).

Mais uma vez, aparece a história de vida relacionada às proibições e inseguranças dos pais. Entretanto, há casos em que a experiência que as crianças vivem na escola também podem transformar as concepções dos pais, apesar do experimentado em sua história de vida. Isso pôde ser verificado no relato da mãe T:

*“O único risco é que vejo é a criança sozinha em casa e colocar fogo na casa, derrubar a vela e se queimar. **Eu não tinha contato porque minha mãe nunca deixou.** Eu de vela não lembro nada da minha infância, o único risco é esse, até R. uma vez pediu pra fazer, porque eles fazem aqui a mandala e eu falei que eu ia fazer junto, para ela não se queimar, porque tem esse risco sim. Risco da criança se queimar ou tacar fogo em alguma coisa, ou pegar em casa sozinha pegar num papel, alguma coisa.*

Pesquisadora: Quando você deixou ela fazer com você, ela fez e foi tranquilo?

T: Foi. Ela que me ensinou. A minha cama esses dias atrás, tinha umas 5, 6 mandalas penduradas na minha cama, que ela faz e quer pendurar. Esses dias que ia limpar a casa e pedi pra tirar, ela deixou e disse que outro dia a gente faz mais.”

Constata-se que a mãe ressignificou sua experiência, a partir de uma vivência de sua filha e, apesar de perceber o risco que existe em manipular o elemento fogo, considerou que foi tranquilo fazer a atividade em casa e que poderia fazer mais vezes. Para a Mãe U, a experiência da filha também trouxe concepções relevantes, como ela expôs:

“A minha filha faz aqui na escola... Eu deixaria fazer em casa também, porque através disso daqui que ela fez na escola, mandala que ela fez, a primeira vez que ela fez, ela falou: “mãe, hoje eu mexi com fogo!” Aí eu falei: “você não ficou com medo?” “Não, eu aprendi, descobri que o fogo aquece...” Aí eu falei: “onde você aprendeu?” “Na escola com as minhas professoras!” Aí eu falei: “você não queimou?” “Não, eu sei muito bem!” Quando acaba a força, ela quer acender a vela.”

Na Escola B, em que a proposta nunca foi oferecida para as crianças, verificou-se que as Mães manifestaram insegurança um pouco maior com a Figura 3:

“H: Ai... Essa dá medo de se queimar, né Arthur?”

Criança: Eu nunca faço isso...

H: Esse não mexe com fogo até hoje... Agora o D já sabe até acender fósforo, já é diferente... Ah, acho que medo disso aí também, de se queimar, de alguma coisa!” (Mãe H, Escola B).

Entretanto, apesar de não estarem familiarizadas com a atividade, a Mãe R, por exemplo, alegou que não considera a proposta um problema, desde que haja a supervisão de um adulto.

“É... O fogo, tendo alguém por perto também... Eu acho que a gente não pode deixar que a criança fique com aquela curiosidade dentro deles, porque assim, se ele tiver a curiosidade, ele vai querer, ele vai fazer escondido, né? Então não vejo nada de anormal, assim com supervisão de um adulto” (Mãe R, Escola B).

Mais uma vez, verificamos que as mães entrevistadas não foram intransigentes em relação às propostas que poderiam ser implementadas nas escolas, mesmo que envolvessem algum risco. As mães mostraram compreensão do valor educativo das atividades, condicionado à supervisão de um adulto.

Contudo, os educadores costumam reear o posicionamento dos pais acerca de atividades que envolvam algum risco, e por vezes, supondo um posicionamento contrário dos pais, as escolas deixam de propor algumas atividades, ou mesmo não permitem que a criança arrisque-se em alguns movimentos mais ousados, antecipando que os pais não aceitariam.

“Pesquisadora mostra Figura 3.

C: Envolvimento. (Pausa) Nossa, o olhar assim, completamente envolvida né.

Pesquisadora: Você acha que o pai pensaria o que?

(Pausa)

Pesquisadora: Acha que ele perceberia esse envolvimento? Acha que não...?

C: Acho que ele ia pensar no perigo também... Do fogo... Acho que ele pensaria no perigo de novo” (Coordenadora C, Escola B).

Em relação à Figura 4, esperava-se que as mães considerassem a proposta envolvendo menor risco, já que se supunha haver maior familiaridade com facas de refeição, considerando que as crianças têm contato com utensílios de cozinha em casa e observam familiares utilizando-os. E, considerando também que no Grupo 3, na creche em Jundiaí, há previsão de que as crianças utilizem garfo e faca durante as refeições.

Figura 4 - Fotografia de criança manipulando faca.

Fonte: Arquivo pessoal de um colaborador.

Na Figura 4, é possível observar que a faca utilizada pela criança não possui ponta ou serras afiadas. Contudo, na Escola A, três mães sentiram receio ao ver a imagem e relataram que não permitiriam que seus filhos reproduzissem a atividade contida na imagem.

“Uma faca cortando... (Silêncio) É, é uma faca sem ponta, né? Mas pode cortar o dedinho, coisa que eu não deixaria também” (Mãe O, Escola A).

“[...] Ela pega a tesoura pra mim quando eu peço, com a ponta virada pra baixo, e faca também. Sempre ensinei pra não ter problema mesmo. Talvez na escola com um monte de crianças e poucas professoras eu não daria, mas se até agora tá tudo certo, claro que já espetou o dedo com garfo. Ela sabe usar e guardar no lugar certo, mas na escola não acho adequado” (Mãe Z, Escola A).

Na Escola B, entre as quatro mães, duas reagiram à Figura 4 com naturalidade, expondo que permitem que o filho utilize a faca pequena, sem ponta, com a supervisão delas. E outras duas disseram não permitir.

“Ai, Deus amado, aqui dá medo. Eu não deixaria não, nem eu perto. Com faca não, assim, cortar não. Até dou uma coisa, que imite uma faca, uma faca de brinquedo, mas faca normal que a gente usa, eu não dou, eu tenho medo. Não, não dou, nem com a minha supervisão. Não porque isso aqui é realmente muito perigoso” (Mãe F, Escola B).

Entretanto, as crianças da Escola B reagiram com naturalidade à Figura 4, percebendo os riscos que a faca pode oferecer, mas afirmando que utilizam faca no momento da refeição na escola.

“Pesquisadora: E o que essa menina está fazendo?”

D: Cortando batata. Com faca.

Pesquisadora: Vocês já mexeram na faca pra cortar assim?

D: Eu mexi! E fura!

Pesquisadora: Aqui pode mexer em faca?

M: Hoje, a gente aprendeu a mexer com faca, sem cortar o dedo. Não corta o dedo.

Pesquisadora: Aqui na escola, vocês aprenderam?

C: Sim.

Pesquisadora: Na hora da refeição?

(Balançam a cabeça que sim.)” (Crianças C, D, M, Escola B).

Nos dias em que a pesquisadora esteve na Escola B para familiarizar as crianças com ela, foi possível constatar que estas utilizam garfo e faca no momento

da refeição, sendo que algumas manejam o utensílio com habilidade maior que outras, mas em nenhum caso a faca pareceu oferecer algum risco.

As crianças da Escola A não utilizam faca nas refeições, sendo lhes oferecido somente o garfo. Abaixo, na conversa com as crianças T, A e M, eles comentam sobre o uso da faca:

T: A minha mãe... A minha mãe me deixa pegar só um pouquinho a faca quando eu quero abrir, porque quando eu pego uma coisa, eu abro com a faca um pouquinho.

A: Olha, a minha mãe não deixa.

Pesquisadora: E aqui na escola, pode pegar com a faca?

A: Nããooo!

Pesquisadora: Por quê?

A: Ei, eu rasgo o dedo aqui! (Apontando para a parte cortante da faca na imagem). A minha irmã, ela, ontem ela rasgou o dedo.

M: Não.

Pesquisadora: E vocês não comem com a faca?

M: Só de vez em quando eu comia com a faca, agora eu como com o garfo.

Para os educadores, a Figura 4 aponta para uma proposta educativa, que oferece grandes riscos para a criança, como pode ser verificado no discurso da professora G, da Escola B.

“G: Hum... Interessante né? Mas eu acho que assim, que as crianças tem que ter habilidade... A banana mesmo, a gente fez o self service aqui, com a faquinha tudo... Acho que tem que ser tratado como algo normal né.

Pesquisadora: Não é uma coisa perigosa?

G: Não, não...(Tsc tsc)”

Sobre a última imagem mostrada nas entrevistas, Figura 5, a hipótese era de que seria a imagem mais polêmica, por apresentar uma criança bem pequena (entre 1 e 2 anos de idade), mais nova do que as crianças entrevistadas neste estudo. A criança está escalando uma escada pelo lado de fora do corrimão.

Figura 5 - Fotografia de criança escalando uma escada.

Fonte: Arquivo pessoal de um colaborador.

Entre os educadores, esta foi a imagem que provocou maior desconforto em relação aos riscos que a atividade pode oferecer.

“J: Ele tá subindo pelo lado contrário da escada e não tem adulto perto. Se ele subiu aí, é porque não tinha ninguém por perto, olhando ele. Aqui é uma situação de perigo.

Pesquisadora: Você enxerga um risco? E você acha que tendo um adulto aqui, ok? Ou você acha que não deveria subir?

J: Não deveria, porque ali não é lugar de subir... Ele tem que subir pela escada” (ADI J, Escola A).

Em ambas as escolas, as crianças entrevistadas perceberam riscos na Figura 5, mas na Escola B, elas foram mais descritivas, afirmando que não pode subir a escada pelo lado de fora do corrimão e descrevendo os riscos com maior detalhamento. Ressalta-se que na Escola B, há uma escada pela qual as crianças sobem quando vão fazer interação na quadra. É uma escada que oferece riscos, pois não há corrimão e as crianças são constantemente orientadas sobre os riscos de cair naquela escada e, portanto, para subirem devagar, um degrau por vez, prestando atenção nos pés. Verifica-se que as crianças pequenas são capazes de perceber as concepções de cuidado de seus educadores e de agir conforme as mesmas.

“D vê a última foto na minha mão e comenta: Esse menino está subindo a escada.

M: Perigo! Olha como ele está subindo, gente!

C: No muro da escada! É perigoso!

M: Bate a cabeça...

C: Bate a cabeça! Cai de cara no chão!

M: E quebra a cabeça um monte e sai sangue...

D: E fica careca! (risos)” (Crianças C, D, M, Escola B).

O ADI E faz uma comparação entre escalar a escada pelo corrimão e subir em uma árvore.

“Aqui tem degrau né, aqui tem uma queda, tipo um buraco, aí se ele cair, vai se machucar, então eu acho um lugar perigoso. Se não tivesse essa queda aí, ele tá subindo, ele vai cair aqui e é alto, então ele pode machucar. Mas assim, é um desafio e ele tá tentando fazer o que ele faria na natureza, só que dentro de casa.

Eu acho que é perigoso por causa da queda. E o corrimão... Ele tá pegando o corrimão mais grosso, é perigoso porque é largo pra mão dele, é mais liso do que a árvore. Então eu acho um lugar perigoso, a árvore é mais segura” (ADI E, Escola B).

Apesar de o ADI E considerar que subir na árvore é mais seguro que na escada e esclarecer os motivos que o levam a pensar desta maneira, a Mãe H, também da Escola B, ao ser questionada sobre a imagem, respondeu que sente mais segurança com a criança escalando a escada do que subindo em árvore.

“H: Ah, isso aí eu já tô acostumada...

Criança (filho mais velho que estava na entrevista): Eu faço isso... (Risos)

H: Esse é arteiro em casa, sobe em cima do armário, em cima do murinho, em cima de tudo, né A.? Essa não dá medo não...

Pesquisadora: Cair da árvore dá medo, mas essa da escada não?

*H: Ah, não, não sei... **Eu acho que porque a árvore é no ar livre**, sei lá... Agora dentro de casa já tô acostumada! Que eles... O D. é o tempo inteiro e a gente atrás... De manhã que eu fico com ele lá, aí tem que ficar em cima porque ele sobe em cima do armário, arrasta cadeira e... Aprontando o tempo inteiro assim.*

Pesquisadora Quando você era criança, você disse que brincava mais em casa. E com eles, você também prefere?

H: Prefiro."

Segundo o relato da Mãe H, ela costumava brincar somente na casa de seus pais, que não a deixavam brincar na rua. Ela também prefere que os filhos brinquem dentro de casa.

Contudo, assim como o ADI E comentou durante a entrevista, as crianças vão buscar desafios corporais em casa, semelhantes aos que poderiam buscar na natureza, como escalar, correr, saltar, virar cambalhotas.

Assim como a Mãe H, outras cinco mães também perceberam a Figura 5 com naturalidade, sobretudo as que relataram possuir escadas em casa:

"Escalando, essa eu deixaria... Essa não tem jeito, acho que é fase deles né, então escalando no meu ponto de vista assim. Eu deixo, escalando subindo, aprendendo a cair e levantar, ir pra frente. Deixaria essa" (Mãe U, Escola A).

A partir das cinco imagens mostradas aos participantes da pesquisa, verificou-se que o olhar para a infância neste grupo pesquisado é constituído inicialmente pelas vivências que os adultos tiveram em suas próprias infâncias, a partir do que se sentiam capazes de realizar, como ajudar os pais em tarefas domésticas (lavar roupa e louça, cozinhar) ou em suas funções de trabalho, como costura (manipular tesoura e agulha) e outros serviços que utilizam instrumentos como pás, enxadas, alicates, martelos, etc. Foi possível constatar que os pais permitem que a criança vivencie experiências semelhantes às que viveram na infância, por mais que receiem alguns riscos que estas experiências podem oferecer.

Entretanto, como no caso da experiência com velas na Escola B (Figura 3), as mães, mesmo não tendo vivências com fogo em suas infâncias, não avaliaram a proposta de “fazer mandalas” como algo assustador. Elas puderam ressignificar suas concepções a partir da vivência dos seus filhos na escola.

Tanto mães quanto educadores citaram por diversas vezes a importância da supervisão do adulto em todas as propostas que envolvem algum risco. De fato, considera-se que o papel do adulto é essencial no sentido de orientar e assegurar as crianças em determinadas propostas. Mas vale lembrar que ainda que a supervisão dos adultos diminua a probabilidade de ocorrerem acidentes, a proteção deve ser fornecida de um modo equilibrado, possibilitando que as crianças desenvolvam as suas próprias estratégias de resolução de problemas (SMITH, 1998).

6.3 Entre os cuidados e os riscos: a superproteção

A análise dos conteúdos encontrados nos discursos dos entrevistados sobre as imagens apresentadas gerou esta terceira categoria, que trata de como a superproteção de pais e educadores tem inviabilizado que as crianças disponham de maior liberdade.

A ADI D, da Escola B, trouxe o relato abaixo:

“Pesquisadora: Tem alguma coisa, alguma questão que você acha importante e que você gostaria de comentar, que eu não tenha te perguntado?”

ADI D: Não, eu acho que é bom assim, as pessoas entenderem que as crianças precisam de liberdade. Eu não digo assim ah, solto ao vento, faça o que você quiser... Não, mas elas precisam de um pouco mais de oportunidade, oportunizar mais momentos assim né, ditos perigosos. Não prender assim numa redominha de vidro, uma bolha... Porque as crianças parecem estar em bolhas. E aí você escuta assim “ah, mas é filho único...” Não importa, isso daí não importa.”

Uma das hipóteses que originaram este estudo se relacionava com o que a ADI D comentou: a concepção de cuidado de pais e educadores, quando limitada à superproteção, controle e higiene, inibe a liberdade de expressão, movimentação e escolha das crianças.

Essa concepção de cuidado também coincide com o que a Coordenadora C afirmou em um trecho da entrevista:

“Eu tô com uma criança nova, que começou na segunda-feira no G1. Ela tem um aninho, começou a andar agora, a mãe veio na segunda, na terça... A partir de terça, a criança já não veio. Antes de começar, a mãe já estava extremamente... Ela ficou uma hora comigo no telefone perguntando de todos os riscos que ela podia ter na escola. Chegou na segunda, era um dia de intercâmbio, então na cabeça dela, ela achava que aquilo... Aí ela me ligou na quarta: “olha eu não mandei” - não veio na terça né – “eu não mandei porque eu fiquei horrorizada, as crianças de três anos ficam com as crianças de um ano, né?” Isso tudo a gente já explica na primeira reunião de pais né? Como esses começaram agora, então a gente fez uma entrevista, uma reunião, mas não fizemos o mesmo trabalho. (Coordenadora responde para mãe) “Não, olha, você vai ver o quanto tem importância né, eles ficam juntos, nossa, uns aprendem tanto com os outros...” (Mãe responde) “E viu, e esse parque? Esse parque tem um monte de degrau né?” Então, assim, é a visão dos pais quando olham né, de achar que a criança não entende o que você vai explicar”.

As mães que participaram deste estudo mostraram-se abertas às novas possibilidades de atividades, quando a escola proporciona estas experiências às crianças. Alegaram que por mais que as atividades envolvam riscos, caso ocorressem na escola sob a supervisão de um educador, permitiriam que seus filhos se envolvessem nas propostas.

Entretanto, existe uma possibilidade das mães haverem se posicionado desta maneira, por conhecerem o tema do presente estudo, que aborda as concepções de liberdade na escola, o que pode ter favorecido algumas respostas tendenciosas por receio de julgamentos por parte da pesquisadora.

Isto porque a literatura na área aponta que o crescimento da violência tem como consequência a limitação da liberdade e da convivência entre as crianças (LA TAILLE, 2009). Assim, para evitar a violência temida nos espaços públicos, as crianças estão sendo cada vez mais confinadas em seus lares e nas escolas, onde há convivência entre as crianças, mas sempre sob o olhar de um adulto que interfere diretamente nesta, com regras e proibições.

Neste mesmo sentido, Machado (2012, p.1) afirma que há duas importantes situações a serem pensadas quanto à questão:

A primeira refere-se ao fato de que a proteção, o acompanhamento ou o monitoramento da vida das crianças pelos pais tornou-se uma necessidade em virtude do crescimento estatisticamente comprovado dos casos de violência em nosso país (e em varias partes do mundo). Ações comuns das crianças de antigamente como, por exemplo, jogar bola, brincar de esconde-esconde, ir à casa de colegas que moram na vizinhança, entre outras se tornaram menos regulares por conta do receio dos pais de que, no meio do caminho possa acontecer alguma coisa, uma agressão, uma violência sexual, um sequestro... Ocorre também que, por conta da violência e do medo dos pais de exporem seus filhos a situações de risco, surge no cenário das famílias a superproteção e, com isto, a criação de redomas ou bolhas onde estas crianças ou adolescentes acabam sendo colocados. Com isso são tolhidas oportunidades de vivenciar experiências que, até algum tempo atrás (20/30 anos) eram corriqueiras na vida destas pessoas.

O aumento da violência, as mudanças na composição familiar, as transformações dos conceitos de infância e criança ao longo dos tempos, as necessidades de trabalho do mundo moderno, o contínuo aumento da quantidade de automóveis e trânsito fazem parte da gama de fatores que contribuíram para instaurar nas famílias o sentimento de que só serão bons pais e demonstrarão que amam seus filhos a medida em que os protegerem e salvarem de todos os males.

Entretanto, para Carvalho (2012), mais do que o aumento dos riscos sociais, o que acontece atualmente é, antes, um potencial aumento da sua representação no cotidiano, em função da crescente visibilidade que certos atos adquirem, em parte fruto de uma mediatização crescente e permanente (mídias sociais).

E então, nesta construção de uma “sociedade de risco” acentuam-se dinâmicas sociais que promovem uma crescente aversão ao risco, individual e coletiva - como a expansão dos condomínios fechados, por exemplo -, presente nas mais diversas dimensões da vida social e que afeta em especial as crianças (Gill, 2010).

Uma reportagem na Revista Veja em 2010 relata um fato que é constante nas escolas, principalmente nas escolas particulares, onde os pais interferem demasiadamente na rotina pedagógica em defesa de seus filhos:

Sua interferência na rotina pedagógica é uma realidade que irrita professores e diretores. "Já recebemos ligações de pais indignados com uma discussão no pátio antes mesmo de os inspetores nos avisarem da briga", conta Vera Malato, coordenadora do departamento de orientação educacional do Colégio Bandeirantes, em São Paulo (p. 2).

Os educadores participantes deste estudo também admitem o valor educativo que as atividades contidas nas imagens podem proporcionar às crianças,

mas na prática alguns destes não permitem que as crianças arrisquem-se a subir em árvores, ou embalar-se um pouco mais rápido nos balanços da escola. Talvez este fato se dê pelos educadores considerarem que os pais não compreenderiam caso acontecesse qualquer machucado em função de alguma atividade mais arriscada.

Tais resultados são coerentes com os dados encontrados por Bento (2012), quando entrevistou educadoras em um jardim de infância em Portugal e concluiu que “existe um conflito entre aquilo que as educadoras consideram que é importante para as crianças e as suas próprias angústias e receios, optando mais vezes por impedir ou restringir a brincadeira devido à possibilidade de lesão” (p. 55).

As crianças mostraram-se competentes em avaliar os riscos, mas sobretudo em compreender as concepções de seus educadores sobre a questão. Na escola B, referiram-se ao que não podem fazer descrevendo graves efeitos que uma atitude inadequada pode ocasionar (bate a cabeça e morre, sai sangue, corta, vai pro hospital, etc.), o que provavelmente é um discurso que repetem, por ouvir dos educadores e/ou dos pais.

Entretanto, nessa tentativa de oferecer segurança às crianças, os adultos impedem que elas convivam entre si de maneira construtiva e livre. Assim, ocorre menor desenvolvimento da autonomia, isto é, o cerceamento a que a criança tenha a capacidade de aprender a tomar decisões, refletir e avaliar sobre o que está fazendo (KUNSCH, 2014).

Tendo sido as ruas abolidas dos espaços da brincadeira infantil, as possibilidades de liberdade segundo a concepção das mães e educadores pesquisados, que envolve a natureza e movimentos corporais, acabam restritas a saídas aos fins de semana, isso quando os parques são escolhidos em lugar dos shoppings centers.

A busca pela minimização dos riscos levou as crianças a espaços estéreis, artificiais e monótonos. Basta observar que algumas escolas substituíram grama por grama sintética e emborrachados, trocaram árvores por brinquedos de plástico. Retirar os paus, as pedras, a água, os desníveis, pode diminuir o risco, mas também reduz a possibilidade de viver experiências ricas, que garantam a aquisição de estratégias e competências de resolução de problemas úteis em outras fases da vida (BENTO, 2012).

6.4 A escolha da escola e identificação com a proposta

A quarta categoria que emergiu da análise de conteúdos possibilitou a compreensão dos motivos que levaram os pais a procurarem a Escola A ou Escola B para o atendimento de seus filhos. Também se revelaram as razões pelas quais educadores escolheram aquela escola e o quanto estas escolhas relacionam-se com as concepções de educação, de criança e de liberdade na escola.

Verificou-se que na Escola A, apesar de quatro dentre as cinco mães serem donas de casa e a mãe que trabalha fora, exercer atividade em negócio próprio, que lhe dá flexibilidade de horários, quatro mães afirmaram que buscaram vaga na creche porque pensam em voltar para o mercado de trabalho. Apenas a Mãe X relatou que matriculou a criança por considerar que era importante a socialização do filho com outras crianças, para o seu desenvolvimento.

Já na Escola B, somente a mãe F relatou que matriculou o filho na escola porque estava trabalhando e, apesar de trabalhar no turno noturno e precisar dormir em um período, para conseguir estar mais tempo com os filhos, matriculou a criança em meio período. As outras três mães citaram outros motivos, como a importância da socialização com outras crianças e a necessidade de que o filho tivesse um local onde pudesse “gastar energias”, pois em casa ficava bastante agitado.

Apesar da literatura apontar que as famílias tem chegado às creches com expectativas de que estas desempenhem função de caráter mais socializante e pedagógico (AMORIM, VITORIA, ROSSETI-FERREIRA, 2000), constatou-se que os motivos que levaram as mães entrevistadas a escolher a creche relacionam-se ainda, em maioria, com uma concepção assistencialista deste segmento, segundo o qual a creche é entendida como um direito da mãe trabalhadora, e não como algo importante para o desenvolvimento da criança.

Confirmando esta concepção, quando questionadas sobre as expectativas que tinham sobre a creche (antes das crianças começarem a frequentar), as respostas variaram de ausência de qualquer expectativa a esperança de que o filho fosse bem cuidado (Mãe V, da Escola B). Outras duas mães indicaram a socialização com outras crianças. E a Mãe Z, da Escola B, informou ter pensado que a criança passaria todo tempo sentada em cadeirinhas fazendo desenhos, relembrando a experiência que tivera na escola em sua infância. É curioso que

somente no discurso da Mãe H, da Escola B, foi verificada a palavra educação na resposta:

“Ah, eu esperava isso, que ele gastasse um pouco das energias dele... Que nem quando eu fiz a entrevista com a diretora, que eu falei pra ela que eu sei que a escola não educa sozinha né? Eu não tô colocando ele aqui pra vocês se virarem e educarem ele, porque ele é meu filho, então a gente, a educação tem que vir de casa também. Então a gente tem que fazer isso junto, né?” (Mãe H, Escola B).

Segundo Kuhlmann Jr (2000), sob a perspectiva do atendimento às crianças, o que se pode observar é que as creches sofreram fortes influências do assistencialismo nos séculos XIX e XX, salientando que essas práticas foram destinadas às crianças e famílias para tirá-las da rua, cuja intencionalidade era promover uma educação de cunho moral. O trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial protetor. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Apesar do passar dos anos e dos movimentos populares para a conquista da educação de criança de zero a três anos, Kuhlmann Jr (2000) ressalta que há de se considerar que em dias atuais ainda é possível encontrar políticas públicas educacionais que contenham a concepção assistencialista de educação, tendo em vista as políticas compensatórias.

Em Jundiaí, por exemplo, as crianças de pouca idade não têm direito a férias, as creches ficam abertas durante todo o ano, mostrando assim uma concepção ainda assistencialista, já que esta medida privilegia os pais que não têm onde deixar as crianças, mas não se preocupa com as crianças, que também necessitam e deveriam ter direito a um período de descanso da rotina escolar.

As famílias não acompanham as discussões que ocorrem na área da educação, cabendo à instituição de educação infantil e seus profissionais o papel de informá-las sobre o trabalho desenvolvido com as crianças. É compreensível que os pais ainda tenham uma concepção assistencialista da creche, pois esta foi responsabilidade da Secretaria de Bem-Estar Social durante muito tempo, inclusive no período em que as mães participantes deste estudo eram crianças. Até hoje o cenário nacional discute a mudança de concepção na creche, que busca romper com o caráter ora assistencialista, ora escolarizante.

A superação da visão assistencialista precisa partir dos profissionais da creche, mas mesmo entre estes, ainda se escutam discussões defendendo que a creche deveria ser um direito somente para as mães que trabalham fora, não compreendendo a instituição como direito da criança e, menos ainda, como fator importante para o desenvolvimento da mesma. Isso confirma o que foi constatado por Amorim e Rosseti-Ferreira (1999):

Neste final da década de 90, após um século de existência de instituições do tipo creche e apesar do conjunto de transformações ocorridas nas mesmas, ainda frequentemente a creche é vista como uma instituição pouco confiável ao cuidado da criança pequena. Com relação a isso vários motivos têm sido destacados: o ambiente de cuidados coletivos apresenta conflitos com valores culturais que valorizam a individualidade e a identidade do sujeito; a relação adulto / criança é diversa da que se encontra no ambiente familiar; dada a relação adulto / criança, a outra criança é o parceiro mais disponível à interação, considerado, entretanto, incompetente socialmente; e a área médica tem enfatizado o maior risco de adoecimento da criança nesse ambiente (p. 65).

Mesmo que a publicação date de 1999, verifica-se que o debate ainda se faz atual e que os profissionais da área da educação também se questionam quanto aos fatores apontados pelas autoras, principalmente porque sua prática ainda demonstra-se frágil e insegura em diversos aspectos, em função da formação inicial de má qualidade a qual os educadores são submetidos. Todos os educadores entrevistados, que cursaram pedagogia relatam falhas na formação, corroborando as informações trazidas por Kishimoto (2005) e Pinazza (2010).

Por outro lado, as mães entrevistadas alegaram que foram surpreendidas depois que os filhos começaram a frequentar a creche, em relação ao desenvolvimento que tiveram e às propostas pedagógicas das instituições. Mesmo as mães da Escola A, onde as crianças estão frequentando uma escola pela primeira vez (menos de um ano), descreveram diversas conquistas das crianças após o início do ano letivo, sobretudo no que se refere à autonomia.

“Contanto que ele mudou muito! Ele mudou muito depois que ele começou a interagir com os amiguinhos e as professoras... Mudou muito! Quando ele entrou aqui na escola, começou a ficar mais independente, porque antes era a mãe pra tudo...” (Mãe X, Escola A).

“Aí onde eu vi a diferença das minha outras crianças pra M. A M. hoje se você sentar na mesa com ela e der o prato, ela come sozinha. As minhas crianças

acho que até dez anos, a gente separava o osso do frango pra poder comer se não eles não comiam... Então assim, sabe, é a diferença da independência né, ela, assim, nossa, é totalmente independente sabe? Se vai tirar a roupa dela, ela quer tirar, ela se vira muito bem sozinha. Então isso tudo ela aprendeu aqui, tudo que ela aprendeu na escola, então foi muito bom” (Mãe F, Escola B).

*“Então, na primeira... No meu primeiro filho, pra mim era só pra ele ir pra creche pra eu poder trabalhar. **Mas depois de um tempo, daí eu percebi que não é só porque a mãe precisa, mas pela criança também né?** A criança aprende a dividir, a conviver com outras crianças, a tratar diferentes as outras crianças. Porque se fica só em casa é uma criança, agora quando vem pra creche, é outro tipo né?” (Mãe A, Escola B).*

Associados à mudança de concepção de educação infantil após a entrada das crianças na creche, os relatos das Mães também revelam que elas apreciam e concordam com as propostas pedagógicas das escolas:

*“[...] mas eu imaginava totalmente diferente. Achava que era uma escolinha normal como a gente acostuma ver na maioria das escolas. Quando chamou que eu vim fazer a inscrição, na primeira semana eu vi que era totalmente diferente das outras escolas. Até comento com as meninas, se eu soubesse dessa escola há anos atrás, eu teria colocado os outros filhos aqui, porque a forma que os professores e funcionários lidam aqui é totalmente diferente duma creche e outra escola. [...] **Se eu tivesse conhecido essa escola antes, eu teria colocado os meus dois filhos aqui pela liberdade, pela forma que eles respeitam a criança.**” (Mãe T, Escola A).*

“Eu acho um trabalho ótimo, assim, sabe? Porque é minha filha teve um “problemasso” de adaptação... [...] Muitas vezes a C (coordenadora) pegava a minha filha no colo pra parar de chorar, aí mostrava e ia passear, sei lá. E, outra, eles são privilegiados com esse barranco, com esse... essa natureza que eles tem aí, não é todas as escola que tem né? É um espaço bem pequeno, que nem que eu te falei, minha filha adora terra, se você ver as roupas dela todo dia como que chega em casa... Então, assim, eu gosto bastante! Não tem o que reclamar da escola sabe? Acho que é um trabalho bem interessante assim...” (Mãe R, Escola B).

Especialmente na Escola A, as mães comentaram a proposta com maior apropriação e entusiasmo, como pode ser percebido no relato da Mãe T, enquanto na Escola B, elas relataram algumas atividades que são desenvolvidas, alguns aspectos que apreciam, mas não relataram uma proposta que englobe o pensamento da escola sobre a educação de crianças.

Quando a pesquisadora perguntou sobre sujeiras e manchas nas roupas, se eles iam embora sujos, as nove mães afirmaram que isso não é um problema para elas, mostrando compreensão, inclusive, sobre o fato de que as roupas sujas indicam que a criança brincou e se divertiu, como no relato abaixo:

Não, de maneira alguma. Eu me sinto feliz de ver a roupa do jeito que ela está, por mais que, por exemplo, agora meu marido fica até meio brabo porque eu mando as calças toda cheia de tinta. Ele fala assim “olha o jeito que a menina vai pra escola!” Ela vai desse jeito, porque ela volta pior! Eu já cheguei a mandar ela com roupa mais nova, bonitinha e acabei perdendo a roupa, porque a tinta não sai, não sai. [...] Às vezes, eu e meu marido, um guarda pra mostrar pro outro, “olha o estado disso aqui!” Mas não por uma questão assim “ah, olha só que bagunça!” Não... “Olha o quanto a M. se divertiu na escola! Olha quanto ela brincou!” Então assim, isso é gratificante pra mim!” (Mãe F, Escola B).

O relato da Mãe F corrobora o que foi descrito pela Coordenadora C, sobre sua abordagem acerca desta questão junto aos pais:

“Logo na primeira reunião do ano, a gente já mostra assim alguns vídeos né? Primeiro a gente já mostra o vídeo da sujeira né? Então aquela criança que vai pintar, que ele começa a pintar o papel né, tem até um vídeo que tem que eu adoro... Aí ele já passa o rolinho, começa a passar na cabeça, aí o outro olha e acha aquilo o máximo, ele começa a passar. Aí quando você olha assim, você não enxerga mais as crianças, é só olho, assim. Então eu já mostro esse vídeo na primeira reunião, aí eu foco bem numa criança, assim, que ela fica extremante empolgada né, paro na imagem dela e pergunto para os pais: “dá pra privar uma criança desse sorriso?” Pronto, ninguém reclama de sujeira o ano inteiro, não tem problema com sujeira!” (Coordenadora C, Escola B).

Verifica-se, assim, o quanto o trabalho dos educadores e da gestão da escola podem se constituir como um diferencial na visão dos pais sobre a educação

em creches, tanto no que se refere aos riscos, quanto neste caso, à sujeira e possíveis manchas nas roupas das crianças.

Também é possível fazer uma relação de que a sujeira em geral está associada aos espaços externos da instituição e, principalmente, ao contato com a natureza, como barrancos, tanques de areia, grama, água, etc. Estes dois: espaço externo e natureza dizem respeito ao conceito de liberdade que os participantes desta pesquisa possuem, adultos e crianças.

Constatou-se que as crianças têm preferência por brincar no espaço externo e no grupo de mães deste estudo, nenhuma delas relatou que considera um problema que seus filhos tenham as roupas sujas ou manchadas na escola. Mais uma vez, volta-se ao questionamento já feito sobre os motivos que levam as escolas a planejarem tão pouco tempo com as crianças no espaço externo.

Semelhantes aos encontrados neste estudo, verificou-se na literatura, que as crianças estão tendo pouco tempo ao ar livre nas instituições de educação infantil, em geral. Tiriba (2017) descreve que em sua pesquisa de doutorado, realizada em 2005, averiguou que o distanciamento da natureza é o que caracteriza as rotinas institucionais, pois geralmente as crianças são recebidas em suas salas referências e passam grande parte do dia circulando em ambientes fechados e quando vão ao espaço externo (que só vão quando o clima está bom, nem tão frio, nem tão quente, nem tão sol, nem tão nublado), ficam neste espaço por pouco tempo em relação ao período total que permanecem na creche.

Outra informação que apoia os achados de Tibira (2005) diz respeito à propaganda publicitária das marcas OMO e Persil que a partir *slogam* “Libertem as crianças”, divulgaram uma pesquisa desenvolvida por *Edelman Berland*, agência independente de pesquisa de marketing, entre fevereiro e março de 2016 nos EUA, Brasil, Reino Unido, Turquia, Portugal, África do Sul, Vietnã, China, Indonésia e Índia. Nos resultados da pesquisa, afirmam que as crianças passam cerca de uma hora por dia ao ar livre (MERIGO, 2016).

O vídeo⁷ publicitário da marca foi gravado em um presídio de segurança máxima o *Wabash Maximum Security Prison*, localizado em Indiana - Estados Unidos, onde são tomados depoimentos espontâneos acerca do valor e importância das vivências dos detentos fora dos espaços fechados. Eles passam duas horas por

⁷ O vídeo completo pode ser acessado no Youtube, disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=zmprzaI_LdU>. Acesso em: 16 abr. 2017.

dia ao ar livre e são questionados sobre como reagiriam se o tempo ao ar livre fosse reduzido a apenas uma hora por dia. Os presidiários comentam o quanto a medida teria efeitos negativos. Logo é fornecida a informação de que as crianças de hoje passam cerca uma hora ao ar livre, dado que os assusta.

Em sua pesquisa de doutorado, Barbosa (2000) descreve o mesmo, refletindo sobre possíveis causas que levam a esta ausência das crianças de contato com a natureza:

O padrão das creches apresenta, em geral, espaços bem definidos e estanques, onde há uma intensa preocupação com o arejamento, o tipo de iluminação, o tamanho das salas, a relação do espaço com o número de crianças, a limpeza constante, a higiene, a saúde e o resguardo do corpo. Nessas propostas mais ligadas à puericultura encontramos, muitas vezes, um uso exacerbado do espaço interno em detrimento do espaço externo, pois este significa a contaminação e a ausência de controle (p. 140).

Tibira (2017) também traz relatos dos professores que pesquisou para as possíveis causas deste distanciamento, que atribuem como relacionado à identificação dos elementos naturais com a sujeira, a desorganização, a doença e o perigo. O contato com a natureza raramente é percebido pelos educadores como educativo, que pode estar associado a objetivos pedagógicos, “[...] mas depende da boa vontade dos adultos, das condições climáticas, da permissão das famílias, dos temores dos gestores... enfim de um conjunto de fatores que isolados ou articulados configuram um cotidiano de confinamento” (p. 77).

Voltando a tratar das identificações com as propostas pedagógicas, os educadores, quando questionados sobre os motivos pelos quais escolheram as escolas pesquisadas, verificou-se que na Escola A, em 2016 a Diretora M estava por convite neste cargo substituindo a Diretora da escola, que estava coordenando uma unidade de formação na SME neste ano. O coordenador O também estava na Escola A há três anos, por convite. Ambos, diretora M e Coordenador O são professores concursados em Jundiaí-SP. A professora N e a ADI L escolheram a Escola A porque tinham conhecidos que trabalhavam ali e a indicaram para elas, afirmando que se identificariam com o local. A ADI J informou conhecer a equipe da Escola A há tempos e se identificar fortemente com sua proposta (segundo a mesma, “*proposta de educação autônoma*”), o que a levou decidir trabalhar lá, mesmo sendo distante de onde reside.

Na Escola A, verifica-se que toda a equipe entrevistada se identifica com a proposta da escola e a escolheu por este motivo. Mesmo a equipe de Gestão, que está lá a convite, revelou admiração pela proposta em seu discurso. O relato da ADI L expõe sua identificação, que aparece em tom de encantamento.

“[...] Mas como educadora me formei aqui, estou em formação. Essa consciência do meu papel de ser humano como responsável pelas crianças, com a idade que elas vem e com o tempo que elas passam aqui com a gente, é o tempo precioso da vida deles. Aqui as pessoas abriram os braços, me deram carinho, com respeito, e esperaram meu tempo de aprender. Acho que isso faz diferença. Na verdade, tem 5 anos que estou aqui, do ano passado pra cá que eu sinto que tá aflorando, que até o ano passado eu era café com leite. Eu fazia, mas era muito repetir o que já estava estabelecido, já tinha um ritmo, você vê todo mundo fazendo e você faz. Você segue o fluxo. Hoje... Também vai das formações que fiz, dos cursos, do convívio com a T. (diretora titular da creche), convívio com as pessoas daqui. Do ano passado pra cá, que eu sinto que a experiência me atravessou e me transformou. Porque não é só ser brincante... Ser brincante é fundamental, mas não é só isso, é saber que você é o adulto de referência, digno de ser imitado. Isso tem uma responsabilidade enorme, então tento melhorar coisas em mim e na minha vida pra ser essa pessoa. [...] Não sei exatamente em que momento isso veio, mas veio graças a Deus, porque não dá pra você viver e não saber pra que você veio no mundo. Hoje me vejo assim, gosto de criança, sou muito feliz aqui, vejo como algo que eu sei...” (ADI L, Escola A).

Na Escola B, a Diretora B escolheu esta escola por se tratar de uma creche com período parcial de atendimento, ou seja, as crianças passam somente um turno na escola. Ela relatou que sua decisão se deu, principalmente, porque na creche parcial, há professor nos dois turnos da escola. Nas creches integrais, em Jundiaí, só há professores no período da manhã. Abaixo, a Diretora B explica mais sobre a decisão:

“[...] Então a gente vê que no período da tarde tinha muito mais mordidas, muito mais... As crianças ficavam mais vulneráveis, eu me sentia muito mais preocupada com o período da tarde do que o da manhã, que eles estavam envolvidos em projetos e atividades. [...] A tarde era assim, coloca uns brinquedinhos no meio da sala e senta todo mundo em volta e não sei se dá para

esperar muito mais que isso, então era um horário de maior preocupação” (Diretora B, Escola B).

A Coordenadora C está na Escola B por um convite feito pela Diretora B. A ADI D escolheu inicialmente a Escola B pela localização. Mas afirma que se identifica com a escola:

Eu gosto de trabalhar aqui, primeiro que a creche é parcial, eu não acredito que funcione creche integral na minha visão. (ADI D, Escola B).

E narrando sobre o que ocorre na creche integral, no período da tarde:

“[...] Qualquer brinquedinho, sem pensar, sabe, numa proposta... O que aquele brinquedo vai fazer de bom pra aquela criança? Sabe, aquele “ai, ele não vai comer, mas ela já almoçou...” Assim, esse descompromisso, essa falta de atenção eu acho também sabe... Eu não sei, sabe, isso que eu senti, não fiquei muito tempo em creche integral, porque foi só essa experiência que eu tive, mas eu não gostei, até por isso que eu voltei pra cá! Eu falei até pra (coordenadora) C. que de tudo que eu vi até no estágio e tudo, acho que aqui tem a visão mais parecida com a minha, era o que eu esperava mais, que eu espero mais da educação. Escola parcial totalmente! Essa... Esse trabalho com a comunidade né, esse acolhimento que eles têm com a comunidade, esse acolhimento que eles têm com as crianças, esse respeito... Esse respeito pelas crianças sabe? Essa proximidade que elas tem com a gente, de quando não tá legal... “Ó, acho que isso não está legal, o que a gente pode fazer pra melhorar? Vamos ver se dá certo? Se não, a gente pode tentar desse jeito...” Respeito com todo mundo sabe, acho isso importante.

Sobre a preocupação da Diretora B, que é confirmada pelo depoimento da ADI D, é importante comentar que a orientação do MEC disposta nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) designa que:

A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária:

- uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
- uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.

Apesar do texto se referir ao profissional utilizando “professores”, com fins de redução de custos, os municípios costumam disponibilizar um professor por turma e mais um ou dois auxiliares, a depender da idade e quantidade de crianças no grupo. Em Jundiaí, nas creches integrais, só há professor no período da manhã, sob a justificativa de que no período da tarde, as crianças ficam pouco tempo acordadas, já que o horário do sono costuma durar das 12h às 14h30, as crianças vão para o jantar às 15h e as 16h15 inicia-se o horário da saída.

Entretanto, conforme relato da Diretora, pelo fato da formação na área da educação não ser um pré-requisito para os ADIs, por vezes suas práticas são empobrecidas com relação às propostas educativas para as crianças. Não se está aqui generalizando a classe, que conta com excelentes profissionais. Mas em Jundiaí, por exemplo, apesar do incentivo para que os ADIs cursassem pedagogia (convênio da SME com faculdade que custeada porcentagem do curso), eles sequer estão ligados à área da educação administrativamente, mas sim inseridas no grupo de “agentes operacionais”.

Mesmo nas creches de meio período, onde há professores no período da manhã e da tarde, nota-se a importância de que todos os profissionais que possuem contato direto com a criança tivessem formação para tal. O binômio cuidar e educar indissociáveis, discutidos nos documentos oficiais e literatura da área apontados neste estudo, já justifica que quando a criança está sendo cuidada (ocupação principal das ADIs), ela também está sendo educada neste momento, não há como separar os dois eventos. Assim, todos os profissionais que cuidam e educam crianças deveriam ter o mínimo de formação na área da educação, conforme o MEC orienta ao utilizar o termo “professor” no documento.

O ADI E e a professora G estão na Escola B porque a SME os mandou para esta escola. A professora G é proveniente da escala rotativa e está substituindo uma professora concursada, que está em licença. Antes de ir para a Escola B, ela estava em uma escola de Ensino Fundamental. Pelos relatos, não foi possível constatar claramente a identificação destes dois profissionais com a proposta da Escola B, que é definida abaixo pela Diretora B:

“[...] da criança ser respeitada, dela não ser maltratada, dela não ser reprimida, não sofra nenhuma violência psicológica e física, que ela possa se alimentar bem, que ela possa ter a sua higiene feita de forma correta, que ela não está exposta a tantas contaminações, então essa é... e tem a questão da segurança

*também, que ela não esteja em lugares... que os brinquedos e que tudo possa ter o mínimo de segurança. Então eu acho que assim, nada pode caminhar se não tiver essa parte bem resolvida e a partir disso, tendo essa parte bem resolvida, [...] **que a criança possa brincar, que ela possa ser feliz, que ela possa ter acesso a conhecimentos, a informações, coisa que talvez ela não tivesse oportunidade**, eu acho que na escola ela é responsável por isso. Eu sou muito Demerval Saviani! (Risos)” (Diretora B, Escola B).*

A definição de pontos da proposta pedagógica da escola, pela Diretora B e mesmo os motivos que a fizeram escolher uma creche que funcionasse em meio período revelam sua preocupação com que a instituição de educação infantil tenha cunho educativo e não assistencialista.

Analisando o PPP da Escola B, sua relação com o relato da Diretora B é bem próxima, como pode ser observado nos três objetivos dispostos no documento, que devem orientar a prática na instituição:

- Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à **liberdade**, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, a convivência e à interação com outras crianças.
- Propiciar experiências que potencializam as formas de expressar-se, relacionar-se, de aprendizagens relativas ao corpo e suas possibilidades, etc, possibilitando aos alunos, provenientes de diferentes realidades sociais e culturais, um acesso igualitário ao conhecimento e ao desenvolvimento.
- Favorecer o acesso aos conhecimentos próprios da cultura, incluindo todos os sistemas de representação da realidade, para que as crianças se apropriem, ao nível que lhes seja possível nesta faixa etária, dos expoentes culturais da sociedade em que vivem, e também, de modo que estes conhecimentos contribuam com o percurso destes alunos ao longo da vida (PPP 2016, p. 6-7).

No documento, que é definido como sendo de gestão democrática e contando com a participação da comunidade, existe menção ao termo liberdade logo no primeiro objetivo como um direito da criança de pouca idade nesta instituição. Refletindo no conceito de liberdade adotado neste estudo, assim como no conceito revelado pelos participantes, analisa-se que a instituição deve investir esforços para que os educadores proporcionem mais momentos de liberdade às crianças, que na Escola B ainda passam grande parte da rotina sob atividades dirigidas e submetidas a tempos de espera entre as propostas.

Outra questão pela qual foi possível avaliar o grau de satisfação dos educadores com a escola revelou-se quando questionados se colocariam seus filhos nessas escolas e os motivos.

Todos os educadores responderam que colocariam os filhos, tanto na Escola A, quanto na Escola B e alegaram motivos que confirmavam suas escolhas profissionais pelas escolas citadas. Somente a professora N, da Escola A, ficou receosa com a resposta, que explicou da seguinte forma:

Pesquisadora: Se você tivesse filhos, os colocaria aqui?

(Silêncio)

N: Não sei... (Risos)

Pesquisadora: Por quê?

N: Eu acho que tem um lado bom. Acho que pra criança é bom, é positivo, porque vai ter essa liberdade de brincar, de experimentar... Pra criança, sim. Vamos pensar na criança. (risos). Eu acho que se daria bem, é um ambiente gostoso pra ela, ela pode experimentar, pode vivenciar muitas coisas com o grupo e ter essa individualidade dela muito exposta. Eu acho um lado muito positivo sim. [...] Se você visualizar atendimento, eu acho que ok. Existe uma coisa verdadeira de cuidado, existe uma coisa verdadeira de olhar a criança no dia-a-dia, existe, é real. Tem muita coisa acontecendo nesse lado, muita coisa boa acontecendo.

Pesquisadora: E o que te receia enquanto profissional? Não precisa responder, se não quiser.

N: Quanto o profissional me receia porque é uma outra visão, outra vivência. Eu tenho uma visão já burocrática. Eu sempre fui muito de quebrar regras, hoje eu estou sentindo falta de algumas regras que eu vejo que é importante. Eu vejo que precisa porque senão você fica perdido, você pode ter a liberdade, mas não a libertinagem. E quando tem muita democracia, não sei se essa democracia existe, porque quem fica muito tempo, essas pessoas sim, podem te passar e elas que sabem. E quem chega nunca tem esse direito de passar. É como se fosse uma caridade quando você passa o que sabe, oferece. Uma caridade da sua parte, porque o real e o que vai funcionar é o que algumas pessoas que já estão aqui já sabem. E você tem que ir junto. Então você como profissional é como se você não tivesse nada. Eu sempre gostei de aprender e sempre fui de levar, tudo que sei, não é que eu queimo, eu transformo. Eu gosto de transformar, mas estar num espaço onde nem o que você sabe, pode transformar, é meio complicado.

Segundo o PPP da Escola A, a proposta pedagógica que orienta a instituição tem inspiração no “método Pikler”, abordado brevemente da fundamentação deste estudo. E também se embasa com maior ênfase Pedagogia Waldorf, que por ser uma filosofia com concepções e práticas específicas, os profissionais que estão lá há mais tempo costumam conhecer melhor a proposta e as atividades que são feitas durante o ano, seguindo os ritmos das estações, por exemplo. Estes profissionais são respeitados em relação a seus conhecimentos e, em geral, fazem a escola seguir seu ritmo durante todo o ano, juntamente com a gestão. Assim, educadores recém-chegados, não familiarizados com a proposta pedagógica, vão conhecendo e se familiarizando aos poucos.

A professora N reclama que, por ser seu primeiro ano na Escola B, não se sente respeitada com relação aos conhecimentos que possui, afirma que somente os educadores com mais tempo de casa têm suas ideias e sugestões respeitadas. Sente-se, portanto, menosprezada enquanto profissional, o que a fez recear para responder sobre colocar filhos na Escola B, afirmando que é uma questão profissional, o que aparece em seu discurso mais de uma vez durante a entrevista, revelando grande incômodo com esse aspecto.

Sobre o que as mães mais gostam na escola, seis mães, sendo quatro da Escola A e duas da Escola B, apontaram o relacionamento da família com a escola, comentando os eventos que os pais podem participar, sobre a equipe que é acolhedora, sobre as educadoras do filho (duas mães da Escola A apontaram este aspecto), ou sobre terem a liberdade de estar na escola a qualquer momento (duas mães da Escola A), sem precisar marcar horário para adentrar o espaço e acompanhar seu filho na rotina diária.

Outras mães abordaram as atividades desenvolvidas com as crianças, apontadas por duas mães da Escola B e uma mãe da Escola A. Uma mãe da Escola B também relatou que aprecia o cardápio da escola, que é enviado semanalmente, mostrando que a Escola B tem uma preocupação com a alimentação das crianças, que ela considera positiva.

No PPP da escola, observou-se que a alimentação configura-se como um dos projetos institucionais, que orienta o envio semanal do cardápio da escola, a disponibilização do mesmo em mural na altura das crianças, que os educadores

costumam ler junto com as mesmas, além de instituir que o autosserviço comece a partir do Grupo 2, quando as crianças possuem dois anos de idade.

Sobre o que gostariam de mudar na escola, a maioria das mães (oito, entre nove) apontou para algum aspecto físico (banheiro, bebedouro, piso de um parque, brinquedos, etc. Duas mães da Escola A comentaram que gostariam de receber o cardápio, e também de saber se o filho comeu na escola visto que relataram não receber essa informação na Escola A.

Sem exceção, todas as mães disseram estar satisfeitas com as escolas, conforme depoimentos abaixo, de ambas as escolas, em que sugerem o que gostariam de mudar nas escolas:

“Eu colocaria que as crianças maiores pudessem estudar aqui, até ir pra quinta série. Deveria ter mais escolas assim do jeito que lidam com a educação aqui. Claro, que de 5 até 10 anos que eles vão pra quinta série, tem que ter a responsabilidade de estudar, mas teriam que ter mais liberdade. Ter o momento deles. Eles têm muita cobrança, eles passam 6 horas sentados numa cadeira e eu acho que muito adolescente tá rebelde, eu vou na reunião do meu filho na escola [...] e é muita reclamação de alunos que não respeitam, mas eles não dão a liberdade para os alunos expressarem o que querem. Se tivesse mais escolas como aqui, que eles pudessem expressar, usar o que vocês usam aqui, se fosse uma aula "Vamos pintar, vamos fazer aula de música", de expressar o que eles pensam e não só serem cobrados. Mas eles terem o direito, igual aqui. Seu pudesse mudar eu colocaria mais crianças aqui pra eles plantarem, pintar, colocar a energia pra fora” (Mãe T, Escola A).

“Pesquisadora: E se você pudesse melhorar alguma coisa aqui, o que você melhoraria?

H: Ah, e agora? Não sei... Aparentemente assim não tem o que falar.

Criança: Eu gostaria de ficar aqui.

Pesquisadora para a criança: Você acha que essa escola é mais legal que a sua? (Risos)

H: Nossa, ele morre de vontade de ficar um dia aqui! Ah, você me pegou agora...” (Mãe H, Escola B).

Os professores e ADIs também foram questionados sobre o que mudariam na escola e na Escola A, as ADIs L e J não comentaram sobre aspectos a serem modificados, mostrando estarem satisfeitas com a escola. A Professora N, contudo, voltou a citar o incômodo comentado acima, quando ela relata sentir que sua prática não é levada em consideração na escola:

Pesquisadora: E se você pudesse, o que você mudaria aqui?

N: Nossa. Mudaria? Eu acho que mudaria o modo de ver, o modo de valorizar o que cada um tem. Acho que mudaria, tipo assim, porque às vezes se umas atitudes de umas pessoas são valorizadas mais do que outras, no sentido pessoal mesmo da coisa. De uma parte mesmo de gestão. E se eu pudesse mudar alguma coisa, eu mudaria, eu tiraria o peso das pessoas de falar que elas precisam e necessitam levar a proposta da escola nas costas e divulgar e ampliar isso realmente pra todo mundo. Não é um que vai ter esse cargo, é todo mundo que tem. Realmente fazer acontecer o que todo mundo, que as pessoas acreditam.”

Na Escola B, a Professora G e a ADI D disseram estar satisfeitas com a escola, a ponto de não enxergarem aspectos a serem modificados. O ADI E comentou sobre alguns aspectos da estrutura física e de brinquedos, seguindo uma linha de pensamento semelhante à das mães entrevistadas:

*“É...Eu plantaria mais árvores, já tem bastante, mas eu plantaria mais. É... Eu colocaria, é... Sabe aqueles brinquedos naturais, por exemplo, troncos... É... Esse troncos... É... Eu gosto bastante dos brinquedos não estruturados da pedagogia Waldorf, gosto bastante. Mas esse brinquedos não estruturados pra que possam mesmo manusear, se mexer e tal, então seria bem legal. E aproveitar o morro, sei lá, fazer uma escadinha, às vezes eu fico vendo isso, tirolesa baixinho pras crianças sabe, cordinha mais baixo pra eles andarem, pra ter mais desafio, porque a criança não tem o medo, quem tem o medo é o adulto e as vezes a gente não deixa a criança ir até um certo limite e a gente poda. [...] Então assim fazer algo desafiador pra eles, mas sempre relacionado com a natureza, porque é o lugar deles. E também seria o nosso... E é nosso, a gente sente muito a natureza, por exemplo, a gente vai soltar uma criança, nossa, você vai ir pro parque... **Aí você abre a porta da sala e você já vê a felicidade deles né? Parece um passarinho saindo da gaiola...** Então... Mas vamos pra natureza, então eles são dali! E eles sempre ficam felizes, eu acho que eu faria isso” (ADI E, Escola B).*

A parte grifada do discurso do ADI E relacionou-se diretamente às concepções de liberdade encontradas na primeira categoria de análise, tanto dos adultos quanto das crianças. O sentimento que o ADI descreve que as crianças têm ao saberem que irão ao parque é metaforicamente usado para representar liberdade: “parece um passarinho saindo da gaiola”.

O trecho volta a apontar para a discussão sobre a necessidade das escolas possibilitarem às crianças maior tempo ao ar livre e de contato com a natureza, análise desenvolvida nesta categoria, que deveria fazer parte das propostas pedagógicas das creches. No PPP da Escola A, há menção aos elementos da natureza – terra, ar, fogo, água, que fazem parte da rotina semanal da instituição. Também parte da Pedagogia Waldorf, o entendimento das estações do ano e elementos a ela ligados. No PPP da Escola B, há menção à Serra do Japi, que se localiza próximo à escola, afirmando que seriam feitos maiores contatos das crianças com este ambiente, afirmando que as “experiências com relação a esse espaço será decisivo para nos religarmos cada vez mais à natureza e assim entendermos nosso lugar nesse planeta”. Entretanto, ações mais simples aproveitando a ampla área de ar livre, árvore e verde da escola não são valorizadas no documento.

6.5 Marcas de liberdade na atuação profissional

A última categoria de análise aponta para as marcas de liberdade que estão presentes ou ausentes na atuação profissional dos participantes adultos. Alguns trechos das entrevistas das crianças também serão utilizados para a triangulação de dados. Nesta categoria será possível também comparar algumas respostas com a observação que a pesquisadora pôde fazer dos espaços e da rotina das turmas, na Escola A e na Escola B.

Na Escola A, a sala referência do grupo pesquisado tem um espaço amplo, é bem iluminada com janelas grandes de vidro. A sala possui um canto de casinha montado e fixo, com fogão de madeira, prateleiras, cestas, tocos de madeira e alguns outros utensílios domésticos, como panelas e conchas/colheres verdadeiras. Ao lado da casinha, há uma bicama, com algumas almofadas. Na sala há três mesas e cadeiras de madeira, além de um tapete grande próximo a uma prateleira

com diversos livros. Tem também uma mesa de apoio com água em uma jarra e alguns copos plásticos e um grande espelho em uma das paredes. E há, ainda, um armário e uma prateleira em metal, ao lado de uma mesa com computador e impressora para uso dos educadores.

Nos dias em que estive presente, a disposição dos materiais e a possibilidade das crianças escolherem entre os cantos montados e as propostas oferecidas pelas educadoras ocorreu conforme a descrição das mesmas:

“Às vezes eu coloco alguns brinquedos no chão. Na entrada, a gente coloca alguma folha para eles desenharem com canetinha ou giz de cera. Coloca alguns brinquedos de montar na mesa, mas na sala eles gostam muito do chão, eles já entram querendo brincar, correr. Às vezes tem alguns que ficam desenhando na mesa e outros já querem ficar na casinha, tem a casinha montada ali que já fica brincando na casinha e às vezes já propõe uma brincadeira de roda pra dar aquela acalmada neles. E tem os livros também que ficam expostos e eles ficam lendo os livros, eles podem escolher onde ficar e o que fazer desde da hora que entram. (Risos)” (Professora N, Escola A).

Por meio do relato da educadora, é possível verificar que a concepção de liberdade apresentada inicialmente neste estudo – que ocorre quando a criança pode escolher o que fazer, com quem, em que local, pelo tempo que desejar. Essa liberdade tem o limite estabelecido pela liberdade do outro. – acontece de maneira parcial, já que as crianças podem escolher o canto em que desejam brincar e com quais colegas, mas precisam estar na espaço da sala referência. O tempo também é um fator limitado pelo horário institucional do momento de tomar o suco. E há algumas proibições de ações quando as crianças estão na sala referência, como correr ou pular.

Na entrevista com as Crianças R, S e T, da Escola A, elas mostram que sabem as proibições e combinados, conforme abaixo:

Pesquisadora: E a (ADI) L, como ela é?

R: É brava só às vezes aqui dentro.

T: Ela tá doente, com dor de cabeça e não pôde vir hoje pra escola.

Pesquisadora: Quando ela fica brava?

T: Ela é legal só que de vez em quando... Ela falou que não pode nem bater, nem apertar e nem beliscar os amigos e nem os bebês.

R: Quando a gente sai sem avisar, ela fica brava.

Pesquisadora: Entendi... E o que vocês não gostam de fazer aqui na escola?

S: A gente não gosta de correr...

Pesquisadora: Não gosta de correr?

*S: **Só lá fora que a gente gosta.***

O início do trecho traz aspectos sobre os limites de liberdade, que são condicionados à liberdade de outro. Segundo a concepção de escola democrática de *Summerhill*, por exemplo, Neil (1973), descreve que naquela escola, se pode fazer o que quiser, contanto que se preserve o espaço do outro. Como exemplifica: um aluno pode andar sem roupas, pintar o cabelo e nunca ir às aulas porque isso é só da conta dele. Mas não pode ouvir música alta às 3 da manhã, fazer xixi na sala ou andar de skate no corredor porque afeta outras pessoas. Do mesmo modo, a criança não deve bater ou beliscar, não por ser proibido, mas porque esta atitude interfere diretamente na liberdade do outro, que tem direito de não ser agredido.

No final do trecho acima, da entrevista com as crianças, observa-se mais uma vez que as crianças relacionam o que não gostam de fazer de acordo com o que suas educadoras não permitem que elas façam. Nas entrevistas das outras crianças isso também aparece, como com as Crianças F, J e N:

Pesquisadora: Então deixa eu perguntar novamente, o que é chato fazer aqui na escola? O que vocês não gostam?

F: Bobajada!

Pesquisadora: E o que é bobajada?

F: Bobajada é empurrar o amigo! O J faz bobajada. Ele chuta o amigo e empurra! (B refere-se a uma criança de outro grupo).

N: Pular!

Pesquisadora: Tem alguma coisa que a prô pede pra fazer e que vocês não gostam?

F: A gente pode pular!

Pesquisadora: Pode? Pular, pode?

F: Pular pode, mas não empurrar o amigo!

Depois deste momento de entrada, que dura em torno de meia hora, as crianças e educadoras guardam os materiais e as crianças tomam suco e alguma

bolacha. Após isto, costuma-se ter uma roda de conversa, mas segundo a ADI L, esse grupo não consegue fazer a roda de conversa todos os dias. Há dias em que as crianças estão muito agitadas, então as educadoras propõem uma brincadeira cantada ou alguma proposta que promova um momento de relaxamento, pois nesta creche, trabalha-se com alternância de ritmos, os quais são denominados centramento (referindo-se à introspecção, concentração) e expansão, que devem ser alternados.

“Temos o nosso ritmo diário. Nisso, temos a recepção, depois tem a colação (que é sempre uma fruta), depois eles vão pra um centramento, no caso esse centramento geralmente é um boa tarde com músicas da festa junina, nesse um mês... E depois desse momento, eles vão pra interação que acontece no parque, com todos os outros grupos” (ADI J, Escola A).

Todos os dias na Escola A acontece o momento de interação, que costuma durar em torno de duas horas, quando as crianças podem ir para a área externa da sala referência e lá elas podem escolher entre diversas propostas que foram previamente preparadas pelos educadores. Observa-se, deste modo, que na Escola A, as crianças passam duas horas na área externa, dentre as cinco horas que permanecem na creche.

*“N: Deixa montados os cantões... Num canto tem uma atividade de riscar, tem atividade de massagem e tem já montada. Tem algumas pessoas que já saem e montam naquele dia a proposta. Saiu e as crianças já podem escolher o que elas querem. O **espaço fica tranquilo, não tem briga. Eles ficam a vontade.**”*

Todos os grupos saem por volta das 14h30 e as crianças podem brincar junto com outras mais novas, já que nesta escola há crianças de um a três anos de idade. Os benefícios desta interação livre entre crianças de diferentes idades foram constatados por Prado (2006), que apontou benefícios semelhantes aos relatados pelos educadores das Escolas A e B, como a menor incidência de conflitos.

O relato da Professora N, acima, coincide com o que foi observado na Escola A. O momento de interação diário costuma acontecer de maneira tranquila, com diversas propostas montadas pelo espaço da creche, onde as crianças podem escolher qual espaço desejam ficar, pelo tempo que considerarem adequado, com os colegas que desejarem. As crianças podem, inclusive, dar vários significados aos

materiais dispostos, pois os educadores observam as crianças, brincam com elas, fazendo intervenções somente nos momentos de brigas ou disputas por brinquedos.

Neste sentido, constatou-se que o conceito de liberdade adotado nesta pesquisa é coerente com o que acontece nos momentos de interação na Escola A. Quando se afirma, no conceito de liberdade, que o limite da liberdade é a liberdade do outro, verifica-se que a liberdade deixa de acontecer quando uma criança bate na outra, por exemplo, e o adulto intervém para que isto não ocorra.

Entretanto, nem todos os educadores conseguem lidar bem com a liberdade proporcionada nos momentos de interação, que podem gerar angústias, como foi exposto pela Professora N, que se dizia perdida, sobretudo no início do ano, quando era recém-chegada na Escola A:

“Pesquisadora: Mas ainda é um momento que você se sente perdida ou não passou total?”

N: Passou, mas às vezes dá uma certa angústia pela dinâmica. Eu acho que é diferente, porque eu estava no Infantil e tinha que oferecer as coisas pra eles fazerem mesmo sendo 4/5 anos de idade, querendo ou não eu peguei um pouco isso. A gente fica com essa angústia, porque ainda mais aqui... Porque a gente tem que oferecer pela prefeitura, né?! Quebrou um pouco isso com os jogos, mas mesmo assim é um oferecimento. É um oferecimento, é um ter que fazer, que às vezes as crianças querem ficar livres, livres mesmo e tem alguém que sempre tá oferecendo alguma coisa o tempo todo, mesmo sendo uma brincadeira. Estão sempre direcionando. Algum dia eu falava "não vou direcionar", mas por mim. Você tendo essa interação você deixa o espaço preparado e ela escolhe o que quer, você direcionou o que tem no espaço, mas não vai ficar direcionando o tempo todo. Se ela quiser voar, ela vai. (risos) Tá tudo bem. Fazer uma casa na árvore, pode fazer. Mas aí com o tempo já vai ficando mais tranquilo e "Ah, vou ficar aqui cantando com uma turminha", eu fico. Quem quer vir vem, quem não quer não vem, faço uma roda ou simplesmente é só observar a brincadeira das crianças também. Hoje eu já lido com isso de uma forma mais calma.”

Para alguns educadores, como a Professora N, constata-se que a liberdade pode ser motivo de angústias, por terem vivido muitas situações em que precisavam dirigir as ações das crianças. Então quando são orientados a não dirigir estas ações,

sentem-se perdidos ou desnecessários, principalmente porque as crianças de três e quatro anos já possuem autonomia no brincar e em inventar suas brincadeiras.

Acredita-se que é papel da equipe gestora da escola fazer com que seus profissionais desconstruam estas concepções e entendam seu papel diante do não direcionamento do brincar. E, quando a Professora N reclamou sobre a gestão deixar o planejamento “solto”, nas mãos de alguns educadores da escola que conhecem bem a proposta, talvez essa falta de planejamento mais pontual e organizado contribua para que a Professora N sinta-se desvalorizada com relação aos seus conhecimentos e ao seu fazer pedagógico, conforme relatou em seu depoimento anterior.

Quando as crianças voltam para sala, após a interação, geralmente escutam uma história lida ou contada pela professora, ou fazem alguma atividade de introspecção e preparam-se para o momento do jantar, lavando as mãos e sentando-se à mesa. Após o jantar, os pais chegam para buscar as crianças.

Assim se deu a rotina nos dias em que a pesquisadora esteve na escola. Segundo relato do Coordenador O, há uma rotina semanal também já posta na creche, na qual cada dia da semana tem um elemento a ser representado nas propostas de brincadeiras: ser, ser, terra, água e fogo. Como há rotina diária (alternância entre momentos de expansão e de introspecção), semanal (elementos da natureza) e anual (de acordo com as estações do ano), o que ocorre há vários anos, então o profissional recém-chegado precisa adequar-se a estes ritmos e à proposta da escola. Mas como é algo já incorporado na escola, não existe mais um planejamento conjunto para estas rotinas, que simplesmente acontecem, como afirma o coordenador da Escola A:

“[...] eu fui aprendendo que já tinha uma rotina já posta num espaço, então eu não precisava uma rotina no papel. [...] então muitas vezes tinha uma atividade, monta os espaços pra uma atividade dirigida e a criança vai lá e subverte, às vezes ela subverte porque quer fazer outras coisas, naquele espaço já montado. Então eu fiquei pensando, pra que criar rotina, né? Eu nunca fui então de exigir rotina, aquele outro papel que você me perguntou (refere-se ao plano de ensino), mas eu recebo das professoras, as professoras tem o costume de me entregar as rotinas, entregam então de tempo em tempos eu dou uma olhada, elas tem muito de fake né? Porque tem muito aquele esqueminha segunda, dia tal, vamos fazer isso, isso, isso, tem as coisas já postas que tem na rotina né, que estão postas nos espaços da rotina da

escola, hora do suco, hora do lanche... Então a rotina eu não preciso delas, porque eu já tenho, já está posto.”

O Coordenador O admite que a existência da proposta pedagógica da escola e do brincar livre costuma gerar confusões entre os profissionais que chegam à Escola B, mas acredita que é um processo natural ir se acostumando com a proposta e tenta diminuir essa confusão nos horários de estudo, que ocorrem semanalmente durante duas horas com os professores.

Verifica-se, então, pelo confronto de discursos do Coordenador O e da Professora N, que a gestão considera que costuma oferecer liberdade de ação para os profissionais, na medida em que não exigem planejamentos rígidos e que os profissionais dividem-se pelos espaços da escola durante as interações, podendo escolher em que espaço ficarão e em qual proposta. Mas na realidade não oferecem liberdade, porque o profissional precisa seguir o que *“já está posto”* na escola, muitas vezes sem ter a compreensão dos motivos pelos quais precisa ser daquele jeito.

Em relação à Escola B, a sala referência é ampla e também bem iluminada com janelas de vidro. Há duas mesas que são usadas para desenho, armários onde os materiais e brinquedos ficam guardados em caixas, que segundo a Professora G: *“É... Tem tipo assim como se fossem uns buraquinhos, né, ali, ali, ali... É... Eles ficam **escondidinhos** ali em caixas”*.

Há também um aparelho de televisão, um aparelho de som, um espelho grande no fundo da sala, e alguns cartazes expostos com atividades feitas pelas crianças também. Não há cantos fixos na sala, então na entrada os ADIs montam dois ou três cantos e as crianças quando chegam podem escolher entre estes. A diferença entre a sala das duas escolas é que os brinquedos na Escola A ficam geralmente expostos nos espaços já montados. Já na Escola B, recolhe-se todo o material antes de novas propostas, conforme a ADI D relata, abaixo:

“Nós fazemos cantos, depois dos cantos, é o suco e a roda de conversa. Aí depois a gente traz uma proposta, geralmente vai até o horário da fruta essa proposta, porque a roda de conversa geralmente passa um pouquinho do horário.”

Após a fruta, oferecida às 15h, as crianças da Escola B voltam para a sala referência até às 16h, que é o horário de brincar na área externa, diariamente.

Constata-se, deste modo, que as crianças na Escola B passam mais tempo na sala referência, do que na Escola A, principalmente considerando que às 17h é servido o jantar, então por volta das 16h45 eles são orientados a lavarem as mãos e sentarem-se à mesa no refeitório.

Nesta creche, há momentos de interação que ocorrem somente duas vezes por semana, durante uma hora, logo após o suco que é oferecido às 13h30. O que acontece nas interações é de certa maneira semelhante ao que ocorre na Escola A. Os educadores organizam o espaço com algumas propostas e as crianças, de um a três anos, podem escolher de qual proposta desejam participar, ficando livres pelo espaço. A diferença, além da periodicidade, é que na Escola B, as crianças são levadas para uma quadra grande, que existe na escola próxima e é emprestada para a Escola B, e todas as propostas acontecem em cantos desta quadra.

Pesquisadora: Você acha que elas (crianças) ficam mais agitadas durante as interações? Ou eles ficam mais tranquilos?

G: Acho que mais tranquilo.

Pesquisadora: Você acha que, por exemplo, quando tem alguma coisa dentro da sala, eles ficam mais agitados do que quando é alguma coisa aqui fora?

G: Sim.

Em relação a essa afirmação da Professora G, que foi também semelhante ao que os ADIs relataram, mais uma vez volta-se ao questionamento: se os educadores percebem que as crianças ficam mais tranquilas quando as propostas são realizadas fora da sala referência, ou mesmo nas interações, por que as crianças passam tanto tempo em sala durante a tarde? Por que não planejar mais momentos ao ar livre e com liberdade de escolha, se as crianças também preferem este momento e mostram-se mais tranquilas durante eles?

Um trecho da entrevista com a Coordenadora C também corrobora esta reflexão:

C: E ela (mordida) está muito mais ligada né? Mesmo aqui na creche, depois que a gente começou a pensar nessa coisa de dar mais liberdade pras crianças... “Vamos mexer com tinta lá fora...” É... Eu sinto o ambiente, como eu falei, leve, eu sinto ele mais leve para as crianças... E a gente tem problemas com mordidas, porque faz parte do desenvolvimento, da fase deles. Mas, assim, acontece muito menos... Muito menos mesmo!

Para complementar esse aspecto, Kishimoto (1999) resume que a imagem de criança passou por transformações em que anteriormente era vista como x e depois como um adulto em miniatura, motivo pelo qual a autora justifica o caráter escolarizante da educação infantil, associada a este olhar equivocado.

Se a educação infantil requeria, nos tempos passados, uma sala de aula com carteira, materiais gráficos para o aprendizado das letras e dos números, justificada pela imagem de adulto em miniatura, atualmente é o mundo que rodeia a criança o novo espaço de aprendizagem. Restringir o aprendizado no interior das quatro paredes da escola, com processos homogêneos, diretivos, é desrespeitar a especificidade da criança pequena, que é autônoma, ativa e se beneficia com a heterogeneidade de situações (p. 02).

Quando o educador acredita no poder da criança, que interage com seus pares e com o mundo adulto, criando e recriando, usando seu poder expressivo (BRUNER, 1996), ele pode abrir as portas da escola, interligando os espaços. O espaço físico passa a ser compreendido então também como pedagógico, ou como afirma Malaguzzi, como um potente educador, além dos adultos (EDWARDS et. al, 1999).

Na Escola B, é feito um planejamento rígido em relação às rotinas semanais, que a Coordenadora C costuma dar orientações ao professor novo, que chega na escola. Estas orientações ocorrem no sentido de que o professor precisa evitar o tempo de espera⁸, e deve considerar que a criança de zero a três anos desenvolve-se pelo movimento e que precisa de movimentos de expansão e introspecção, como pode ser verificado no trecho abaixo:

“Porque acho assim, que um dos grandes conflitos da rotina na creche, é achar que a criança tem condições de esperar a organização dos adultos e eu falo que aí você perde o grupo... Eu uso esse termo com elas, por exemplo, você acabou de contar uma história... “Ó, agora senta todo mundo aqui e espera que a gente vai montar o espaço que a gente vai fazer o desenho.” Né? Vai rolar aquele estresse né, porque vai levantar, eu não quero que ele levante, então eu já antecipo isso pra elas quando vou falar de rotina né, então considerar que a criança não fica ali esperando né, dentro desse molde, “para, que eu vou arrumar o espaço.” E aí dessa

⁸ O tempo de espera na instituição de educação infantil é o período em que as crianças ficam sem atividades, geralmente sem possibilidades de movimentação (sentados ou encostados na parede, por exemplo), aguardando ordens dos educadores (KISHIMOTO, 1999).

questão de que a criança, que ela precisa desse movimento mais livre, de que ela aprende com o corpo, como que eu vou por ela sentada e obrigada a ficar sentada pra ela poder fazer uma atividade? E outra coisa, se eu fiz uma proposta, por exemplo, fui fazer a leitura do cardápio, fui lá conversar sobre o que vai ter hoje de alimentação, então é uma atividade mais dirigida do professor né, olha, “vamos ver o que vai ter hoje? Olha, hoje vai ter suco de não sei o que, no café da manhã vai ter isso, no almoço tal...” Então é uma proposta mais dirigida. Quando eu vou pra uma outra proposta, se eu fiz uma atividade mais dirigida, a próxima tem que ser uma atividade onde a criança tem mais liberdade né?”

Apesar do discurso e orientações da Coordenadora C, tanto nos dias de observação, quanto no relato da Professora G, foi possível observar que há diversas propostas dirigidas realizadas com as crianças durante a tarde, em que elas precisam esperar todos os colegas terminarem, ou esperar a vez de fazer algo, como por exemplo, foi observado um momento em que as crianças foram até a horta para cuidar da hortaliça plantada. A horta localiza-se no espaço externo, ao lado do parque. A Professora G pediu que todas as crianças ficassem sentadas no canteiro da horta e foi chamando uma criança por vez para molhar as plantas. Contudo, era claro que as crianças que estavam sentadas, ficaram bastante agitadas, porque queriam ir para o parque (que seria a proposta seguinte e eles sabiam), mas precisavam esperar até a última criança ser chamada para molhar a horta. Novamente cabe uma questão: Por que não permitir que as crianças fossem ao parque e chamar em duplas ou trios para explicar e cuidarem da horta?

Na entrevista com a Professora G, também aparece essa questão da espera:

Pesquisadora: E tem alguma vez que você precisa dividir eles ou não?

G: Olha, dividir mesmo não. Essas ocasiões, a gente sempre faz as atividades juntos, porque ela (coordenadora) prefere que seja assim. Atividade... É... Rodas... É... Tem que ser junto, então a gente não costuma separá-los não.

Professora: Entendi... Tá, então pra você, você acha que é tranquilo, dá pra fazer com todos?

G: Não, geralmente a gente faz junto.

Pesquisadora: E tem os que acabam mais rápido? E os outros, como é?

G: Isso tem, isso é normal... É aquela coisa, nós temos que ficar conversando com eles, que tem que esperar o amigo acabar, e tem que ser paciente mesmo. Nessa atividade de hoje, era só pra destacar o bichinho... Tem criança que demora, tem criança que ela pega e é rapidinho ela destaca ali e acabou. Aí eu falei “não, espera o amigo, espera o amigo...” Era até na hora do parque, né, imagina... (Risos) Ela querendo acabar logo, falei “não, espera os amigos”.

É importante destacar que a Professora G vem de uma escola de Ensino Fundamental, mas o seu percurso profissional passa por creches em municípios próximos à Jundiaí, inclusive tendo trabalhado como ADI.

Os educadores percebem que as crianças não ficam tranquilas durante estes longos tempos de espera, mas de alguma maneira parecem acreditar que é importante para o desenvolvimento da criança, pois não pensam em alternativas simples que poderiam evitar o problema, como disponibilizar outro canto para as crianças que acabam mais rápido determinada atividade dirigida, por exemplo.

Kishimoto (1999) neste ano criticava fortemente o tempo de espera que havia observado com frequência nas rotinas das escolas de educação infantil, fruto sobretudo da pouca autonomia que os educadores concedem às crianças. Tendo passado 17 anos, ainda podem ser constatados tempos de espera desnecessários nas creches, como o exemplo ocorrido na horta da Escola B.

A inquietação das crianças nestes momentos é sempre nítida e geralmente repreendida pelos educadores com ordens de que “precisam” aguardar a vez, sem levar em consideração que o corpo e movimento, na criança de zero a três anos, é maneira de expressão e de aprendizagem (MELLO et. al, 2016; Richter & BARBOSA, 2010).

As crianças da Escola A também mostraram ser bastante competentes em compreender o que seus educadores permitem ou não que elas façam, inclusive citando algumas consequências, conforme trecho abaixo, da entrevista com as Crianças G, H e L:

Pesquisadora: O que não pode fazer na sala?

G: Não pode gritar...

Pesquisadora: Por que não pode gritar?

H: Você sabia que no nosso combinado não pode empurrar e nem rasgar o livro.

L: E não pode bater no amigo!

Pesquisadora: Entendi, e por que não pode gritar, G?

G: Porque... Porque fica dor no ouvido.

H: Se gritar, vai ter que ir no médico

L: Ia até cortar o ouvido.

Pesquisadora: Nossa! E o que a prô G. não gosta que vocês façam?

H: A gente fazer coisa errada.

Pesquisadora: E o que é coisa errada?

H: É quando a gente faz coisa errada, a gente, a gente... Não pode porque é errado, nem uma formiguinha gosta disso.

Fica clara a competência das crianças em repetir as regras, mas assim como na Escola A, elas não sabem explicitar motivos verdadeiros que proíbem determinada atitude. Apenas sabem que não podem fazer e citam algumas consequências que nem são verdadeiras e que podem ter escutado dos adultos, mas elas não entendem a causa das proibições, o que se supõe que talvez não sejam explicadas a elas.

Nesta última categoria foi possível identificar, nas atuações profissionais, que as crianças possuem liberdade de ação nas creches pesquisadas, com algumas limitações. Utilizando o conceito do estudo, qual seja de que liberdade na creche ocorre quando a criança pode escolher o que fazer, com quem e em que local, pelo tempo que desejar, observou-se que na Escola A as crianças têm maior liberdade de ação quando comparadas às crianças da Escola B, sendo que assim como no conceito utilizado, a liberdade tem o limite estabelecido pela liberdade do outro.

Entretanto, nas duas escolas, a liberdade poderia ser mais bem oferecida pelos educadores, que ainda se sentem perdidos quando não podem dirigir a atividade para a criança, o que foi observado nas duas creches.

Utilizando o conceito de liberdade dos participantes deste estudo, que diz respeito ao contato com a natureza e possibilidade ampla de movimentação corporal, percebe-se novamente que a Escola A oferece maior possibilidade de liberdade, considerando que as crianças ali passam maior tempo no espaço externo, em torno de duas horas, enquanto na Escola B, há dias em que ficam somente 45 minutos a uma hora no parque.

7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A infância é quando não é demasiado tarde.
É quando estamos disponíveis para nos surpreendemos,
Para nos deixarmos encantar.
Quase tudo se adquire nesse tempo
Em que aprendemos
O próprio sentido do tempo.
(Mia Couto)*

O estudo realizado permitiu explorar uma área que ainda não é amplamente pesquisada no contexto brasileiro, suscitando a reflexão em torno de questões que podem ser pertinentes para avaliar e melhorar a qualidade de educação nas creches. Os dados apresentados permitem salientar algumas conclusões que emergiram da análise das entrevistas e que podem se revelar pertinentes para compreender a temática da liberdade na escola.

Este estudo surgiu de uma angústia gerada pelo contato com o sistema de educação brasileiro, enquanto professora da esfera pública, e a constatação de que as crianças não sentem prazer quando estão em sala de aula. O contato com a educação infantil e suas possibilidades mais livres de atuação tornou urgente a necessidade de pensar uma educação que proporcione às crianças aprendizagens e desenvolvimento, valorizando sua curiosidade, entusiasmo, suas diversas linguagens e respeitando seu direito de escolha.

A partir da pesquisa por instituições de educação infantil que propõem a liberdade como cerne de atuação em suas propostas pedagógicas, como a Escola da Ponte, Escolas da Floresta, escolas de Reggio Emilia, Summerhill e a experiência de Lókzy, indagou-se o motivo pelo qual estes modelos não se generalizam nas escolas de Educação Infantil.

Deste modo, foram entrevistadas crianças pequenas, de três anos de idade, mães e educadores de duas creches da rede municipal de Jundiaí-SP, tendo por objetivo identificar as concepções dos participantes sobre liberdade da escola. Para confirmar os dados obtidos por meio das entrevistas, as duas escolas foram observadas em suas rotinas diárias com as crianças e os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades foram examinados.

As hipóteses formuladas supunham que as concepções dos pais e educadores, sobretudo no que se refere aos cuidados eram limitadas à

superproteção, controle e higiene, em virtude da visão de criança pequena que persiste em colocá-la pequena como incapaz, a quem os adultos precisam cercar de cuidados para possibilitar seu desenvolvimento. Por outro lado, admitia-se que a criança pequena é capaz de perceber as concepções de liberdade dos educadores e pais e agir conforme as mesmas, o que resulta em um ciclo de impedimentos na escola, que vão transformando crianças em alunos cada vez mais cedo.

Após diversas leituras do extenso material produzido pelos relatos das entrevistas, emergiram cinco categorias de análise que responderam às questões levantadas inicialmente, bem como trouxeram novas análises, discussões e questionamentos.

As marcas de liberdade na infância dos educadores e pais revelaram que suas concepções de liberdade estão relacionadas ao que puderam vivenciar em sua infância: contato com a natureza e possibilidades de amplas movimentações corporais. Curiosamente constatou-se que as concepções de liberdade das crianças pequenas não foram diferentes, quando mostraram sentirem-se livres e mais felizes quando podem ir aos espaços externos, já que *brincar na sala é muito mais chatinho*.

No espaço externo dos parques, as crianças podem ter contato com a natureza, direito salientado por Rosemberg e Campos desde 1995 no documento “*Crerios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas*”, mas ainda tão pouco garantido nas escolas de educaao infantil, onde as crianas passam apenas cerca de uma hora por dia ao ar livre (TIBIRA, 2005; MERIGO, 2016).

Os elementos da natureza por vezes são associados à sujeira, desorganizaao, perigos ou doenas (TIBIRA, 2017) e a limitaao do acesso das crianas a estes espaos poderia confirmar a primeira hipotese deste trabalho, relacionada à superproteao como limitaao à liberdade nas escolas, associada ao crescimento da violncia. A literatura apoia fortemente esta hipotese (LA TAILLE, 2009; CARVALHO, 2012; MACHADO, 2012; BENTO, 2012; KUNSCH, 2014).

Entretanto, os relatos das mres entrevistadas demonstraram que elas percebem valor educativo contido em propostas arriscadas e na sujeira provocada pelo contato com a natureza ou atividades com tinta. E, ainda, que confiam no trabalho desenvolvido pelos profissionais da escola, a ponto de no considerarem estas propostas problemáticas, desde que haja a superviso de um educador.

Estas respostas podem ter sido influenciadas pelo tema do presente trabalho, que foi lhes apresentado. Contudo, outro dado que emergiu das entrevistas revelou que as mães puderam modificar suas concepções sobre a educação de crianças nestas instituições, pois as expectativas anteriores à entrada dos filhos nas creches eram fortemente assistencialistas e foram ressignificadas por meio das experiências com as escolas e das mudanças comportamentais em seus filhos, principalmente no que se refere à autonomia. É mesmo papel da escola e de seus educadores, que possuem formação em áreas da educação, informar aos pais o valor educativo da proposta da creche, por meio do discurso, das ações e dos registros e documentações pedagógicas.

As concepções de liberdade das crianças, ainda associadas à preferência pelo espaço externo, foram também reveladas pelo entendimento que possuem sobre as permissões e proibições que fazem seus educadores. Isto porque no parque (espaço externo) elas são autorizadas a se movimentarem de modo mais livre, como correr e pular, que são proibidos nas salas referência. As crianças mostraram-se tão competentes em perceber as concepções de liberdade de seus educadores e agir conforme as mesmas – segunda hipótese desta pesquisa -, que manifestam as proibições quando questionadas sobre o que não gostam de fazer na escola.

As aulas e reflexões proporcionadas no curso do doutorado, as participações em congressos e seminários, as trocas com colegas de profissão e de curso, as orientações e os apontamentos da banca de qualificação muito contribuíram para a metodologia deste estudo e suas análises.

No curso desta pesquisa, verificou-se que o MEC fez um levantamento divulgado em 2016, quando identificou a existência de 178 escolas com propostas inovadoras no território brasileiro. Há também a tese de que o país está passando por um movimento de renovação educacional (BARRERA, 2016), pelas escolas que rompem de algum modo com os meios tradicionais de ensino. Isto possibilitou a renovação de esperanças que outro modelo de educação é possível, menos transmissivo e mais construtivo, menos padronizador e mais criativo, menos diretivo e mais livre.

As crianças valorizam o espaço externo, onde podem brincar com liberdade. Os educadores observam que as crianças ficam mais tranquilas quando estão nestes espaços e afirmam acreditar na capacidade das crianças para aprenderem

com propostas arriscadas, apesar de na prática não proporcionarem estes riscos. Os pais conseguem ressignificar suas concepções de educação infantil a partir das experiências que seus filhos vivem nas creches. Assim, o que ainda impede que a liberdade faça parte das rotinas diárias das escolas de educação infantil?

No caso específico das creches, é importante refletir que esta instituição surgiu por motivação marcadamente assistencialista. Os mais antigos locais de amparo à criança surgiram para atender bebês e crianças abandonadas ou vítimas da orfandade, maus tratos, ou sem possibilidades de receberem educação e cuidados por suas famílias. (PINAZZA, 1997). Quando as creches surgem no Brasil, não se distinguem do atendimento em asilos e orfanatos com priorização do caráter assistencialista, para suprir carências das famílias, especialmente as mais pobres, como escravos recém-libertos (KISHIMOTO, 1986). Inicialmente, portanto, a creche era apenas uma medida compensatória, que visava garantir cuidados básicos para as crianças pequenas.

A qualidade na creche foi causa de lutas e movimentos sociais, das famílias, associações e de vários profissionais, que exigiu melhorias na qualidade do atendimento e na quantidade de oferta de vagas, como direito da mãe trabalhadora (AMORIM; VITORIA; ROSSETI-FERREIRA, 2000). Os Fóruns de Educação Infantil tem tido papel primordial na incidência e monitoramento de políticas públicas para a infância no país (ARELARO & MAUDONNET, 2017).

Este aspecto histórico não pode ser ignorado e certamente reflete em muitas práticas da educação infantil atualmente, até porque foi apenas em 1996 que a creche foi definida, pela primeira vez, como “primeira etapa da educação básica”, fato relativamente recente quando se pensa em mudanças de concepções e bases de estruturação.

Outro aspecto a ser considerado, que se relaciona com o anterior, que emergiu da análise das entrevistas, consiste no fato de que alguns educadores ainda sentem-se perdidos nos momentos em que não devem dirigir as propostas com as crianças, deixando-as escolher o que e como desejam fazer.

Foi apenas a partir da LDB de 1996, que a creche passou a ser entendida como etapa de educação, resultando na concepção de que o profissional que trabalha na educação infantil deveria ser um docente, com formação específica na área de educação, serviço que até então era executado por pessoas sem formação. Vale ressaltar que transcorreu algum tempo até que todo o sistema de ensino

brasileiro se adequasse a esta realidade da exigência de um professor para a creche. Os cursos de formação de professores, então, são questionáveis até hoje pela falta de especificidade da formação docente para atuar com crianças pequenas (KISHIMOTO, 2005; PINAZZA, 2010).

É compreensível que o profissional que trabalha com crianças de zero a três anos sinta-se inseguro ao se deparar com esta fase do desenvolvimento humano que tem especificidades, como a questão da segurança. Essa realidade precisa ser pensada pelas escolas de educação infantil, por meio de formação continuada de qualidade, que possibilite ao professor da primeira infância a atualização constante sobre os debates que ocorrem na área.

Da mesma maneira, pondera-se que as falhas na formação inicial podem ser causa, mas não devem se tornar empecilho para uma atuação de qualidade. Culpabilizar a formação inicial e ignorar todos os debates, documentos e orientações não consiste em atitude compreensível, visto que as concepções, métodos e modelos de educação passam por mudanças e discussões. Assim como nas mais diversas áreas de trabalho, os profissionais precisam buscar informações e se atualizar constantemente para o aprimoramento profissional. Neste ponto, volta-se a criticar o modelo de educação tradicional, que de maneira transmissiva vai formando adultos acomodados em relação à busca por conhecimento.

Uma última consideração sobre a escola que será feita pela pesquisadora enquanto professora do sistema público de ensino. Em uma escola, todos os profissionais ali presentes: desde a gestão, passando pelos professores e auxiliares, mas também a equipe de limpeza e da cozinha precisam estar integrados ao projeto político pedagógico da escola. Muitos embates na escola acontecem por falta de apoio e compreensão de uma categoria em relação à outra, por exemplo, o professor planeja uma proposta com tinta, mas os responsáveis pela limpeza não colaboram na reorganização do espaço após a atividade, por não entenderem isso como função deles. Na creche, sobretudo, onde a criança de zero a três anos comunica-se, aprende e se desenvolve por meio da corporeidade (GALVÃO, 1995), as propostas livres muitas vezes envolvem sujar-se e sujar o espaço, especialmente quando realizadas ao ar livre, com contato com a natureza (grama, terra, barro, água). Em uma escola, todos são educadores e precisam compreender isso para agir em unidade. Só assim poderão trabalhar possibilitando que a criança ocupe seu

lugar: o centro do planejamento de todas as ações da creche. A escola de qualidade precisa ser para elas, por elas e com elas.

Por meio da pesquisa, foi possível um aprofundamento nas questões que concernem o desenvolvimento das crianças de zero a três anos. Movidos pelo compromisso com a qualidade da educação infantil, pelo respeito aos direitos da criança, pela confiança na potencialidade dos bebês e crianças de pouca idade, buscou-se refletir e compreender o ponto de vista destes atores, suas mães e educadores sobre liberdade na escola.

Considerando o possível movimento de renovação educacional e a escassez de pesquisas sobre o tema de liberdade na educação infantil, as análises ensejadas pelo presente estudo podem contribuir para pensar os modelos de educação inovadores, por meio das concepções dos principais atores envolvidos no processo de aprendizagem na creche.

Deste modo, este trabalho abre caminhos para a continuidade de pesquisa na área, que busque análises semelhantes em creches de outros municípios, como também em instituições da esfera particular. Também se deve considerar que as concepções identificadas neste estudo, referiram-se às mães e educadores de crianças de três e quatro anos de idade. Se fossem investigadas turmas de crianças menores, como os bebês de quatro meses até dois anos, será que seriam encontradas concepções diferentes com relação à liberdade? Além disto, torna-se relevante avaliar as instituições de educação infantil brasileiras classificadas como inovadoras, em seus resultados de desenvolvimento e aprendizagem para crianças educadas em liberdade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Katia S; ROSSETTI - FERREIRA, Maria Clotilde. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília , v. 19, n. 2, p. 64-69, 1999 .

AMORIM, Katia; VITORIA, Telma; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 115-144, mar., 2000.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. MAUDONNET, Janaína Vargas de Moraes. Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p. 6-18.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas-SP, 2000.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. **ANAI DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO**. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

_____. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. IX ANPED Sul, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BENTO, Maria Gabriela Castro Portugal Granja. **O perigo da segurança**: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento) – Universidade de Coimbra, Portugal, 2012.

BERTAN, Levino. **Aspectos da trajetória do ideal de liberdade na educação brasileira (1930-1990)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BEZERRA, Silvana Duarte; LEITE, Cristina. Liberdade em escolas democráticas: o caso do ensino de ciências na Emef “Desembargador Amorim Lima”. **ATAS - Seminário Ensinar com Pesquisa** (Ensinar, Pesquisar e Aprender) - ANO III, out. 2010.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei n.9.394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**: lei n.10.172 de 9/1/2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. 3 v.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, 1998a. 2 v.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**: resolução n.1, de 7/4/1999. Brasília, 1999.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**: parecer CEB n.1/99, aprovado em 29/1/1999. Brasília, 1999a.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 08 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. EMENDA CONSTITUCIONAL 59 2009

BONDIOLI, Anna. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos** - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 9ª edição, 2003, p.013-037.

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. A espera do pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 112-132, Jan, 1991.

CAMPOS, Maria Malta et. al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 15-33, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Maria Malta et. al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr., 2011.

CAMPOS, Maria Malta (Coord.); BHERING, E.; ESPOSITO, Y. L. et al. **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010. (Relatório Final)

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2ª ed. Brasília-DF: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; LORDELO, Eulina da Rocha. Educação Infantil e Psicologia: para que brincar? **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 23, n. 2, 2003. P. 14-21.

CARVALHO, Maria João Leote de. Infância em perigo, infância perigosa: as crianças como sujeitos e objetos de delinquência e crime nas notícias. **Comunicação e Cultura**. n. 14, 2012, pp. 191-206.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-131, abr./jun. 2015.

CASA DO MEIO. **Educação Infantil**. Jundiaí-SP, 2016. Disponível em: <<http://www.casadomeio.com.br/site/educacao-infantil/>>. Acesso em 20 dez. 2016.

COELHO, Ana et al. Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [S.I.], p. 111-117, nov. 2015.

CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.85-112, jul. 2003.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Ação social dos bebês** : um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese – Doutorado em estudos da criança, Sociologia da Infância. Braga: Universidade do Minho, 2010.

DALBOSCO, Claudio Amir. Paradoxos da educação natural no Émile de Rousseau: os cuidados do adulto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 175-193, jan./abr. 2009.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, pp. 11-27, JUL. 2001.

DIRETORIA ANPED. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 14 abr 2017.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FALK, Judith. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2011.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, pp. 279-287, jan-jun 2006.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Missão e Objetivos**. São Paulo. 2016. Disponível em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Missao-Objetivos.php>. Acesso em: 15 dez 2016.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, M. C. S. de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 1430162.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Presença, 1973.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 2ª ed. São Paulo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GILL, Tim. **Sem medo**: crescer numa sociedade com aversão ao risco. Cascais: Principia, 2010.

GOBBI, Marcia. Desenho infantil e oralidade. Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: DEMARTINI, Z.; FARIA, A. L. G. de; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 69-92.

GOMES-PEDRO, João. O que é ser criança? Da genética ao comportamento. **Análise Psicológica**, v. 1, n. XXII, p. 33-42, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

INDEPENDENT. **Summerhill alumni**: 'What we learnt at the school for scandal'.

Disponível em: <<http://www.independent.co.uk/news/education/schools/summerhill-alumniwhat-we-learnt-at-the-school-for-scandal-2373066.html>>.

Acesso em: 18 set. 2016.

JUNDIAÍ-SP, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí/SP**. Jundiaí, 2016. Disponível em: <https://www.jundiai.sp.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/10/2016/12/Diretrizes-Curriculares-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-Municipal-de-Jundia%C3%AD_v6-1.pdf>

KRAMER, Sonia; KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli. Educação da criança de 0 a 6 anos. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa sobre padrões de vida**. 1996-1997. Primeira infância. Rio de Janeiro: IBGE, 2000, p. 49-87.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo**. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**: Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente, v.5, n.4, p.1-7, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. **Pro-Posições**, v.16, n. 3, p. 181-193, São Paulo, set./dez. 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

KUNSCH, Clarice. Excesso de atividades, consumo e superproteção: possíveis fatores de tédio em crianças. **Revista acadêmica de educação do ISE Vera Cruz**. São Paulo. 2014, v.4, n.1, p. 99-115.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância** [online]. São Paulo: editora UNESP, 2010.

LUENGO, Fabiola Colombani; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. **Revista de Psicologia da Unesp**. v. 8, n. 2, 2009, p. 122-126.

LUZ, Iza Rodrigues. Contribuições da Sociologia da Infância à Educação Infantil. **Paideia**, v. 14, n. 8, pp. 11-40, mai-2008.

MACEDO, Daniela; SANDOVAL, Gabriella. **Excesso de proteção faz mal ao seu filho**. Revista Veja, ed. 2160. 14 abr. 2010 Disponível em: <http://escolahappykids.org/temas/protecao.pdf>. Acesso em 03 abr. 2017.

MACHADO, João Luiz de Almeida. **Pais superprotetores: as consequências para a vida das crianças**. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1592>. Acesso em 03 abr. de 2017.

MARANHÃO, Damaris Gomes. Colo: um cuidado que educa. **Avisa Lá** (Centro de Estudos e Informações Crecheplan), São Paulo, , v. 1, p. 5 - 6, 01 jul. 2000.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. Dissertação de mestrado. UFSC, 2005.

MATTOS, Maria Isabel Leme de. **O comportamento exploratório de crianças de creches de níveis sócio econômicos diferentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, 1984.

MEIRELLES, Renata. **A escola ainda tem espaço para a liberdade** Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/a-escola-ainda-tem-espaco-para-a-liberdade/>> via @Carta Educação. Acesso em: 13 dez 2016.

MELLO, André da Silva et. al. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência** , v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MERIGO, Carlos. **Omo diz que crianças passam menos tempo ao ar livre que presidiários.** Em 14 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.b9.com.br/64448/advertising/omo-diz-que-criancas-passam-menos-tempo-ao-ar-livre-que-presidiarios/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

NEILL, Alexander. **Summerhill: liberdade sem medo.** São Paulo: Ibrasa, 1973.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do Outro Lado: A Infância sob o Olhar de Crianças no Espaço da Creche.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2001.

OLIVEIRA, Rui. Do vínculo às relações sociais: aspectos psicodinâmicos. **Análise Psicológica.** v. 2, n. XVIII, p. 157-170, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de, et al. **Creches: crianças, faz de conta e cia.** Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira/Thomson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications, **European Early Childhood Education Research Journal**, vol 14, n. 1, pp. 21-31, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; LINO, Dalila Maria Brito da Cunha. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. **Educação em foco.** Juiz de Fora-MG, v. 13, n. 2, pp. 9-29, fev. 2009.

ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL. **Escolas.** 2015. Disponível em: <<http://omb.org.br/omb/escolas>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

PEDROSA, Maria Isabel. **A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos.** Brasília: MEC. 2009. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-Educiancascresches.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2015.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **A pré-escola paulista à luz das ideias de Pestalozzi e Froebel:** memória reconstituída a partir de periódicos oficiais. Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Formação de professores da educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, pp. 405-417, 2005.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Avaliação Externa das Escolas:** Relatório Escola Básica da Ponte Santo Tirso. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Norte/AEE_2013_EB_Ponte_R.pdf>. Acesso em 10 abr. 2017.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. **A educação das crianças dos 0 aos 12 anos.** Lisboa: CNE, 2009.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários.** Cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade:** condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

RENAUT, Alain. **O indivíduo-reflexão acerca da filosofia do sujeito.** Rio de Janeiro: Difel, 1998.

RICHTER, Rona. **School's Out:** Lessons from a Forest Kindergarten. Disponível em: <<https://vimeo.com/32463946>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação UFSM**. v. 35, n. 01, jan./abr., 2010.

RODRIGUES, Cinthia. **A nova creche pública dos meus filhos é de chorar**. 11 fev. 2015. Disponível em: < <https://escolapublicablog.wordpress.com/2015/02/11/a-nova-creche-publica-dos-meus-filhos-e-de-chorar/>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

ROSEMBERG, Fulvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, jul, 1999.

ROSEMBERG, Fulvia. **Educação infantil pós-FUNDEB**: avanços e tensões. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto, 2007.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina. FERREIRA, Valéria Silva. Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, pp. 75-80, 2009.

SMITH, Stephen J. **Risk and our pedagogical relation to children**: on playground and beyond. New York: State University of New York Press, 1998.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2005.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.72-86.

THOMÉ, Ana Carolina; MENDONÇA, Rita. **Um pouco da história das Escolas da Floresta**. 10 mar. 2016. Disponível em: <<http://conexaoplaneta.com.br/blog/um-pouco-da-historia-das-escolas-da-floresta/>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança. **Cadernos de Pesquisa**. n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

WALLON. Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR DE ESCOLA

Informar que a entrevista e todos os dados são estritamente confidenciais e só serão usados para a finalidade da pesquisa, com o cuidado em preservar as identidades.

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

ESTADO CIVIL:

FILHOS:

- 1) Experiência de vida: levantar aspectos da infância pessoal buscando os seguintes aspectos:**
 - a) visão de criança – o que ela fazia, o que achava que era capaz de fazer sozinha**
 - b) visão de liberdade – o que seus pais permitiam ou não permitiam que fizesse, o que a pessoa sentia e pensava sobre estas permissões e proibições.**
 - c) como foi seu processo de escolarização, do que se lembra, como era a sua relação com os professores e como era vivida a sua liberdade de ação nesse período na escola.**
- 2) Formação acadêmica: em que essa formação reflete na prática – tentar investigar o olhar sobre a infância e criança.**
- 3) Experiências profissionais anteriores.**
- 4) Por que escolheu essa escola?**
- 5) Atuação profissional: buscar aspectos de sua relação com os funcionários de sua equipe (professores, adis, operacionais, cozinheiros e mesmo com os pais) que investigue as concepções de liberdade:**
 - a) como é a construção do PPP – há “interesse” de participação por parte dos professores? E do restante da equipe? E dos pais/comunidade? Como ela constrói esse documento? De onde tirou**

- a ideia principal de trabalho que vai nortear as ações para este ano de 2016?
- b) Como vivencia as regras e normas da sua equipe: uso de celular, alimentação na escola...
 - c) Utilização da verba da APM e de outras verbas públicas – como decide a utilização?
 - d) Quando tem alguma questão com uma criança do grupo, de indisciplina, quem conversa com a criança? Ela ou os educadores? E com os pais da criança?
- 6) O que pensa como objetivos de desenvolvimento para a criança nesta escola?
- 7) Você colocaria seus filhos/ Se tivesse filhos, você os colocaria nesta escola? Por quê?
- 8) Investigar o que a diretora pensa entre o limite de liberdade e negligência. Levar imagens de crianças em ações que envolvem algum risco e perguntar qual sentimento que ela tem ao ver a imagem. Perguntar quais riscos ela enxerga naquelas imagens. Contrapor fotos de crianças em momento calmo, agitado, de risco, em posição escolarizada, etc. Como ela acha que os pais veriam aquelas imagens?
- 9) Tem alguma questão que você considera importante é que eu tenha deixado de te perguntar na entrevista?
- 10) O que achou da entrevista?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR DE ESCOLA

Informar que a entrevista e todos os dados são estritamente confidenciais e só serão usados para a finalidade da pesquisa, com o cuidado em preservar as identidades.

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

ESTADO CIVIL:

FILHOS:

- 1) Experiência de vida: levantar aspectos da infância pessoal buscando os seguintes aspectos:**
 - a) visão de criança – o que ela fazia, o que achava que era capaz de fazer sozinha**
 - b) visão de liberdade – o que seus pais permitiam ou não permitiam que fizesse, o que a pessoa sentia e pensava sobre estas permissões e proibições.**
 - c) como foi seu processo de escolarização, do que se lembra, como era a sua relação com os professores e como era vivida a sua liberdade de ação nesse período na escola.**
- 2) Formação acadêmica: em que essa formação reflete na prática – tentar investigar o olhar sobre a infância e criança.**
- 3) Experiências profissionais anteriores.**
- 4) Por que você escolheu essa escola?**
- 5) Atuação profissional: buscar aspectos de sua relação com os professores e adis, que investigue as concepções de liberdade:**
 - A) como é a construção da rotina pedagógica dos professores? E do Plano de ensino? Como ela avalia se a rotina está sendo seguida? Qual a concepção que ela tem sobre rotina e sua necessidade para o planejamento? Como ela dá a devolutiva das rotinas?**
 - B) O que pensa da relação dos educadores com as crianças? E dos educadores com os pais?**
 - C) Quando tem alguma questão com uma criança do grupo, de indisciplina, quem conversa com a criança? Ela ou os educadores? E com os pais da criança?**

- D) Como são as reuniões de pais? Quem as planeja?**
- 6) O que pensa como objetivos de desenvolvimento para a criança nesta escola?**
 - 7) Você colocaria seus filhos/ Se tivesse filhos, você os colocaria nesta escola? Por quê?**
 - 8) Investigar o que a coordenadora pensa entre o limite de liberdade e negligência. Levar imagens de crianças em ações que envolvem algum risco e perguntar qual sentimento que ela tem ao ver a imagem. Perguntar quais riscos ela enxerga naquelas imagens. Contrapor fotos de crianças em momento calmo, agitado, de risco, em posição escolarizada, etc. Como ela acha que os pais veriam aquelas imagens?**
 - 9) Tem alguma questão que você considera importante e que eu tenha deixado de te perguntar na entrevista?**
 - 10) O que achou da entrevista?**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR

Informar que a entrevista e todos os dados são estritamente confidenciais e só serão usados para a finalidade da pesquisa, com o cuidado em preservar as identidades.

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

ESTADO CIVIL:

FILHOS:

- 1) Experiência de vida: levantar aspectos da infância pessoal buscando os seguintes aspectos:**
 - a) visão de criança – o que ela fazia, o que achava que era capaz de fazer sozinha**
 - b) visão de liberdade – o que seus pais permitiam ou não permitiam que fizesse, o que a pessoa sentia e pensava sobre estas permissões e proibições.**
 - c) como foi seu processo de escolarização, do que se lembra, como era a sua relação com os professores e como era vivida a sua liberdade de ação nesse período na escola.**
- 2) Formação acadêmica: em que essa formação reflete na prática – tentar investigar o olhar sobre a infância e criança.**
- 3) Experiências profissionais anteriores. Se teve alguma experiência que a pessoa teve que acredita que contribuiu muito para o trabalho que desenvolve hoje.**
- 4) Por que escolheu esta escola? Como veio parar aqui?**
- 5) Atuação profissional: buscar aspectos de sua relação com o espaço, com os adis e com as crianças, que investigue as concepções de liberdade:**
 - a) Descrever a estrutura física da sala e nessa descrição focar em onde os materiais ficam, as crianças têm acesso ao material? Como ela organiza as propostas? Uma por vez? Como divide as crianças para realiza-se estas propostas?**

- b) Em sua escola, há momentos de interação com outros grupos?
Como acontecem? O que os adultos fazem nesse momento?
Como ela se sente nessa hora?
- c) Qual você acha que seja o papel do educador na creche?
- d) E qual o papel dos ADIs? O que os ADIs que trabalham com você fazem? Participam das propostas? E do planejamento destas propostas?
- e) Como é o seu grupo, como são suas crianças? Do que mais gostam de brincar?
- f) Quando alguma criança tem um comportamento persistente de mordida ou de bater nos colegas, por exemplo, qual plano você traça para que ele mude? No momento da agressão, como resolve? Coloca pra pensar? Se o comportamento persiste, leva para a coordenação/direção? Chama os pais? Quem conversa com eles?
- 6) Se tivesse filhos, você os colocaria nesta escola? Por quê?
- 7) Se você pudesse, o que mudaria nesta escola?
- 8) Investigar o que a professora pensa entre o limite de liberdade e negligência. Levar imagens de crianças em ações que envolvem algum risco e perguntar qual sentimento que ela tem ao ver a imagem. Perguntar quais riscos ela enxerga naquelas imagens. Contrapor fotos de crianças em momento calmo, agitado, de risco, em posição escolarizada, etc. Como ela acha que os pais veriam aquelas imagens?
- 9) Tem alguma questão que você considera importante e que eu tenha deixado de te perguntar na entrevista?
- 10) O que achou da entrevista?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ADIs

Informar que a entrevista e todos os dados são estritamente confidenciais e só serão usados para a finalidade da pesquisa, com o cuidado de preservar as identidades.

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

ESTADO CIVIL:

FILHOS:

- 1) Experiência de vida: levantar aspectos da infância pessoal buscando os seguintes aspectos:**
 - a) visão de criança – o que ela fazia, o que achava que era capaz de fazer sozinha**
 - b) visão de liberdade – o que seus pais permitiam ou não permitiam que fizesse, o que a pessoa sentia e pensava sobre estas permissões e proibições.**
 - c) como foi seu processo de escolarização, do que se lembra, como era a sua relação com os professores e como era vivida a sua liberdade de ação nesse período na escola.**
- 2) Formação acadêmica: em que essa formação reflete na prática – tentar investigar o olhar sobre a infância e criança.**
- 3) Experiências profissionais anteriores. Se teve alguma experiência que a pessoa teve que acredita que contribuiu muito para o trabalho que desenvolve hoje.**
- 4) Por que escolheu esta escola?**
- 5) Atuação profissional: buscar aspectos de sua relação com o espaço, com os adis e com as crianças, que investigue as concepções de liberdade:**
 - a) Descrever a estrutura física da sala e nessa descrição focar em onde os materiais ficam, as crianças têm acesso ao material? Como ela organiza as propostas? Uma por vez? Como divide as crianças para realizar estas propostas?**

- b) Em sua escola, há momentos de interação com outros grupos? Como acontecem? O que os adultos fazem nesse momento? Como ela se sente nessa hora?**
- c) Qual você acha que seja o papel do professor na creche? Como trabalha o professor do seu grupo?**
- d) E qual o papel dos ADIs? E como é o seu trabalho?**
- e) Como é o seu grupo, como são suas crianças? Do que mais gostam de brincar?**
- f) Quando alguma criança tem um comportamento persistente de mordida ou de bater nos colegas, por exemplo, qual plano você traça para que ele mude? No momento da agressão, como resolve? Coloca pra pensar? Se o comportamento persiste, leva para a coordenação/direção? Chama os pais? Quem conversa com eles?**
- 6) Se tivesse filhos, você os colocaria nesta escola? Por que?**
- 7) Se você pudesse, o que mudaria nesta escola?**
- 8) Investigar o que o ADI pensa entre o limite de liberdade e negligência. Levar imagens de crianças em ações que envolvem algum risco e perguntar qual sentimento que ela tem ao ver a imagem. Perguntar quais riscos ela enxerga naquelas imagens. Contrapor fotos de crianças em momento calmo, agitado, de risco, em posição escolarizada, etc. Como ela acha que os pais veriam aquelas imagens?**
- 9) Tem alguma questão que você considera importante é que eu tenha deixado de te perguntar na entrevista?**
- 10) O que achou da entrevista?**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS

Informar que a entrevista e todos os dados são estritamente confidenciais e só serão usados para a finalidade da pesquisa, com o cuidado em preservar as identidades.

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

ESTADO CIVIL:

FILHOS:

- 1) Experiência de vida: levantar aspectos da infância pessoal buscando os seguintes aspectos:**
 - a) visão de criança – o que ela fazia, o que achava que era capaz de fazer sozinha**
 - b) visão de liberdade – o que seus pais permitiam ou não permitiam que fizesse, o que a pessoa sentia e pensava sobre estas permissões e proibições.**
 - c) como foi seu processo de escolarização, do que se lembra, como era a sua relação com os professores e como era vivida a sua liberdade de ação nesse período na escola.**
- 2) Formação acadêmica / profissional.**
- 3) Por que você escolheu esta escola? Conhece a proposta pedagógica da escola?**
- 4) Expectativa em relação a escolarização da criança. O que espera da creche? O que mais gosta na creche? O que acredita que pode melhorar?**
- 5) Investigar o que o pai pensa entre o limite de liberdade e negligência. Levantar imagens de crianças em ações que envolvem algum risco e perguntar qual sentimento que ela tem ao ver a imagem. Perguntar quais riscos ela enxerga naquelas imagens. Contrapor fotos de crianças em momento calmo, agitado, de risco, em posição escolarizada, etc.**
- 6) Tem alguma questão que você considera importante é que eu tenha deixado de te perguntar na entrevista?**
- 7) O que achou da entrevista?**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

IDENTIFICAÇÃO

GRUPO:

DATA DE NASCIMENTO:

- 1) Quem diz o que fazer na sua turma? Como?**
- 2) Levar imagens de crianças em ações que envolvem algum risco e perguntar se eles já fizeram isso ou algo parecido? Onde? Em casa ou na escola? O que os pais pensariam se o visse naquela ação? E as educadoras?**
- 3) O que mais gosta de fazer na escola? Por quê? O que você mais gosta nas educadoras?**
- 4) O que não gosta de fazer na escola? Por quê?**
- 5) Como é a professora XXXX? O que ela deixa fazer? O que ela não gosta?**
- 6) Como é a ADI XXXX? O que ela não gosta que faça?**
- 7) Sobre a saída desta escola no final do ano. Você quer ir para outra escola? Como você quer que seja a sua nova escola? O que quer que tenha lá? Como quer que seja a sua professora?**

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NAS ESCOLAS

Eu, _____, representando a Secretaria Municipal de Educação – SME no município de Jundiaí-SP, autorizo a pesquisadora *Ioana Yacalos Spinucci*, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, no Instituto de Psicologia, na Universidade de São Paulo, Nº USP 7084139, a desenvolver, sob a orientação da *Profª Dra. Isabel da Silva Leme*, o projeto intitulado “**Sem correr e sem gritar: concepções de crianças pequenas, educadores e pais sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiaí-SP**” na _____ e _____, vinculadas a esta SME, para o qual serão realizadas entrevistas com Diretores, Coordenadores, Professores, ADI's, pais e crianças, que por livre adesão se disponham a participar da investigação, sendo garantido sigilo absoluto com relação à identificação da unidade e dos participantes envolvidos.

Jundiaí-SP, ____/____/____.

Cientes:

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES ADULTOS

Eu, *Ioana Yacalos Spinucci*, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, no Instituto de Psicologia, na Universidade de São Paulo, estou realizando uma pesquisa intitulada “**Sem correr e sem gritar: concepções de crianças pequenas, educadores e pais sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiaí-SP**”, sob a orientação da *Profª Dra. Isabel da Silva Leme*. Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar as concepções de crianças pequenas, pais e educadores sobre liberdade em duas creches públicas no município de Jundiaí-SP.

Para tanto, convido-o(a) a participar desta pesquisa, na qual me comprometo a seguir a Resolução CNS466/2012, relacionada à pesquisa com seres humanos, respeitando o seu direito de:

1. Ter liberdade de participar ou deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga algum prejuízo ou risco;
2. Manter o seu nome em sigilo absoluto, sendo que o que disser não lhe resultará em qualquer dano a sua integridade;
3. Interromper a participação na pesquisa caso se sinta incomodado com a mesma;
4. Garantia de receber uma resposta a alguma dúvida durante ou após a entrevista.

A sua participação nesta pesquisa poderá contribuir para o aprofundamento sobre a prática pedagógica nas creches, aproximando as investigações científicas de aspectos relevantes ao que se refere a educação de bebês e crianças pequenas, bem como provocando reflexões sobre a atuação nesta área.

Este termo de consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma ficará em poder da pesquisadora e a outra em poder do participante.

Deixo abaixo o telefone, e-mail e endereço da pesquisadora, bem como do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, para que possa entrar em

contato para obter mais esclarecimentos ou informações sobre o estudo ou sua participação, antes ou após a entrevista.

Ioana Yacalos Spinucci

Endereço: Rua Joaquim Nabuco, 344, bloco C, ap. 93. Ponte São João. Jundiaí-SP.

E-mail: iyacalos@gmail.com Tel: (11) 9 8180-9691

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP)

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP.

E-mail: ceph.ip@usp.br Tel. (11) 3091-4182

Grata pela atenção e colaboração.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Declaro que, após convenientemente esclarecido(a) pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar desta pesquisa.

Jundiaí-SP, ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS DOS PARTICIPANTES CRIANÇAS

Eu, *Ioana Yacalos Spinucci*, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, no Instituto de Psicologia, na Universidade de São Paulo, estou realizando uma pesquisa intitulada “**Sem correr e sem gritar: concepções de crianças pequenas, educadores e pais sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiaí-SP**”, sob a orientação da *Profª Dra. Isabel da Silva Leme*. Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar as concepções de crianças pequenas, pais e educadores sobre liberdade em duas creches públicas no município de Jundiaí-SP.

Para tanto, convido seu filho(a) a participar desta pesquisa, na qual me comprometo a seguir a Resolução CNS466/2012, relacionada à pesquisa com seres humanos, além de ter todos os demais cuidados relacionados abaixo:

1. Explicar para a criança no que consiste a pesquisa, questionando seu desejo de participar e respeitando-o completamente;
2. A criança terá a liberdade de participar ou deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga algum prejuízo ou risco.
3. Manter o seu nome em sigilo absoluto, sendo que o que disser não lhe resultará em qualquer dano a sua integridade;
4. Interromper a participação na pesquisa caso se sinta incomodado com a mesma. Comprometo-me a suspender as perguntas, caso note algum desconforto na criança, como choro ou outra manifestação contrária à continuidade da mesma.
5. Garantia de receber uma resposta a alguma dúvida durante ou após a entrevista.

A participação do seu filho(a) nesta pesquisa poderá contribuir para o aprofundamento sobre a prática pedagógica nas creches, aproximando as investigações científicas de aspectos relevantes ao que se refere a educação de bebês e crianças pequenas, bem como provocando reflexões sobre a atuação nesta área.

Este termo de consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma ficará em poder da pesquisadora e a outra em poder do responsável pelo participante.

Deixo abaixo o telefone, e-mail e endereço da pesquisadora, bem como do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, para que possa entrar em contato para obter mais esclarecimentos ou informações sobre o estudo ou sua participação, antes ou após a entrevista.

Ioana Yacalos Spinucci

Endereço: Rua Joaquim Nabuco, 344, bloco C, ap. 93. Ponte São João. Jundiaí-SP.

E-mail: iyacalos@gmail.com Tel: (11) 9 8180-9691

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP)

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP.

E-mail: ceph.ip@usp.br Tel. (11) 3091-4182

Grata pela atenção e colaboração.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Declaro que, após convenientemente esclarecido(a) pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto que meu filho(a) participe desta pesquisa.

Jundiaí-SP, ____/____/____.

Assinatura do responsável legal
pela criança participante da pesquisa