



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FLAVIA HELENA BRUEL

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

---

LONDRINA  
2009

FLAVIA HELENA BRUEL

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Londrina.

Orientador(a): Prof. Sandra Regina  
Mantovani Leite

LONDRINA  
2009

FLAVIA HELENA BRUEL

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Londrina.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Sandra Regina Mantovani Leite  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Andréia Maria Cavaminami Lügle  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Cristina Nogueira de Mendonça  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## **DEDICATÓRIA**

À minha querida mãe, que mesmo em outra dimensão, com a sua inesgotável fonte de amor, continua me apoiando e dando-me forças para cumprir os mais diversos desafios que a vida me propõe.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus que com sua miséricórdia me concedeu força e determinação para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho guiando os meus passos e orientando-me a cada escolha que este solicitou.

À minha família, em especial ao meu pai Ubirajara, à minha irmã Daniela, e sua nova família com Renato e Frederico, e à minha querida Pandora que, ao constituírem a minha base emocional, me conferem força, suporte, persistência e companhia nas horas boas e nas horas mais difíceis da minha vida.

Ao meu marido Anderson, que com seu amor e companheirismo irrestrito, tolerou as conseqüências da minha escolha por este curso de Pedagogia, sempre me dando apoio, me oferecendo um sorriso e uma palavra de conforto e motivação quando necessário, foi esta a especial razão para que eu pudesse prosseguir durante essa longa e recompensadora jornada que é o curso de Pedagogia.

À minha orientadora e professora Sandra Mantovani Leite pelo profissionalismo e sensibilidade dedicados à orientação deste trabalho, sobretudo pela amizade, paciência e pelo exemplo de profissionalismo e humanidade, características que considero primordiais na constituição de uma professora exemplar.

Às amigas conquistadas no curso, que me concederam a especial permissão de compartilhar quatro anos de suas vidas, com a oportunidade de com elas dividir experiências, sentimentos, exemplos, frustrações e sucessos. Em especial às amigas: Flaviane, Amanda, Bruna e Aline, amizade sincera que provavelmente ultrapassará os bancos escolares.

Enfim, um especial agradecimento a todos os docentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, que doaram e compartilharam conhecimentos, saberes e posturas com os quais formei a minha base acadêmica, e que hoje fazem parte da minha história pessoal e profissional.

BRUEL, Flavia Helena. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil**: algumas considerações. 2009. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de verificar como uma organização criteriosa, competente e reflexiva do trabalho pedagógico na educação infantil, ao ser realizada por um professor formado e capacitado pode contribuir significativamente para a efetivação de uma educação infantil de qualidade para todas as crianças, indiscriminadamente. A organização do trabalho pedagógico e as demais ações docentes ocorridas no interior da educação infantil serão sempre permeadas por uma determinada concepção de criança, de infância, de processo educativo e de mundo predominante no pensamento do professor e da instituição. Historicamente, essas concepções foram definidas de formas muito variadas, oriundas e determinadas pelas condições sociais, culturais, econômicas e políticas que determinada sociedade enfrentara. Essas concepções de criança e de infância também influenciam as políticas públicas de uma nação, e neste aspecto, o Brasil, já avançou muito, uma vez que já é reconhecido por lei, os direitos da criança, como cidadã, sobretudo a uma educação infantil pública e de qualidade. O país, já avançou muito no campo teórico quanto ao entendimento da necessidade e importância da educação infantil para o desenvolvimento infantil, falta agora ações que aproximem essas discussões teóricas com a realidade da educação infantil brasileira. Com essa articulação entre teorias, reflexões e prática docente intencional e organizada, possivelmente se atingirá o ideal de acesso e permanência a todas as crianças brasileiras a uma educação infantil de qualidade, garantindo a todas elas um desenvolvimento integral sadio e adequado.

**Palavras-chave:** Criança. Infância. Educação Infantil. Trabalho Pedagógico. Qualidade do Ensino.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2 UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA</b> .....	4
<b>3 OS CAMINHO PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA</b> .....	17
<b>4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	43
4.1 A Integração entre o Cuidar e o Educar .....	45
4.2 A Formação Docente.....	52
4.3 A Rotina.....	60
4.4 A Organização do Espaço.....	67
4.5 A Proposta Pedagógica e a Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	83

## 1 INTRODUÇÃO

Significativos e alarmantes são os dados referentes à baixa qualidade da educação infantil brasileira, mesmo sendo este um direito da criança, garantido por lei. É interessante perceber como este quadro se mantém mesmo com a aquisição de importantes conquistas, no âmbito legal e teórico, com base em muitas lutas e pesquisas avançadas sobre a fundamental importância da educação infantil para o desenvolvimento infantil.

Atualmente são profundas e avançadas as produções, discussões e reflexões acadêmicas e sociais sobre a importância de uma Educação Infantil de qualidade para que as crianças da atualidade possam se desenvolver, aprender e se constituírem como sujeitos de sua história, cultura e um cidadão de direitos. Este debate acadêmico e social é de extrema relevância por suscitar reflexões e posicionamentos relacionados ao respeito à infância e a criança, tanto quanto às suas necessidades e particularidades, porém apenas debater estas questões não é o suficiente para garantir que uma educação infantil de qualidade seja ofertada às crianças.

Muitas instituições de educação infantil ainda permanecem reafirmando a dualidade entre o cuidar e o educar, ora priorizando o cuidado, ora priorizando a escolarização precoce de suas crianças. A dualidade entre assistência e educação ainda se faz atual no contexto da educação infantil brasileira.

É preciso que este debate entre na sala de aula, nas creches, nas pré-escolas, é preciso que estas reflexões inquietem os profissionais da educação, que impregnem suas práticas, para enfim chegar a um atendimento e educação de qualidade a todas as crianças, indiscriminadamente.

É com esta preocupação de aproximar os debates teórico com a prática docente, que este trabalho será desenvolvido com o objetivo de verificar as razões históricas e sociais dessas dicotomias no atendimento e educação infantil, além de analisar o quanto um trabalho pedagógico docente organizado, intencional, responsável, competente e comprometido com o respeito à criança e a infância pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento físico, psíquico e afetivo e aprendizagem das crianças, criando uma ambiente de qualidade, positivo às



interações no qual a criança pode ser respeitada e estimulada a aprender, a brincar e ter um desenvolvimento global sadio e adequado.

Para tal comprovação, será desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, com a leitura e reflexão de autores conceituados, clássicos e publicações mais recentes, que poderão compor uma base sólida de análise e reflexão sobre o tema. O trabalho será dividido em três capítulos, sendo o primeiro destinado especialmente para o entendimento de como a infância foi concebida historicamente de formas distintas, derivadas das condições políticas, sociais, culturais e econômicas de cada época, para enfim chegar à concepção atual de infância mais aceita, e defendida por teóricos da educação e definida por documentos legais.

O segundo capítulo destinar-se-á a análise do processo histórico de constituição e consolidação dos ideais de educação infantil, suas características de atendimento, seus objetivos e metas, até chegar ao ideal atual de educação infantil, suas concepções, formas de atendimento e amparo legal. Finalizando, o terceiro capítulo traz algumas das dimensões do trabalho pedagógico docente na educação infantil, destacando como aspectos como a formação docente, a integração do cuidar e o educar, a rotina, o espaço e a proposta pedagógica de forma organizada por um profissional competente e formado pode contribuir para uma educação de qualidade para todas as crianças brasileiras, independente de raça, classe social, sexo ou cor, todas são cidadãs e merecem uma educação infantil de qualidade que efetivamente contribua para o seu desenvolvimento e aprendizagens.

É com este percurso que o presente trabalho visa contribuir não só com o debate acadêmico sobre a educação infantil, mas também com os profissionais da educação que atuam na prática, na educação infantil auxiliando-os a tornarem-se capazes de organizar uma proposta pedagógica capaz de contemplar o cuidar, o educar e o brincar, permitindo às crianças se sentirem mais seguras, autoconfiantes e motivadas a interagirem, tanto com os pares como com os adultos, e a participarem ativamente e prazerosamente das atividades desenvolvidas.

Este trabalho justifica sua relevância, portanto, no fato de fazer com que o profissional de educação infantil repense não só a sua formação, inicial e continuada, mas também a sua ação profissional e humana, sua competência, sua intencionalidade e sua sensibilidade em abrir-se para aprender com as crianças, considerando seu contexto social e cultural, seus saberes prévios para enfim torna-

se capaz de organizar o trabalho docente com ações pedagógicas de qualidade que auxiliem o pleno desenvolvimento infantil, que é de direito de toda criança.

## 2 UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA

Para uma melhor compreensão das reais necessidades, potencialidades e peculiaridades da criança é necessário definir, primeiramente, o que se entende por ser criança, e conseqüentemente, o que se entende como infância. Corriqueiramente, o primeiro impulso em um estudo mais aprofundado é a definição e a conceitualização dos termos envolvidos na pesquisa. Neste caso, o primeiro esforço foi encontrar uma definição do termo infância, para isso buscou-se o significado etimológico da palavra infância, que deriva do latim, no qual a partícula latina *in* usada como prefixo significa não, e do latim *fans, fantis*, particípio presente de *fãri*, correspondente a ter a faculdade da fala, formando-se o adjetivo latino *infans, infantis*, aquele que não fala, e o substantivo *infantia* que corresponde à incapacidade de falar, dificuldade em se exprimir (VANTI, 2008, p. 1).

Porém este significado encontrado na origem etimológica da palavra infância, não parece ser o suficiente para caracterizá-la. Então, o próximo passo é tentar significá-la de maneira mais científica, e a primeira definição que parece dar conta de definir o que é infância é a com base nos estudos biológicos do desenvolvimento humano, e logo a caracterizamos como uma etapa do desenvolvimento humano, tão importante ou fundamental, quanto às outras. Recorre-se assim, a marcos etários que definem a entrada ou saída de uma determinada fase da vida, e a infância passa a ser, então, apenas mais uma das longas etapas do desenvolvimento humano. Para tentar explicar, biologicamente, o que vem ser a infância, Wartofsky (1999, p. 93) a caracteriza como:

[...] o período da existência do organismo imediatamente seguinte ao parto, para a progênie de pais humanos, e que prolonga-se até o crescimento ou amadurecimento de certas características anatômicas, fisiológicas e neuronais atingir um estágio definido.

Esta definição da infância como uma seqüência evolutiva invariável, também parece não atender, a complexidade do termo e suas particularidades.

Assim, fica evidente a incapacidade de se encontrar uma definição homogênea e globalizante do termo infância, pois esta, muito mais que um significado lingüístico ou etapa natural/biológica, é uma construção humana,

histórica, social e cultural, conseqüentemente, heterogênea, parcial e condicionada a um tempo histórico, a um espaço, a uma sociedade e a uma cultura. Dahlberg (2003, p. 71) esclarece que embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente, afinal,

[...] a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, local e à cultura, variando a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças (DAHLBERG, 2003, p. 71).

Também relacionando a conceitualização biológica da infância com a importância de considerá-la como uma construção social, Wartofsky (1999, p. 96) defende uma concepção:

[...] radicalmente cultural da categoria infância, uma concepção que reconheça a historicidade do conceito, e, portanto também o grau em que a categoria transcende essencialmente a caracterização biogenética; e que também reconheça o grau em que as próprias caracterizações biogenéticas espelham diferentes normas culturais e históricas.

Por isso, seria impossível pensar numa criança abstrata, natural, universal, com tanta possibilidade de multiplicidades e variedades, o que existe são infâncias diversas, múltiplas e plurais que coexistem condicionadas a uma determinada realidade e sociedade. Martins Filho (2005, p. 13) discursando sobre a pluralidade do ser criança destaca a variedade de vivências e contextos socioculturais nos quais as crianças estão inseridas, sendo possível falar não de uma infância, mas em infâncias, nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais.

Perrotti (1990, apud BATISTA, 2009, p. 26) ressalta que não se deve esquecer que a criança é alguém profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage com outras categorias etárias, que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele.

Enfatizando também a importância de entender a criança como um ser social, Didonet (2008, p. 12) sintetiza que:

[...] faz parte do conceito de infância o fato de ela não ser apenas um período da vida com características biológicas próprias, e sim uma representação social formada na cultura e pela cultura de cada

época e, portanto, intrinsecamente relacionada à história e à geografia, ou seja, ao ambiente socioeconômico, aos valores, às concepções de vida.

Com estas informações é possível compreender, que por ser uma construção humana e histórica, a infância nem sempre foi compreendida da mesma forma, como é entendida atualmente. Assim, como explica Batista (2009), o conceito de criança e infância estão em constante reelaboração social e cultural, mantendo relações com as dimensões históricas, econômicas e culturais mais amplas que envolvem a vida em sociedade.

Confluentemente, Wartofsky (1999, p. 122) em seu estudo, propõe que não só as concepções de infância mudam historicamente, mas também a própria infância é uma construção histórica variável, na sua realidade vivenciada, isto é, nas maneiras de ser criança. Para o autor, a construção da criança pelo mundo não é homogênea nem sequer dentro de uma mesma sociedade, pois diferenças de classe social, de sexo e raça acabam acarretando em diferentes oportunidades, liberdade e expectativas.

Deste modo, em toda a história da humanidade, a infância foi vista e valorizada de formas distintas, alternando momentos de total invisibilidade, até momentos de supervalorização e extensa produção cultural sobre a mesma. Este ritmo de pensar e repensar a infância foi determinado pelas mudanças sociais, culturais e econômicas enfrentados por toda a humanidade, em momentos onde foi necessário repensar o sistema econômico, a sociedade e o homem que deveria ser “formado”<sup>1</sup> para atender as tais mudanças.

Wartofsky (1999, p. 107) levanta a hipótese de que o adulto tenta desesperadamente criar modelos de infância em decorrência da ansiedade frente ao mundo multifacetado e imprevisível da criança. Estes modelos de concepções da infância são criados a partir de projeções dos temores de perda de controle do mundo adulto, de impotência frente ao futuro, da ansiedade a respeito da autoridade comprometida, enfim, são criadas para que o adulto possa conter e controlar o mundo infantil, a princípio, sujeitando-as e moldando-as conforme os desejos e

---

<sup>1</sup> Sempre que se inicia um processo de mudança sócio-político-econômica, repensa-se o ideal de sociedade e de homem, e, portanto os ideais de criança e de infância. Ocorre, conseqüentemente, uma preocupação em relação à formação desse novo homem demandado pela nova ordem social.

capacidades adultas de medição, manipulação, dominação ou compreensão conceitual.

Phillipe Ariés (1986) realizou um estudo amplamente difundido sobre a história social da infância, e conseguiu captar os diferentes olhares sobre a criança, sua importância social, nos diferentes momentos da história da humanidade.

É importante, fazer, neste momento uma ressalva, que ao caracterizar o entendimento e as preocupações com a infância, nos diversos tempos históricos, não significa compreender que este se dá de maneira progressiva e linear, do mais rudimentar até o mais complexo, pois ao retratar o respeito e a valorização da infância ao longo dos tempos, tem-se a ciência de que este se deu, e está submerso, a um processo de rupturas e descontinuidades, de avanços e retrocessos históricos, exigindo certo cuidado no julgamento precipitado e parcial, com base em princípios atuais, não se aproximando das concepções da época.

Segundo Postman (1999) a história da infância é algo recente ao analisá-la em relação à história da humanidade, com cerca de 150 anos, são recentes os indícios históricos que fazem referência a existência, ao cuidado, cotidiano e educação das crianças. Como prova disso, o autor expõe que, antes do século XVI, não havia livros sobre a criação de filhos ou de mulheres no papel de mães, não havia literatura infantil, e os filhos pequenos, não eram sequer mencionados em legados e testamentos.

Wartofsky (1999, p. 107) compõe um interessante resumo sobre as distintas construções culturais da infância realizadas em diferentes momentos históricos, construções que refletem segundo o autor, o anseio adulto de controlar e moldar as crianças em conformidade com os seus desejos. Ele traz primeiramente o modelo mítico mais antigo da criança como homúnculo, um adulto em miniatura, com todas as características já prefiguradas, esperando para serem desdobradas. Este modelo traz o alívio ao adulto, por já saber o que a criança vai se tornar, a infância, é apenas o caminho que leva ao resultado desejado. Outro modelo mítico é o da criança como selvagem, um bárbaro necessitando de sociabilização, o que vem justificar a autoridade civilizadora. O animal-criança apresenta algumas variedades: um modelo vê a criança como selvagem amoral, “arredia”, que precisa ser domesticada, para adquirir apropriado comportamento moral. Outro modelo também comum é o embora selvagem, a criança é vista como inocente, isenta de pecado, abeta tanto à corrupção quanto a beatitude, sendo necessário para fazê-la boa proteção contra

corrupção ou castigo para evitar que ela se torne má. A criança, nestes casos, é entendida como um monte de argila a ser moldada. Outras variações vêem a criança como um ser naturalmente angelical ou satânico, inicialmente pura, ou inicialmente corrupta. Esses modelos revelam muito mais sobre o mundo dos adultos, que o mundo das crianças.

Para realizar um resgate histórico, remetendo-se ao mundo medieval da humanidade, um período caracterizado essencialmente pela propriedade rural, pelas condições precárias de vida e pela alta taxa de mortalidade infantil, pouco se tem registro sobre a infância. As famílias confinadas em ambientes rurais, e submetidas às péssimas condições médico-higienista, tinham um número elevado de filhos, porém com o alto índice de mortalidade infantil, pouco investimento financeiro e afetivo era empregado às crianças pequenas, à criança era atribuída como função principal a luta pela sobrevivência, eram crianças invisíveis aos olhos da sociedade. Neste sentido, Postman revela que:

[...] a falta do conceito de infância e a falta do conceito de vergonha seriam razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval. Para o autor devemos incluir nessa história não só a dureza da vida, mas, em especial, a alta taxa de mortalidade. Em parte por causa dessa incapacidade de sobrevivência das crianças, os adultos não tinham, e não podiam ter, com elas o envolvimento emocional, que aceitamos hoje como espontâneo e normal. O ponto de vista predominante era o de ter muitos filhos na esperança de que dois ou três sobrevivessem. Assim, as pessoas não podiam permitir-se, naquela situação, ficar muito ligadas à prole. O futuro era hipotético (POSTMAN, 1999 apud BATISTA, 2009, p.22).

Nesta época, não existia um vestuário, espaço atividades e uma cultura específica para as crianças. Eles compartilhavam com os adultos a mesma esfera social e cultural, eram adultos em miniatura. Ariés (1986) explica que as pinturas da época coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniaturas, pois, logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres da sua classe social. Não havia mundo, estética, moda, objetos, produtos, espaço vital para as crianças (BATISTA, 2009, p. 23).

Kramer (2001, p. 19) detalha que assim que a criança ultrapassasse o período de alta mortalidade infantil, a mesma era diretamente inserida no mundo adulto, com um papel produtivo direto próprio de adulto.

Com o advento da Modernidade, a invenção da imprensa, o processo de industrialização, uma nova classe social emergente: a burguesia, a valorização do comércio e, sobretudo da razão, pelo movimento da renascença, uma nova sociedade, um novo sistema econômico, um novo homem foi sendo consolidado, e, portanto, uma nova concepção e uma preocupação com a infância foi criada e ampliada.

Sarmiento (2007, p. 28) explica que com o capitalismo, com a criação da escola pública e com a vasta renovação das idéias, e a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo, os séculos XVII e XVIII:

[...] assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna idéia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2007, p. 28).

Kramer (2003, p. 87) destaca que a idéia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade em decorrência da redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e as mudanças econômicas e sociais. Uma infância idealizada no interior da classe burguesa, com um duplo modo de ver a criança que precisa ser “moralizada” e “paparicada”. Estas duas atitudes contraditórias refletem o comportamento do adulto que ora considera a criança ingênua, inocente e graciosa, digna de paparicação e ora considera-a como um ser imperfeito e incompleto que precisa ser moralizado, sendo necessária a educação realizada pelo adulto (KRAMER, 2001, p. 18).

Um novo olhar foi destinado às crianças da época, com os progressos científicos, inclusive na área médica, as taxas de mortalidade foram reduzindo e pensadores produziram obras destinadas a conceitualizar, defender e respeitar a infância. A criança passou a ser valorizada e reconhecida, culturalmente e socialmente, e a infância passou a ser compreendida como uma fase peculiar do desenvolvimento humano, de especial relevância, com necessidades, potencialidades e especificidades próprias desta fase da vida, com importância em si mesma, e não pelo seu vir-a-ser. É um período histórico, de grande efervescência cultural, e com profundas transformações na estrutura econômica e social da



humanidade, inúmeras são as produções, obras e reflexões que influenciaria largamente os tempos subseqüentes, sobretudo, quanto ao respeito à criança, à infância, quanto ao seu cuidado, educação e participação social. Com a valorização da leitura e da escrita, passa-se a enfatizar métodos para ensinar as letras às crianças pequenas, para que o quanto antes, estas possam participar das atividades sociais mediadas pela leitura e pela escrita, há assim uma ampliação do interesse à escolarização da criança pequena.

A escola passa requerer para si a função de disciplinação da infância, para Sarmiento (2007, p. 40) a “privatização” da infância correspondeu tanto a um dispositivo de proteção da infância, quanto à subordinação desta a um regime de autoridade paternalista, pois

[...] ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardadas pelas famílias da presença plena na vida em sociedade (SARMENTO, 2007, p. 40).

Mesmo com os infinitos avanços, a modernidade ainda não conseguiu romper com algumas restrições quanto ao mundo infantil, ainda prevaleceu, nesta época, a idéia de criança recipiente, tábula-rasa, submissa, passiva às determinações adultas, mesmo convivendo, por vezes de maneira conflituosa, com pensadores e correntes teóricas que acreditavam no valor da infância em si mesma, sendo a criança um ser capaz de sentir, pensar e interagir.

Segundo Postman (1999), embora toda a pesquisa psicológica realizada sobre a infância no século XX, buscando características e singularidades desse período no desenvolvimento humano, ninguém contestou que as crianças devem alcançar a fase adulta. Ninguém contestou que a responsabilidade pelo crescimento das crianças cabe aos adultos. Ninguém contestou que há um sentido em que os adultos dão o melhor de si e se mostram mais civilizados quando tendem a cuidar das crianças.

Ainda, existe o predomínio da conceitualização de criança a partir da ausência, das incapacidades ou falta de, e nunca pela suas capacidades já adquirida, particulares e específicas desta fase. Sarmiento (1997, p. 33) destaca que as representações da infância normalmente se caracterizam essencialmente pelos

traços de negatividade, da ausência, da incompletude, mais do que pelos conteúdos, biológicos ou simbólicos, específicos. Para o autor, a infância como “a idade do não” está refletida até no significado da palavra latina que designa esta geração: *infans*, o que não fala e ainda, na sua condição de não-adulto, da não-razão, do não-trabalho, entre outros.

Porém, esta concepção de infância definida pela negativa ou incapacidades, reflete um grande equívoco ao desconsiderar toda a especificidade do pensamento e desenvolvimento infantil, a criança passa a ser vista não pelo o que ela já é, mas sim pelo o que ela ainda não é, buscando o que ainda vai ser. Isso retira da criança a possibilidade de ser compreendida em sua especificidade, exclui a participação infantil ativa e conscientemente em seu contexto social e cultural. Faria (1999a, p. 48) explica que aquilo que é enxergado como incompletude pelos adultos é justamente o que caracteriza como específico da infância, para a autora:

[...] o fato da criança não falar, ou não escrever, ou não fazer as coisas que os adultos fazem transformam-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através dessas especificidades. A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem falta, incompletudes, são exatamente a infância (FARIA, 1999a, p.48-77).

É neste sentido que Sarmiento defende a superação desta visão ao entender que:

[...] a infância deve a sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum (SARMENTO, 1997, p. 35).

Na Idade Contemporânea há uma ampliação do debate sobre a importância da infância, sobretudo, sobre a educação da infância. A discussão não fica mais restrita apenas na área acadêmica, mas amplia-se para a sociedade em geral, discutem-se as responsabilidades, os direitos, as necessidades, as especificidades da infância, até leis são estabelecidas para a proteção da infância. Com a supervalorização do conhecimento científico, a criança passa a ser amplamente

estudada, para a definição de padrões de desenvolvimento universais, numa tentativa, de normatizar o que é a infância, e o que é ser criança, e o que precisa ser feito com elas para que as mesmas se desenvolvam e aprendam satisfatoriamente. Criam-se etapas detalhadas do desenvolvimento cognitivo infantil, comportamentos esperados em determinada faixa etária, numa tentativa de uniformizar todo e qualquer comportamento infantil, para enfim, poder educar a todos sem distinção.

Porém, para Kramer (2001, p. 23) tratar a criança em abstrato, sem levar em consideração as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância. Mesmo com todo avanço científico, é um grande equívoco pensar que é possível ter uma criança padrão, única, como um modelo universal. Seu modo de ser, de se desenvolver, seu auto-conceito e sua valorização e participação social, vão sempre estar intimamente ligada ao contexto social, econômico e cultural na qual a criança está inserida.

E é com este entendimento, que na atualidade, há um esforço em compreender de forma mais ampla a infância, como um período essencialmente de direitos, de necessidades e especificidades, mas também de possibilidade, sendo necessário para isso compreender a criança com um ser que já é, que existe, ativa, que produz história e cultura, com valor em si mesma, com atividade, raciocínio e uma lógica própria, enfim uma cidadã, com direitos resguardados por lei, como acontece com as demais faixas etárias.

Reforçando essa concepção de criança ativa e construtora de história, Wartofsky (1999, p. 105) defende que:

[...] a criança é ativa no seu próprio direito, não apenas de maneira imitativa, mas como um agente na sua própria construção. [...] A criança é uma agente na sua própria construção, e uma agente tão natural quanto qualquer adulto, no sentido de agente que alude a quem inicia ações por escolha. [...] Contudo, a curiosidade pura e caprichosa, a ignorância ou ingenuidade poderosa e criativa de “não saber melhor” é um aspecto essencial no papel agente da criança (WARTOFSKY, 1999, p. 105).

Sarmiento (2007, p. 36) complementarmente, entende que a infância não só consome cultura, como também produz cultura, pois ela é:

[...] simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas

infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto da diferenciação da infância (SARMENTO, 2007, p. 36).

Os adultos, normalmente, possuem uma dificuldade de reconhecer que as crianças não só recebem cultura, mas também a produzem. A criança cria e recria a partir das suas interações com os pares e com os adultos que convivem, a partir de uma lógica própria, repleta de ludicidade, imaginação e emoção. Martins Filho (2005, p.22) esclarece que a formação das culturas da infância é um processo de constituído tanto individual como coletivamente, a partir de elementos aceitos da cultura dos adultos e por elementos elaborados pelas próprias crianças, que convivem e interagem com as diversas facetas históricas, sociais e culturais do seu contexto. Deste modo, o autor defende que:

[...] o conceito de cultura da infância está longe da concepção de um “modelo cultural passivo”, “acrítico” e totalmente “reprodutivo”. Muito pelo contrário, ainda que elas estabeleçam uma relação empática entre as culturas societais, as crianças atuam como participantes ativos, críticos, interpretativos das respectivas mensagens, existem, portanto expressões culturais produzidas e fluidas pelas crianças (MARTINS FILHO, 2005, p. 22).

Mas, mesmo com tanta produção acadêmica e científica na área da educação de crianças, e a conscientização social da importância desta fase da vida humana, ainda há um predomínio da visão adultocêntrica da infância, quanto as suas necessidades e potencialidades. As análises relacionadas à infância e à criança, em grande maioria, são realizadas sempre do ponto de vista, do outro, do adulto, o que ele imagina ser bom ou necessário para elas.

Kramer (2008, p. 84) apoiando esta reflexão, ressalta com indignação o paradoxo atual que a sociedade vive ao ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto se assiste com horror à incapacidade da atual geração de lidar com as populações infantis e juvenis.

Quase nunca as crianças são ouvidas, questionadas ou convidadas a participar de discussões sobre suas reais necessidades ou vontades. Isto porque, ainda, pressupõe-se a falta de capacidade das crianças em revelar todos os seus anseios, ou melhor, ainda, acredita-se na superioridade do pensamento e da lógica adulta sobre a infantil. Porém, quantas vezes, um adulto é surpreendido, por um argumento lógico proferido por uma criança, que ele em toda a sua superioridade,

não foi capaz de enxergar prontamente aquele ponto de vista? O que infelizmente parece prevalecer é a compreensão da criança a partir da lógica de incapacidades ou pela a falta de, e não pelo que ela já é capaz de realizar.

Sarmiento (2007, p. 43) reflete que para haver um entendimento das crianças como objeto de conhecimento social e como sujeitos do conhecimento, é preciso renunciar aos procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre os seus próprios mundos de vida, ao utilizar procedimentos que permitam uma efetiva e reflexiva escuta da voz das crianças, recusando o etnocentrismo adultocêntrico e uma metodologia participativa que assuma as crianças como parceiras qualificadas na investigação.

Nesse sentido Kramer (2008, p. 90) brilhantemente propõe uma reflexão sobre algumas possibilidades para garantir o respeito aos direitos de cidadania das crianças, e, sobretudo, garantir à criança a possibilidade de deixar de ser in-fans (aquele que não fala), para se tornar aquele que adquire voz e poder no contexto em que estão inseridos. Para a autora, é necessário que a concepção atual de criança reconheça:

[...] o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2008, p. 91).

Assim, é preciso que as contribuições do discurso teórico encontrem maneiras de se viabilizar na prática, que se efetive na realidade das crianças. Para que a criança tenha concretamente o seu direito de ser criança garantido, não só na lei, mas, sobretudo, em seu real contexto de existência. E para os educadores, torna-se necessário a busca por um maior entendimento das especificidades do aprender e do ser criança, para que estes profissionais possam oferecer às crianças um ambiente de desenvolvimento e de aprendizagem sadio, capaz de proporcionar, a todas as crianças, indiscriminadamente, a possibilidade de se desenvolver integralmente e de aprender ativa e participativamente os conteúdos próprios e adequados a sua faixa etária.

Para Martins Filho (2005, p. 14) investigar as crianças para melhor compreendê-la em sua especificidade, exige, do professor ou do adulto, um olhar que as considere como sujeitos empíricos, com voz, vez e expressões próprias. Vê-la a partir das suas experiências e manifestações construídas, principalmente por meio das relações estabelecidas com seus pares, não mais como sujeitos passivos, embora sejam interdependentes dos adultos ou de outros grupos sociais, como a família, a escola e o Estado.

Ao compreender melhor infância e suas particularidades, o educador encontra meios de se tornar mais próximo de suas crianças, de compreender melhor seus anseios, suas possibilidades, suas formas de aprendizagem e com elas, considerando seus conhecimentos, seu contexto existencial, sua pluralidade e assim poder problematizar criticamente a realidade, permitindo-lhes que enquanto cidadãos de direitos, a oportunidade de serem plenamente capazes de participar, ativa e conscientemente, da sociedade em que está inserido. Craidy e Kaercher (2001) destaca o quanto a educação infantil precisa ser qualificada para que se garanta às crianças um espaço de acolhimento, segurança, de emoção, de gosto, de desenvolvimento da sensibilidade, sem deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, motoras e nem as modalidades expressivas, propiciando à criança um lugar para a curiosidade, o desafio e a oportunidade para a investigação.

Kramer (2008, p. 104) de forma muito oportuna, convoca a todos para lutar pelos direitos da infância, a reconhecer a sua importância e suas especificidades, a ouvir e dar espaço para que a criança participe efetivamente do seu contexto sócio-cultural, uma vez que:

[...] o desaparecimento da infância ou do conceito de infância está relacionado à destruição do próprio conceito de homem como sujeito da história e da cultura. Valorizar a infância e lutar pela sua não destruição significa, portanto, participar de uma luta que temos perdido historicamente – a que visa defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e brincar (KRAMER, 2008, p. 105).

Não se trata em afirmar a possibilidade do desaparecimento da infância, mas é preciso ressaltar o cuidado e a importância desta fase tão especial do desenvolvimento humano, sobretudo, a responsabilidade pela garantia dos direitos da

infância, para que a humanidade, assim como afirma Postman (1999) não esqueça que precisa de crianças, e de que crianças precisam de infância.

### **3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

Como foi visto anteriormente, o conceito de infância e a definição do que é ser criança é uma construção social, determinada historicamente, em um tempo e espaço específico, e, portanto, está em constante transformação. A concepção de infância e de criança determina o que se entende por cuidado e educação de crianças, ou melhor explicando, a forma como se concebe a infância e a criança, determina como uma sociedade, historicamente situada, entende e defende um tipo específico de cuidado e educação desta fase do desenvolvimento humano. Assim, ao longo da história da humanidade, o cuidado e a educação das crianças adotaram as mais diversas formas, enfoques, prioridades e responsabilidades, sempre condicionadas pela idéia de criança e de infância defendida pela sociedade vigente. Rizzo (2003, p. 19) propõe, em seus estudos, ser de fundamental importância o conhecimento da evolução e transformação do papel da mulher e da criança e do lugar que ocuparam na sociedade, ao longo da história, para se compreender os conceitos e preconceitos envolvidos que acabaram norteando as expectativas a respeito do que seria necessário fazer pela infância.

Uma breve descrição do percurso histórico sobre a educação de crianças se faz necessária neste momento, para um maior entendimento dos conflitos e definições atualmente aceitos e defendidos.

Historicamente, a criação, o cuidado e a educação de crianças estiveram, na maior parte do tempo, atribuídos como responsabilidade do contexto familiar. Com este entendimento, Haddad (1993, p. 21) explica que a compreensão da educação infantil em suas diversas dimensões (social, política, psicológica e ideológica) deve ser realizada à luz dos modelos de família socialmente construídos, uma vez que o “papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças através de creches” (HADDAD, 1993, p. 21).

É preciso destacar mais uma vez, que os conceitos de criança e família não são categorias naturais, homogêneas e únicas, mas sim construções históricas e sociais, oriundas e determinadas por um tempo e espaço históricos, assim sendo definidas e reconhecidas de formas distintas ao longo da história da humanidade.



Esse destaque é feito pela dificuldade que se tem de distanciamento do que hoje se considera como aceitável e adequado aos padrões estabelecidos de família e a sua conseqüente responsabilidade e respeito à condição de infância, sua educação, proteção e aos seus respectivos cuidados. É preciso compreender que historicamente, nem sempre esses papéis sociais foram compreendidos desta maneira, foram constituindo-se de maneira distinta e por muitas vezes antagônicos ao que se atualmente acredita como ideal, por se estabelecerem em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais distintos e situados em outros tempos históricos. A respeito desta dificuldade de distanciamento e entendimento das formas históricas distintas de se conceber a família e a criança, Rizzo (2003, p. 20) destaca que:

[...] hoje, pode parecer-nos absurda, até mesmo difícil de acreditar, mas a relação adulto com a criança, ao longo de toda a história, em diferentes sociedades e épocas, incluindo-se algumas atuais, tem sido sempre mais fortemente influenciada e guiada por necessidades imediatistas e exploradoras do que por consciência de que da formação e educação da infância e do grau e qualidade afetiva de sua relação com o adulto depende, diretamente, a qualidade de vida da sociedade no seu futuro imediato. A criança é sempre portadora do futuro. Mais surpreendente ainda é o fato de que este desrespeito pela criança ainda esteja presente em algumas sociedades de hoje (RIZZO, 2003, p. 20)

Prosseguindo com o aspecto histórico das concepções de criança, infância e família e suas relações, é preciso compreender que o “sentimento de família” e o “sentimento de infância”, são, segundo Ariès (apud HADDAD 1993, p. 22), fenômenos relativamente recentes na história da modernidade e determinados por diferentes interesses políticos sociais e econômicos, uma vez que, em épocas anteriores, a família não ocupava um lugar privilegiado na educação de crianças e nem se encarregava da transmissão de valores e da socialização dos conhecimentos.

Como exemplo desta constatação tem-se a família aristocrata e camponesa, predominantes nos séculos XVI e XVIII, na sociedade feudal. Como explica Reis (1984, p. 106) embora pertencentes ao mesmo tempo histórico, essas famílias apresentavam configurações distintas, embora tivessem em comum as altas taxas de natalidade, o alto nível de mortalidade e ainda uma pouca valorização da privacidade e da domesticidade do ambiente familiar. Como distinções entre essas

formas de família, pode-se apontar que na família aristocrata, o cuidado e a educação das crianças ficavam mais nas mãos das mães de criação, ou amas, normalmente escravas que destinavam às crianças, paparcos e cuidados corporais. Quando mais crescida, a criança já era introduzida no mundo dos adultos, sem grandes distinções, e acabavam, normalmente, por terminar os estudos em outros ambientes fora do ambiente familiar, e até da Corte. Reis (1984, p. 106) detalha que a família aristocrata não atribuía valor algum à privacidade, aos cuidados maternos ou as relações íntimas entre pais e filhos, uma vez que:

[...] a criação dos filhos não era atribuição das mães. Os bebês eram amamentados por amas-de-leite e entregues aos cuidados de criados. O treinamento de hábitos higiênicos era mínimo. [...] Elas estabeleciam seu primeiro vínculo com a ama-de-leite, eram em geral educadas por vários habitantes do castelo e muitas vezes podiam ser enviadas a outras casas nobres para complementar sua educação. O seu aprendizado era dirigido para a obediência à hierarquia social e nesse sentido o castigo físico era o instrumento comumente utilizado (REIS, 1984, p. 106).

No mesmo tempo histórico, as famílias camponesas, tratavam das crianças menores de forma mais coletiva, sendo sua educação responsabilidade de toda a comunidade, desde cedo a criança era introduzida nas práticas sociais da comunidade, como aprendiz não só do trabalho, mas como de todo aquele contexto social e cultural em que estava inserido. A família, neste caso,

[...] não era o espaço privado ou privilegiado e os laços emocionais se estendiam para fora dela. As crianças aprendiam a depender principalmente da comunidade e não dos pais; desde pequenos participavam de toda rotina da vida da aldeia. Já na infância aprendiam a obedecer às normas sociais, inclusive, com bastante freqüência, às custas de punições físicas. [...] As crianças não ocupavam o centro da vida conjugal. A necessidade da presença da mulher no trabalho do campo fazia com que os filhos não tivessem a mesma atenção que lhes seria dirigida na família burguesa (REIS, 1984, p. 107-108).

Com o advento da modernidade e as novas exigências sociais, políticas e econômicas da época, assim como foi repensado o ideal de homem e de mundo, também foram reformuladas os conhecimentos sobre a família, a criança e a infância e, portanto, o seu cuidado e educação. O reduto familiar foi tornando-se gradativamente mais privado e a família foi assumindo, progressivamente, as

funções antes preenchidas pela comunidade (KRAMER, 2001, p.18). Uma maior atenção foi dada à criança, neste momento histórico, vista pela primeira vez, como algo distinto do adulto, e não necessariamente, inferior a ele, apenas com necessidades e potencialidades distintas. Autores da época como Rousseau, Pestalozzi, Montessori, debruçaram-se em ideais de formação e educação para a infância, que mais se aproximassem das reais necessidades e particularidades da infância. Extenso foi o debate e a produção teórica sobre a infância e sua educação, neste momento histórico.

O contexto da modernidade trouxe também profundas transformações políticas e econômicas que influenciaram diretamente, não só o contexto de produção, mas também a estrutura social e familiar. Para Haddad (1993, p.23) a constituição da família moderna possibilitou uma reorganização dos papéis e das relações entre os membros da família, nas quais “a criança passou a ocupar um lugar privilegiado”, e a família passou a ampliar suas responsabilidades sobre ela, cabendo à mulher assumir os encargos junto ao lar e os filhos.

Foi se consolidando neste momento um modelo padrão de família, baseada na estrutura da família nuclear, monogâmica burguesa, com um novo padrão de relação entre seus membros. Poster de forma muito clara e pertinente detalha que:

[...] os filhos foram reavaliados pela burguesia, tornando-se importantes para os pais. Um novo grau de intimidade e profundidade emocional caracterizou as relações entre os pais e filhos dessa classe. Uma forma nova de amor maternal foi considerada natural nas mulheres, que tinham não só de zelar pela sobrevivência dos filhos, mas treiná-los para um lugar respeitável na sociedade. Mais do que isso, eram encorajadas a criar um vínculo entre elas e os filhos, tão profundo, que a vida interior da criança pudesse ser talhada para a perfeição moral. Assim, durante a maior parte de sua vida, as mulheres burguesas estavam confinadas ao lar como nunca o haviam estado antes; tinham de criar e educar os filhos, manter o lar e prover às necessidades do marido, deixando de lado transformações políticas e econômicas que se processavam à volta delas (POSTER, 1979 apud HADDAD, 1993, p. 23).

É muito interessante perceber que os sentimentos de amor, zelo, responsabilidade e cuidado com a criança hoje tão aceitos e naturalizados, são ações decorrentes dessa mudança histórica da estrutura familiar, são convenções e construções históricas e sociais e não categorias naturais, inerentes do ser humano. Rizzo (2003, p. 21) enfatiza essa constatação, ao apontar que o amor maternal,

[...] difundido e mitificado como instinto da natureza feminina “normal”, foi *inventado* e fervorosamente enaltecido pelo autoritário poder masculino, na busca de sua autopreservação, e tem apenas dois séculos incompletos de idade, o que é muito pouco para uma civilização que, só na contagem da era cristã, já completa dois milênios.

Outra mudança histórica no contexto econômico-produtivo da humanidade também acarretaria em profundas transformações no contexto social e familiar, e conseqüentemente, em mudanças nas concepções e entendimentos a cerca da infância, seu cuidado e educação: a industrialização. O surgimento das indústrias e o processo de urbanização passou a exigir um novo modelo de homem e de trabalhador, uma grande demanda por mão-de-obra foi criada, e a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho foi necessária para suprir os quadros crescentes de funcionários que o atual sistema produtivo exigia.

Para delinear este momento histórico que alterou profundamente a estrutura social vigente, os costumes familiares e o papel da mulher dentro de casa, Rizzo (2003, p. 31) relata que:

[...] nessa época, a pouca oferta de mão-de-obra masculina, que ainda sofria os efeitos da devastação da guerra, levou as mães pobres para o trabalho fora do lar. Muitas crianças ficaram à mercê da própria sorte, abandonadas pelas ruas. A situação desesperadora obrigou algumas mulheres que conseguiam obter mais recursos de seu trabalho nas fábricas a fazerem uso das mães mercenárias, que vendiam seu trabalho de abrigo das crianças, em lugar de saírem, elas próprias, para o trabalho nas fábricas.

Essas transformações conferiram à família e a toda sociedade, novos arranjos e organização para a educação das crianças, que agora seria necessário realizar-se em um contexto extra-familiar. Com isso, Oliveira (2007, p. 59) descreve que com o predomínio quase exclusivo do contexto doméstico para a educação da criança pequena, arranjos alternativos para prestar esse cuidado àquelas em situação desfavorável foram sendo culturalmente construídos ao longo da história. Tais arranjos envolveram:

[...] desde o uso de redes de parentesco, nas sociedades primitivas, ou de “mães mercenárias”, já na Idade Antiga, até a criação de “rodas”- cilindros ocos de madeira, giratórios, construídas em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem

nele deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada – para recolhimento dos “expostos” ou a deposição de crianças abandonadas em “lares substitutos”, já na Idade Média e Moderna. A responsabilidade por esse recolhimento ficava a cargo de entidades religiosas, que procuravam fazer com que os enjeitados fossem conduzidos a um ofício quando crescessem (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

É neste contexto, que surgem as primeiras creches. Segundo Haddad (1993, p. 23) a origem da creche no século XIX acompanhou o processo de organização da família em torno da criança pequena, surgindo para atender a mesma faixa etária em relação a qual a família ocupava um espaço privilegiado. Segundo a autora, esse atendimento gerava um antagonismo, pois quanto “mais claramente definida a exclusividade da responsabilidade da família em face aos cuidados e educação da criança pequena, menor o espaço de legitimidade para a creche atuar nesse campo” (HADDAD, 1993, p.23).

Deste modo, a creche não foi pensada como algo para substituir a família, mas como uma instituição que validava e confirmava a importância da família no cuidado e educação das crianças pequenas. Haddad (1993, p. 24) propõe duas hipóteses para o atendimento extra-familiar para crianças pequenas:

[...] a primeira é que a creche tem ocupado o lugar da falta da família. Isto é, só pode se definir enquanto instituição de atendimento à criança pequena, quando a família, de alguma forma, não estava cumprindo devidamente seu papel. A segunda hipótese, decorrente da primeira, é que a creche foi se modelando à sombra da família, já que sua função limitava-se a reproduzir aquilo que se idealizava que a família faria caso não faltasse.

Oliveira (2007, p. 58) confirma que o recorte em favor da família como a matriz educativa preferencial está explícito inclusive nas denominações das instituições de guarda e educação da primeira infância, como por exemplo, o termo francês *creche* que equivale à manjedoura, presépio. E o termo italiano *asilo nido* que indica um ninho que abriga; e também a designação “Escola materna” usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família a crianças pequenas.

Portanto, a creche é concebida inicialmente como um substitutivo inadequado ao cuidado materno da criança, considerado este como o melhor e ideal para a criança pequena. Segundo Haddad (1993, p. 24) mesmo com o objetivo

explícito de atender os filhos da trabalhadora, a creche refletia uma preocupação voltada “menos a liberar a mulher para o trabalho e mais a reforçar seu lugar no lar e com os filhos”. “A creche, portanto, não legitimava a condição de mulher trabalhadora, devendo evitar e prevenir a desorganização familiar” (HADDAD, 1993, p. 25).

Essa responsabilização da família pela falta de atendimento e educação às crianças pequenas dissimulava as verdadeiras responsabilidades pelos quadros agravantes de miséria, pobreza e exclusão geradas pelo estabelecimento do novo sistema econômico-produtivo que se estabelecia. Para Kramer (2001, p.60) esse processo de culpabilização da família servia “não só para escamotear as relações de classes existentes”, mas também para “fortalecer a responsabilidade e o poder do Estado”, supostamente neutro. Para a autora, as análises realizadas que não levam em conta a situação de classe social das famílias e suas rupturas internas conduzem ao entendimento que estas são determinadas pela contemporaneidade e pelos problemas do mundo moderno, e não pela situação econômica e social do país (KRAMER, 2001, p. 59).

Corroborando com esta reflexão, Oliveira (2007, p. 43) alerta que:

[...] a creche, historicamente vista como refúgio assistencial para a população infantil, desprovida de cuidados domésticos, tem definido a infância como uma questão de ordem privada e não tem considerado devidamente a comunidade maior como co-responsável pela educação dos pequenos. Nessa ótica, o peso recai todo sobre a família. A creche se apresenta apenas como substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera muito imediata. Com isso tem construído um retrato da infância descolado de sua sociedade e de sua cultura específicas.

A fase inicial das creches, assim, pode ser vinculada claramente aos conceitos de pobreza, abandono e às sociedades de proteção à infância. Ela é inicialmente caracterizada pelo prevaletimento da iniciativa privadas, de caráter assistencial-filantrópico, ocupando o lugar da falta econômica e moral da família (HADDAD, 1993, p.25). Oliveira (2007, p. 59) compartilhando este ponto de vista, destaca que:

[...] as idéias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores neste período e por muito tempo vão permear determinadas

concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família.

Essa nova necessidade social pelo atendimento e educação das crianças pequenas motivou um grande debate sobre responsabilidades e provimentos da educação infantil, entre família, Estado, empregadores e sociedade. Um grande movimento de idas e vindas, avanços e retrocessos históricos concernentes a educação infantil foi estabelecido até se chegar ao que se mais aproxima do considerado ideal e adequado para a educação e o cuidado de crianças. Haddad (1993, p. 26) esclarece que na medida em que a creche esteve vinculada à falta da família, esta acabou seguindo os modelos de funcionamento de acordo com os padrões de família e de maternidade propostos pelas mais diversas profissionais, que acabaram se envolvendo com o cuidado e educação das crianças pequenas como: serviço social, medicina higienista, psiquiatria, psicologia, pedagogia entre outras. Com absorção desses especialistas, o atendimento em creches foi adquirindo, gradativamente, novos contornos e configurações para suprir as novas faltas detectadas.

É importante também ressaltar, que os ideais de educação e cuidado infantil, são condicionados além do fator histórico, pela organização social. Se uma sociedade for pautada na desigualdade, na diferença de classes, parece evidente, que por algum momento, a educação das crianças também reproduzirá essas diferenças. Nesse sentido, Kramer (2001, p. 24) entende que para encarar a infância dentro de uma sociedade de classe é necessário compreender que não existe “a criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social”. Assim, tratar a criança em abstrato, com um valor único, sem levar em consideração as diferentes condições de vida, é “dissimular a significação social da infância” (KRAMER, 2001, p. 23).

É com este entendimento, que se pode verificar que desde a sua origem, a educação da infância, notoriamente, foi oferecida de maneira distinta, para as diferentes classes sociais, implicando em formas, organizações e conteúdos diferenciados para cada parcela da população que seria atendida.

Como foi visto até o momento, o início do atendimento e educação de criança fora do contexto familiar esteve marcado por iniciativas de cunho assistencialista, voluntário e filantrópico, a fim de atender os filhos das mães

trabalhadoras, que necessitavam se ausentar do lar, para entrar no mercado de trabalho. Os objetivos dessas instituições eram fundamentalmente relacionados ao abrigo, proteção, alimentação e higiene das crianças, enquanto seus pais trabalhavam, o caráter educativo deste atendimento era praticamente nulo. Haddad (1993, p. 25) explica que por ser justificada como um paliativo, a creche foi sendo marcada como uma instituição emergencial caracterizada pela;

[...] precariedade e insuficiência de recursos; na má-qualidade do atendimento; nos quadros profissionais deficitários sem formação específica e muitas vezes composto por voluntariado; na baixa razão adulto-criança; na ausência de legislação específica e normas básicas de funcionamento. Enfim, nas dificuldades generalizadas de investimentos de qualquer natureza – de ordem material, física ou humana –, impedindo a promoção das qualidades da creche (HADDAD, 1993, p. 26).

Oliveira (2007, p. 60) contribui com esta reflexão ao descrever que gradativamente foram surgindo arranjos mais formais para atendimento de crianças fora da família em instituições de caráter filantrópico especialmente delineadas para esse objetivo e que organizavam as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como o destino social da criança atendida era pensado. Apesar de não apresentarem uma proposta instrucional formal, essas instituições logo passaram a:

[...] adotar atividades de canto, de memorização de rezas ou passagens bíblicas e alguns exercícios do que poderia ser uma pré-escrita ou pré-leitura. Tais atividades voltavam-se para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e de valores religiosos, além da promoção de rudimentos de instrução (OLIVEIRA, 2007, p. 60).

Paralelamente, a este atendimento, havia os jardins de infância ou pré-escolas, idealizados de acordo com os conhecimentos defendidos pelos teóricos da época, destinados à estimulação das potencialidades infantis, à socialização e à preparação para a escolarização futura, com propostas que propiciassem ganhos efetivos na inteligência e desenvolvimento da criança, o caráter educativo e de preparação para a escolarização era o centro dessa proposta de educação infantil. Normalmente oferecidos em meio período para crianças oriundas das classes mais abastadas.



Essas duas ofertas de educação infantil coexistiram por muito tempo. Porém, era crescente o clamor popular por um aumento da oferta de atendimento às crianças e também, por condições mais dignas e de qualidade para este atendimento. Estado, família e sociedade precisaram debater e definir as atribuições e responsabilidades sobre a oferta, permanência e qualidade da educação e atendimento da população infantil.

No Brasil, mais especificamente, o atendimento e educação de crianças em creches, é relativamente recente, as primeiras instituições surgiram motivadas pelo contexto de intensa industrialização e urbanização dos grandes centros, em decorrência da necessidade da inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho. Para delinear este momento histórico, Oliveira (2007, p. 91) detalha que:

[...] até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas dos expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

Essas instituições estavam, em sua maioria, vinculadas à assistência social e à saúde, ainda não havia vínculos com a educação. Foram instituições, notadamente, marcadas pelas práticas médico-higienistas, como via de redução do alto índice de mortalidade infantil que o país na época registrava. Kramer (2001, p. 49) expõe que desde o descobrimento até os anos de 1930, a criança foi sendo gradativamente valorizada no Brasil e a idéia de proteção à infância começava a surgir, partindo, inicialmente, de iniciativas isoladas de médicos e higienistas, de caráter localizado, dirigidas prioritariamente contra a alarmante mortalidade infantil, atribuída como responsabilidade e culpa da família. Complementarmente Oliveira (2007, p. 92) destaca que no período precedente à proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo. Segunda a autora “o que se observa nas soluções apontadas é a presença de um discurso de medicalização a respeito da assistência aos

infantes, o qual atribuía à família a culpa pela situação de seus filhos” (OLIVEIRA, 2007, p. 92).

Com este olhar, as creches neste período, eram mais destinadas ao auxílio das mães, do que à ajuda das crianças, e era este mesmo o viés deste atendimento, uma ajuda, um favor, uma doação e nunca um direito, e sobre este revestimento de caridade, pouco se cobrava quanto à qualidade do serviço prestado. Qualquer um poderia executar este atendimento, não sendo necessário nenhum tipo de formação ou habilidade específica para isso, apenas boa vontade e paciência com as crianças, normalmente qualidades atribuídas a mulheres mais velhas, com características bem maternas.

Oliveira (2007, p. 91) explica que essa situação vai se modificar um pouco a partir da segunda metade do século XIX, com a abolição da escravatura no país, com o processo de migração para a zona urbana das grandes cidades e quando surgem condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e para a proclamação da república como forma de governo. Há neste momento histórico uma disseminação dos ideais liberais e positivistas no país, começa-se a relacionar a educação como possibilidade de ascensão social e as crianças passam a ser entendidas como o futuro do país, e passam a despertar os interesses do Estado, por serem portadoras do progresso da nação. Com isso, Kramer (2001, p. 55) define como fatores determinantes do maior reconhecimento por parte dos setores públicos quanto à importância do atendimento da criança brasileira pobre ou abandonada: “a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e a necessidade de fortalecimento do Estado”. A autora evidencia que é neste momento que a criança e o Estado passam a ser vistos como categorias neutras e abstratas. A criança passa a ser valorizada como “matriz do homem e redentora da pátria” e considerada como um ser único, sem qualquer referência à sua classe social, enquanto que o Estado liberal, supostamente neutro, em vias de fortalecimento, era “uma entidade apresentada como se não estivesse ligada aos interesses de uma classe social, e como se pudesse superar conflitos e divergências existentes entre as classes sociais que a compunham” (KRAMER, 2001, p.54-55).

Contrariando o mito desta suposta neutralidade do Estado e do atendimento às crianças, independentemente de seu pertencimento a determinada classe social, Oliveira (2007, p. 92) destaca que:

[...] o projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e européia. O jardim-de-infância, um desses “produtos” estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais.

Com isso, foram criados em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins-de-infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins-de-infância públicos, que dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel. (OLIVEIRA, 2007, p. 93). Enquanto que para as crianças das classes populares, ainda prevaleciam atividades de cunho assistencialista, com ênfase no cuidado e na proteção da infância, considerada desvalida.

Desta maneira, a causa da criança passou a despertar o interesse de autoridades oficiais e a consolidar as iniciativas particulares. Apesar do interesse pela infância, seu cuidado e educação, parecia ser um processo extremamente difícil a definição das responsabilidades e compromisso sobre o atendimento às crianças pequenas. Kramer (2001, p.61) percebe neste contexto, duas tendências, presentes até os dias de hoje, no atendimento à criança em idade pré-escolar:

[...] o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais (KRAMER, 2001, p. 61).

Portanto, apesar de reconhecer como fundamental e necessário para o desenvolvimento da nação o atendimento às crianças pequenas, o Estado se reconhece insuficiente como provedor desta oferta, e convoca a comunidade e a iniciativa privada, em regime de colaboração, para a expansão da oferta deste atendimento. Kramer (2001, p. 60) aponta diferenças significativas relativas aos setores que se devem responsabilizar por este atendimento, no qual a ênfase “ora

recai sobre a iniciativa oficial e ora sobre a particular, ora sobre ambas, ora sobre a própria população”. Assim,

[...] associações religiosas e organizações leigas, bem como médico, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento à infância, com a direção e alguma subvenção deste último (KRAMER, 2001, p. 61).

Com isso prevalecia, então, segundo Oliveira (2007, p. 107) uma política de “ajuda governamental” às entidades filantrópicas e assistenciais e/ou de incentivo às iniciativas comunitárias, por meio de “programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvido por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas de mais de cem crianças pré-escolares”.

Neste momento histórico, os discursos oficiais relacionavam permanentemente a assistência médico-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação. Kramer (2001, p. 57) destaca que na medida em que existem diferenças nos discursos, estes “foram determinados pelos momentos históricos em que se deram”, apesar dessas mudanças tem-se como uma permanência, a concepção abstrata e única de infância. Portanto, é preciso compreender com clareza que, assim como defende Oliveira (2007, p. 37),

[...] as concepções existentes sobre educação infantil têm pesos políticos próprios, visto que os familiares, os educadores, os responsáveis pelas políticas públicas e outros adultos alimentam expectativas diversas acerca das habilidades específicas de cada criança e estabelecem metas antagônicas em relação ao que ela deve alcançar – expectativas e metas fortemente condicionadas pela classe social da população atendida.

É assim que se vai delineando e consolidando, notoriamente, dois tipos distintos de atendimento e educação infantil: um voltado para a o cuidado e educação de criança das classes populares e outro para educação de crianças de classes mais abastadas. Há neste momento histórico, um aumento significativo na procura por creches e pré-escolas, por todas as classes sociais, porém, com objetivos distintos. As mães trabalhadoras, ainda buscavam essas instituições de atendimento para a guarda e proteção de seus filhos, enquanto estava ausente de seu lar, e as famílias mais abastadas, procuravam, as instituições como um meio de promover a potencialização das capacidades infantis, sua sociabilidade e

estimulação intelectual. Sobre essa diferenciação de objetivos relativa ao atendimento e educação de crianças oriundas de diferentes classes sociais, Oliveira (2007, p. 37) contribui com a discussão, pertinentemente, ao informar que:

[...] a idéia de que há prioridade de guarda para as crianças de famílias de baixa renda e de educação para as de classe média estabelece uma posição enganosa: não é possível ter a guarda das crianças sem as educar, e educá-las envolve também tomar conta delas. A existência desse tipo de argumentação só se explica por razões históricas, como uma das formas que a sociedade brasileira, com suas marcantes desigualdades sociais, encontrou para regular as oportunidades de acesso aos bens culturais de que dispõem as diferentes camadas da população.

Importante e necessário, neste momento, destacar uma tendência muito forte que surgiu no país quanto ao entendimento e educação de crianças oriundas de classes sociais mais humildes: a educação compensatória. Haddad (1993, p. 28) assegura que foi na década de 60 que ocorreu a introdução dos discursos pedagógicos baseados nas teorias de privação cultural nas creches. A creche passa a ser vista como “um local privilegiado para compensar deficiências bio-psico-culturais apresentadas no desenvolvimento da criança” (HADDAD, 1993, p. 28). É preciso compreender inicialmente, que essa tendência parte de uma concepção de infância abstrata, que adota um padrão médio e único para o comportamento e desenvolvimento infantil. Kramer (2001, p. 32) explica que as crianças das classes sociais menos favorecidas são consideradas “carentes, deficientes, inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido, são crianças “privadas culturalmente”. Essa abordagem da privação cultural, segundo Kramer (2001, p. 32), apóia-se num quadro conceitual que entende que:

[...] as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens sócio-culturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam “insuficiências” que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças desfavoráveis” e as demais, na área do desempenho escolar. A idéia básica é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais (KRAMER, 2001, p. 32).

Caberia, portanto, à educação compensatória, “suprir as deficiências nutricionais, educacionais, de saúde e as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças” (KRAMER, 2001, p. 24). Portanto, a idéia de compensar carências de ordem orgânica foi ampliada para a compensação de carências de ordem cultural, como forma de garantir a diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório (OLIVEIRA, 2007, p. 108).

Porém é preciso esclarecer, que tanto o conceito de privação cultural como a tendência de educação compensatória, podem escamotear os verdadeiros fatores e os responsáveis pela geração das intensas desigualdades que a sociedade brasileira está submetida, ela passa a ser defendida não por ser a melhor solução para o atendimento e educação de todas as crianças, mas por servir aos ideais de um Estado liberal e capitalista, que estava em vias de se consolidar como hegemônico. Neste sentido, Kramer (2001, p. 29) corrobora com a reflexão ao defender que o entendimento da educação como a promotora da melhoria social é:

[...] uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta, que, ressurge, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais.

Sob uma pretensa e enganosa idéia de igualar as condições de acesso, permanência e sucesso no âmbito escolar a todas as crianças, independente de sua classe social, o governo esconde as reais causas que geram estas diferenças, se omite de resolver os principais problemas econômico-político que acabam gerando esses problemas sociais. Kramer (2001, p. 38) considera um grande equívoco a compreensão de que:

[...] a idéia de compensação de carências está intimamente relacionada à de igualdade de oportunidades, e não de condições. Assim, se as mesmas chances educacionais forem dadas a todos e uns progredirem e outros não, se concluirá pela inferioridade dos últimos, apesar da precariedade de suas condições de vida e das restrições que estas lhes impõem (KRAMER, 2001, p. 38).

Além de mais uma vez, particularizar o problema do fracasso escolar de toda uma população mal atendida e esquecida pela organização pública, é desleal, porque adota como padrão uma criança idealizada, única e abstrata, não considerando a extrema diversidade de contextos existenciais dessas crianças e suas mais diversas formas de ser, de estar e de interagir com o mundo que a cerca. Kramer (2001, p. 41) considera que apesar da abordagem da privação cultural supor a igualdade de oportunidade para todos, ela acaba por “patologizar os problemas pedagógicos, individualizando-os, culpando ora os alunos, ora seu meio sócio-cultural, e nunca a escola”, além de desconsiderar, menosprezar e até subestimar os valores culturais das classes menos favorecidas em detrimento dos valores culturais das classes dominantes, considerados sempre como os corretos.

Enfim, é imposto à educação o papel de redentora dos problemas sociais e econômicos, como a via de mudança para as situações de desigualdade e discriminações, única e exclusivamente com o intuito de omitir as reais responsabilidades do Estado com a população de crianças, jovens, adultos e idosos.

Apesar de seus equívocos, essa tendência de educação, acabou por trazer alguns progressos para o atendimento de crianças pequenas em creches, como por exemplo, a valorização da educação infantil e o conseqüente, aumento por sua demanda, segundo Haddad (1993, p. 28), a teoria de privação cultural acabou também introduzindo algumas alterações significativas no funcionamento das creches, referente ao treino de habilidades específicas: “novas categorias profissionais, como professores, recreacionistas, psicólogos, pedagogos”, assim como medidas para organização dos jogos educativos, do espaço e do tempo das crianças, dando especial ênfase na sua autonomia e independência (HADDAD, 1993, p. 28). Oliveira (2007, p. 110) pontua como conseqüência dessa tendência de atendimento um aumento no número de creches, de classes pré-primárias e de jardins-de-infância por todo país, além de, gradativamente, modificar algumas representações sobre educação infantil, como a valorização do atendimento fora da família às crianças pequenas.

Foi também exigido do professor uma nova competência e um novo olhar sobre o atendimento às crianças pequenas, elas agora precisariam ser ensinadas, orientadas com métodos e intencionalidade educativa, assim, a dimensão educativa, escolar entrava no contexto da educação infantil. Para Haddad (1993, p. 31) os profissionais das creches começaram a questionar as suas próprias práticas,

partindo em busca de novos caminhos, experimentando modelos inovadores, orientados pela preocupação com a questão educacional do atendimento às crianças pequenas. Oliveira (2007, p. 109) ressalta que as propostas de educação compensatória visavam acima de tudo uma estimulação precoce e um preparo para a alfabetização, mas ainda mantinham a concepção das práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino.

Porém, essas propostas na mesma medida que trouxeram avanços, trouxeram também alguns equívocos, a educação infantil passou a ter um caráter excessivamente escolarizante, para compensar e tentar remediar as possíveis chances de fracasso que a criança poderia eventualmente apresentar em sua jornada de escolarização, em decorrência das carências sócio-culturais. Atividades lúdicas, brincadeiras foram subjugadas pelas atividades educativas, o que acabou trazendo prejuízos para o desenvolvimento da criança. Foram, portanto, acumulando-se evidências de que as crianças das classes populares não sendo efetivamente beneficiadas com esses programas de cunho compensatório, mas, indicavam justamente o contrário, elas estariam servindo a um processo de discriminação e marginalização mais precoce das crianças dessa classe social (OLIVEIRA, 2007, p. 114)

O atendimento precário, de cunho assistencialista ou compensatório então destinado às crianças das classes populares, possibilitou em despertar de toda sociedade, envolvendo cidadãos, intelectuais e movimentos sociais, o debate e a co-responsabilização do Estado e empregadores quanto à oferta e garantia de permanência em uma educação infantil de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua classe, raça, sexo ou cor.

Mesmo ampliado o debate e a constatação da importância e da necessidade da educação infantil, ainda era presente no país uma educação infantil nitidamente diferenciada para crianças oriundas das diferentes classes sociais. Os discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, enquanto que propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins-de-infância destinados a educar as crianças de classe média (OLIVEIRA, 2007, p. 110).

Kramer (2006, p. 801) confirma que mesmo com os equívocos das propostas compensatórias, as mesmas tiveram na década de 1970, o papel de



“impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau” e apontando a pré-escola como uma necessidade de toda população.

Haddad (1993, p. 30) destaca também que no Brasil, a década de 70 caracterizou-se pela “eclosão de vários movimentos sociais” e a creche passou a ter “um enfoque diferente, passando a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras”.

Foi se delineando em todo país um momento histórico marcado por intensas reivindicações populares pelo reconhecimento e garantia dos direitos sociais e pela redução das diferenças e desigualdades sociais vividas de forma tão intensa na realidade brasileira. Foram movimentos que envolveram os mais diversos setores da sociedade: classe popular, intelectuais, sindicatos, movimentos feministas entre outros, em busca do processo de democratização de todo país, e era dada à educação uma especial atenção, constituindo-se em uma das principais reivindicações de todo esse movimento. Haddad (1993, p. 32) enfatiza que é neste momento histórico que:

[...] a reivindicação por creches e pré-escolas como um direito à educação da criança de todas as camadas sociais passou a ser defendida por vários setores da sociedade tais como: grupos ligados aos movimentos populares, representantes de conselhos da condição feminina, a comunidade acadêmica, bem como profissionais que atuam nos programas escolares.

Foi, portanto, neste momento de luta pela democratização em todo país e pela garantia dos direitos sociais de toda população, indiscriminadamente, a partir da mobilização de todas as classes sociais, que acontece a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual é estabelecido por lei o direito da criança de zero a seis anos ao atendimento em creches e pré-escolas (art. 208, inciso IV). Com a Constituição inaugura-se um novo direito da criança e um novo dever do Estado, e uma opção da família, haja vista a educação infantil não ser considerada obrigatória.

Este reconhecimento legal do direito da criança menor de seis anos à educação representou um grande avanço para a infância brasileira. Afinal, pela primeira vez na história do país, uma Constituição Federal referencia direitos específicos da criança, que não são aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. As constituições anteriores limitavam-se apenas a expressões como

“assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, enquanto que a nova Constituição nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente a educação dessa criança (CAMPOS, 2001, p. 17).

O reconhecimento e a inclusão da creche e da pré-escola como parte integrante do sistema educativo nacional representa, segundo Haddad (1993, p.32), um grande avanço para o reconhecimento das necessidades específicas das crianças nos programas destinados às crianças menores de seis anos. E a autora defende que isto se dá por três motivos:

[...] primeiro porque representa um grande passo para a superação do caráter assistencialista predominante nos programas destinados à essa faixa etária. Segundo, porque cria a necessidade de formulação de uma política nacional, estabelecendo diretrizes básicas para a implantação e desenvolvimento de programas de creches e pré-escolas no Brasil. Terceiro [...] a educação através da creche e pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas (HADDAD, 1993, p. 32).

Campos (2001, p. 18) corrobora com esta reflexão ao considerar que, de fato, a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da Educação, definida no texto constitucional, confere às creches e pré-escolas “um inequívoco caráter educacional”, representando assim, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominantes no programa voltados para essa faixa etária.

Portanto, para garantir a efetivação dos direitos das crianças como cidadãos expressos na Constituição Federal de 1988, foi necessária a criação de uma série de leis, políticas e normativas com intuito de normatizar e concretizar a conquista desses direitos, amparados ainda na intensa discussão e produção teórica e social que no momento existia. Neste contexto político e histórico é promulgado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); em 1994 é formulada uma Política Nacional da educação Infantil; em 1996 é aprovada uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); em 1998 ocorre a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a formulação de Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil entre outros (LEITE FILHO, 2001, p. 30).

Para Leite Filho (2001, p. 32) o ECA representou a inserção das crianças no mundo dos Direitos Humanos e a construção de uma nova forma de olhar a criança, como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, como cidadãs portadoras de direitos, como o “direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar” (LEITE FILHO, 2001, p. 32).

A Política Nacional de Educação Infantil teve uma substancial importância para a educação infantil, não só pelo seu conteúdo, mas pela maneira participativa com que foi elaborado. Dirigentes e técnicos atuantes no atendimento à infância, professores universitários e especialistas da área e representantes de instituições internacionais e de entidades não- governamentais foram convidados a participar da discussão e elaboração deste documento, que teve por objetivos gerais a expansão a oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos; o fortalecimento da concepção de educação defendida no documento e de promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (LEITE FILHO, 2001, p. 36-37).

Neste momento de discussões e de conquista dos direitos sociais das crianças, pode-se atribuir um destaque especial a LDB 9394/96, que apesar de apresentar apenas três artigos sobre a educação infantil, a consolidou e ratificou como sendo a primeira etapa da educação básica. A LDB de 1996 passou a designar o termo de educação infantil para a educação destinada às crianças com menos de seis anos de idade, reafirmou os termos creches para educação de crianças até três anos de idade e pré-escola para crianças entre quatro e seis anos, uma divisão apenas etária, na tentativa de romper com os preconceitos criados historicamente envolvendo o uso dos termos creche para designar um atendimento de cunho mais assistencialista destinados às crianças das classes populares e o termo pré-escolas para designar um atendimento mais educacional destinados às crianças de classes mais abastadas e, ainda, avançou sobre o entendimento da integração entre o cuidar e o educar, sendo necessário para as instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil desenvolver ações intersetoriais e integradas de saúde, assistência e educação, de forma relacionada aos sistemas de ensino (LEITE FILHO, 2001, p. 39-40).

Para Oliveira (2007, p. 117) a LDB de 1996 é uma conquista histórica por estabelecer a educação infantil como etapa da inicial da educação básica e assim

tirar as crianças pobres do seu “confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social.

Com o entendimento legal, que a educação infantil passa a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, esta passa a ser responsabilidade do sistema de educação, devendo ser ofertada, administrada e fiscalizada por este. É neste sentido, que o caráter educativo passa a ser o foco da educação infantil, mas não de forma desvinculada com as práticas de acolhimento e cuidado. A integração entre o cuidar e o educar passa a ser prescrição legal. Novos apontamentos também surgem quanto ao profissional que atua na educação infantil, não devendo mais ser exercida por leigos, sendo exigida uma formação específica mínima, de preferência em nível superior, para atuação nesta etapa da educação básica. É o que está expresso no texto legal da LDB 9394/96, em consonância com o que é proposto pela Política Nacional de Educação Infantil, no artigo que postula que:

Art. 62. A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996 apud LEITE FILHO, 2001, p.39).

Kramer (2008, p. 99) faz um importante destaque sobre a formação de professores para educação infantil e sua importância para uma educação infantil de qualidade, capaz de garantir a todas as crianças um ambiente sadio, seguro e que propicie às crianças possibilidades de aprender e se desenvolver satisfatoriamente, tendo os seus direitos respeitados. Para a autora, discutir a cidadania de crianças e jovens implica discutir também a cidadania dos profissionais que com eles atuam e suas condições dignas de trabalho. Para a efetivação desta condição, seria necessária a garantia da:

[...] formação como direito à educação; direito da criança, jovens e adultos, também dos professores. [...] Formação entendida como qualificação para o trabalho e como profissionalização, com avanços na carreira e progressão na escolaridade. Formação que implica constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer (KRAMER, 2008, p. 99).

Assim, a formação do profissional da educação infantil, em substituição do quadro de profissionais leigos e despreparados para o ofício, passa a ser extremamente vinculada a uma idéia de elevação da qualidade do atendimento e educação destinada a toda e qualquer criança. Barreto e Oliveira explicam que:

[...] a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento. [...] No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudiosos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para a formação profissional de educação infantil, especialmente daqueles que trabalham em creches (BARRETOS; OLIVEIRA, 1994 apud LANTER, 1999, p. 138).

É um momento muito especial para o país, pois há um movimento crescente de valorização da infância. Intensificam-se os debates, as produções científicas e acadêmicas e as propostas políticas para a educação infantil. Neste momento, a criança passa a ser entendida como cidadã, portadora de direitos, sujeito de sua história, alguém que já é, apesar de estar em desenvolvimento, e não apenas um porvir. Mais leis são criadas para dar suporte e garantir os direitos da criança, e todas significam um grande avanço, não só político, mas também acadêmico cultural e social no entendimento e no atendimento destinado às crianças. A criança, gradativamente, passa a ser considerada, repensada, inserida nas práticas sociais mais ativamente, passa a ser ouvida, respeitada e reconhecida como portadora tanto de necessidades como também de potencialidades. A criança não é mais diferenciada do adulto, sob o olhar da falta de ou da incompletude, do vir-a-ser, ela passa a ser considerada como um indivíduo, produto e produtor de história e de cultura, capaz de interagir, de conhecer e aprender o mundo a partir da especificidade do seu ser, da sua forma particular de ver e de atribuir significado às coisas do mundo que a cerca.

Porém, embora haja todo esse reconhecimento político, social e acadêmico sobre a importância da infância e da educação infantil, infelizmente, pouco dessas concepções se efetivam na prática. Mesmo com todo aparato legal e produções acadêmicas e debates acalorados sobre a importância da educação e o respeito à

infância, pouco progresso se vê efetivamente, na prática, das instituições de educação infantil. Leite Filho (2001, p. 46) em sua análise sobre o tema, descreve que mesmo com um ordenamento legal que assegure uma concepção de criança cidadã e de uma educação infantil como direito da criança no Brasil, isto

[...] não assegura, no entanto, que a realidade das crianças brasileira tenha mudado, nem mesmo que as creches e pré-escolas tenham modificado suas propostas e seus trabalhos pedagógicos no sentido de, coerentemente com novas leis e diretrizes, desenvolverem um cuidar/educar as crianças de acordo com uma pedagogia cidadã, que sem dúvida passou a ser demandada na última década do século passado (LEITE FILHO, 2001, p. 46).

Infelizmente as leis, não garantiram recursos financeiros e um comprometimento sério e efetivo dos governos no provimento de uma educação infantil para todas as crianças, indiscriminadamente. Segundo Kramer (2006, p. 802) os direitos de crianças, consideradas cidadãs, foram:

[...] conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desse direito na prática; exigência de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores.

Por esse motivo, o que se observa na prática, em sua maioria, são atendimentos de crianças, menores de seis anos, em instituições filantrópicas, confessionais e voluntárias, com profissionais nem sempre capacitadas ou formadas para este atendimento, com práticas, quase que exclusivamente, de cuidados com a higiene e alimentação, com prejuízos consideráveis ao caráter educacional da formação e desenvolvimento das crianças. Kramer (2006, p. 805) também reconhece essa situação, ao detalhar que:

[...] na prática, observa-se a tentativa de conciliar, numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade distintos. No caso das creches comunitárias, esta realidade se impõe: profissionais não habilitados dedicam-se ao atendimento de uma parcela significativa da população de 0 a 6 anos, tentando suprir a omissão e ineficiência do Poder Público, sem falar do expressivo contingente de creches e pré-escolas particulares que contrariam a legislação quanto às instalações adequadas e à formação dos profissionais.

São salas cada vez mais numerosas, com poucos profissionais responsáveis, que acabam sendo pouco cobrados pela dificuldade de oferta de vagas, pais e responsáveis, não reclamam ou reivindicam melhorias, ainda pela ótica do “favor” prestado, pela ajuda. É a educação infantil, ainda fortemente atrelada à concepção de assistencialismo. As prefeituras assumem poucas instituições de educação infantil e acabam por oferecer um reduzido número de vagas, incapaz de englobar todas as crianças e famílias que necessitariam desse atendimento, o que mais uma vez cabe lembrar ser um direito, reconhecido por lei, da criança. Neste contexto, a maioria das vagas ofertadas ficam sob a responsabilidade de instituições filantrópicas, confessionais, voluntárias ou de associações da sociedade civil, em atendimento, por vezes, pela escassez de recursos, que ficam muito aquém daquele deveria se aproximar do ideal e o defendido nos documentos legais e produções científicas sobre a educação infantil.

Este parece ser um dos paradoxos da educação infantil, anunciados por autores como Leite Filho (2001) e Kramer (2008), pois quanto mais produções, discussões e políticas sobre a infância, mais distante parece ser a efetivação destas proposições na prática. Para estes autores, quanto mais se propõe a escuta da infância, menos ela é ouvida, quanto mais se defende a autonomia da criança, menos chance são apresentadas a elas de escolher, quanto mais se reconhece a criança como produtora de história e de cultura, menos espaço oferece-se a elas para criarem, quanto maior a consideração da importância do lúdico, da brincadeira para o aprendizado e desenvolvimento da criança, menos oportunidade proporciona-se a elas de viver a sua forma própria de ver e aprender o mundo que a cerca. Ainda sobre estes paradoxos a cerca da infância na atualidade, Leite Filho (2001, p. 51-52) descreve que:

[...] os adultos valorizam a espontaneidade das crianças e ao mesmo tempo a vida das crianças é cada vez mais submetida às regras. [...] As crianças são importantes e sem importância ao mesmo tempo. [...] Espera-se que sejam dependentes dos adultos quando estes preferem a dependência, mas por outro lado cobra-se um comportamento infantil autônomo. Ao mesmo tempo em que a organização social dos serviços para a infância se utiliza do controle e da disciplina, os adultos defendem que as crianças devem ser educadas para a liberdade e a democracia.

Apesar de todo conhecimento e políticas produzidas, infelizmente as crianças ainda são submetidas às mais cruéis formas de violência, à pobreza, ao abandono, ao desprezo, ao trabalho, à fome, é preciso não só repensar a criança, mas o mundo e a realidade que se oferece a elas. Apoiando essa reflexão, Kramer (2008, p. 92) propõe o seguinte questionamento: “Se agora, dirigirmos nosso olhar ao mundo que é dado às crianças, o que vemos?”, e a autora responde:

[...] falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte. Observando o cotidiano do trabalho, na política, nas relações familiares, vemos a falta de diálogo e de escuta do outro. [...] Pois, apesar do avanço e aparente progresso tecnológico, a humanidade não conseguiu superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida – sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual – na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença (KRAMER, 2008, p. 92-93).

Aceitando a sugestão de Leite Filho (2001, p. 53) verifica-se, portanto, a necessidade de se construir efetivamente uma educação infantil que respeite a criança como sujeito de direitos – cidadã, uma educação infantil que coloque a criança como centro do processo educacional. É preciso, portanto, aceitar responsabilmente a dimensão pedagógica do trabalho na educação infantil, entendendo o pedagógico “na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas” (KRAMER, 2006, p. 810), assumindo uma postura de ampla defesa a favor de um trabalho pedagógico de qualidade, que garanta efetivamente às crianças:

[...] o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm o direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna (KRAMER, 2006, p. 811-812).

Complementarmente, Batista e Moreno (2008, p. 1) defendem que o trabalho pedagógico com as crianças deve:

[...] respeitá-las quanto aos seus direitos e especificidades, isto é, sua essência lúdica; sua constante curiosidade; seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social; sua dependência e/ou necessidade



de ajuda no cuidado com seu corpo, com sua alimentação, seu pertences etc. Portanto, a organização do trabalho pedagógico para essa faixa etária deverá favorecer a vivência e experimentação; o ensino globalizado; a participação ativa da criança; a magia, a ludicidade, o movimento, o afeto, a autonomia e a criatividade infantil.

Enfim, acreditando ser absolutamente possível assumir este compromisso com uma educação infantil de qualidade, é preciso avançar, refletir, concretizar, instrumentalizar-se, comprometer-se com um trabalho pedagógico organizado, profissional e humano, capaz verdadeiramente de contribuir com melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, e que o ideal de formação integral da criança possa tornar-se, algum dia realidade para todas as crianças brasileiras.

#### **4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Assim como foi visto e discutido nos capítulos anteriores, os conceitos de infância, de criança e educação infantil são conceitos sociais, historicamente construídos, em constante transformação por serem condicionados por um determinado tempo e espaço. Passamos por períodos históricos nos quais a presença da criança ora foi ignorada, visto como um adulto em miniatura, ora foi vista como um bibelô para ser paparicada, ou como um ser misterioso, enfim, foi um grande percurso até a criança ser reconhecida como cidadã, portadora de direitos, receptadora e produtora de história e cultura, alguém que já é, e não apenas um vir-a-ser. Alguém que tem uma maneira especial de ser, de estar e de interagir com o mundo e a realidade que a cerca. Essa nova concepção de criança também influenciou as discussões sobre a melhor maneira de cuidá-las e educá-las, foi também um movimento constante de transformações, enfoques e objetivos, a educação infantil, passou por fases como a substituição do cuidado materno/familiar, como assistencialista, como compensatória, ou de escolarização precoce. Porém, a atual concepção de criança, defendida e assegurada pela legislação brasileira, entende a criança como cidadã portadora de direitos, e principalmente, com o direito a uma educação de qualidade, com a integração do cuidar e o educar, que visa a formação integral da criança, garantindo o caráter educativo a todo atendimento oferecido aos menores de seis anos.

Essas mudanças no entendimento da educação infantil, na letra da lei, exigiram um novo tipo de profissional para a educação infantil, um profissional que teria que ser competente para assumir o compromisso educativo no atendimento das crianças pequenas, sem desprezar a dimensão do cuidado, considerado fundamental, para o pleno desenvolvimento infantil. Foi um momento de tentativa de romper com o atendimento oferecido por leigos, voluntários, sem qualquer formação para esse atendimento. Também foi um momento histórico de repensar esse atendimento oferecido à infância, o seu compromisso com a aprendizagem, com o desenvolvimento integral dessa criança.

A Psicologia do desenvolvimento foi uma forte aliada neste momento, para descobrir o que seria importante e específico para cada etapa do desenvolvimento infantil, quais práticas efetivamente poderiam contribuir para a aprendizagem e

desenvolvimento da criança. Porém, mesmo sendo um forte aparato teórico sobre o desenvolvimento infantil, a psicologia não foi suficiente para amparar as práticas educativas da educação infantil, pois se mostrou cada vez mais evidente a necessidade de considerar os aspectos sociais e culturais que envolvia as crianças, e que influenciava diretamente o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Consciente deste fato Faria (1999b, p. 76), em seus estudos, aponta o equívoco e os obstáculos de considerar a Psicologia como única ciência alimentadora de uma pedagogia própria para a educação desta fase da vida, principalmente aquelas psicologias que entendem o desenvolvimento infantil apenas como o processo da criança tornar-se jovem e adulto sem contemplar a própria dinâmica do processo de construção da infância, que além de apontar para o futuro, a vê como criança no presente. Por isso, a necessidade da colaboração de outras áreas do conhecimento para explicar e dar suporte ao processo educativo das crianças, como a Sociologia, Antropologia, entre outras ciências.

A Educação, portanto, se alimenta de várias ciências, norteadas por um eixo político e movida pela história (Kramer, 2007, p. 24). Ainda, sobre este aspecto Faria (1999b, p. 77) contribui descrevendo que:

[...] falar do caráter interdisciplinar das pedagogias, que tratando de um objeto, a educação, que é uma prática social, demandam obrigatoriamente bases epistemológicas de diferentes ciências e campos do conhecimento, tais como: antropologia, sociologia, história, filosofia, biologia, medicina, puericultura, educação física, artes (música, dança, cinema, desenho, artes plásticas, escultura, teatro, etc.), arte-educação, arquitetura, literatura, etc.

Assim, tendo como efetivo e garantido por lei o direito ao atendimento e educação às crianças menores de seis anos, além de haver necessidade de ampliação da oferta de vagas, foi necessário tentar romper com as diferenças no atendimento e educação de crianças oriundas das mais diversas camadas sociais, a educação infantil de qualidade passou a ser direito de todas as crianças, indiscriminadamente. Portanto, um novo debate foi iniciado, não só pela expansão da educação infantil, mas sim pela busca da qualidade do atendimento e da educação destinada às crianças menores de seis anos. E essa discussão sobre a qualidade na educação infantil perpassa várias dimensões, até se aproximar, o

máximo possível, do mais apropriado e ideal para o desenvolvimento satisfatório e integral da criança.

Longe da pretensão de esgotar o assunto e consciente da sua imensa complexidade, o presente trabalho se destinará a discutir algumas das dimensões envolvidas, a fim de verificar a relevância desses aspectos para uma educação efetivamente de qualidade para todas as crianças, sem nenhuma distinção.

Essa discussão, também não ousa em entender essas dimensões como uma novidade miraculosa, ou salvadora da situação precária que a educação infantil brasileira enfrenta na atualidade, uma vez que essas dimensões não são nenhuma novidade específica para o campo teórico da discussão sobre a educação infantil, que possui discussões acaloradas e profundas sobre o tema, mas são ainda, infelizmente, uma realidade muito distante do cotidiano das crianças brasileiras.

Neste sentido, este capítulo terá por enfoque principal enfatizar a importância do compromisso docente, profissional, competente e organizado com a educação e atendimento de qualidade ofertado às crianças menores de seis anos e de como uma atitude comprometida e organizada do profissional da educação infantil pode contribuir significativamente para um desenvolvimento pleno e integral de todas as crianças, que tem por direito uma educação comprometida com a sua formação cidadã, democrática, consciente e crítica, capaz de colocar as crianças em condição de ser e estar no mundo, interagindo de forma ativa com os outros e com a cultura e a sociedade que as cerca, além de ter a possibilidade de igualmente produzir seus próprios conhecimentos e cultura.

As dimensões escolhidas para serem abordadas neste trabalho, que serão analisadas como um recorte sobre o assunto que é notadamente amplo e complexo, consideradas como fundamentais para uma educação de qualidade são: a integração entre cuidar e educar, a formação docente, a rotina, a organização do espaço/ambiente educacional, a proposta pedagógica e a organização do trabalho pedagógico na instituição e educação infantil.

#### **4.1 A Integração entre o Cuidar e o Educar**

Conhecendo o percurso histórico do atendimento e educação de crianças menores de seis anos no país, foi possível perceber as diferentes fases e concepções que nortearam essas instituições: de início uma forte influência médico-higienista com vistas ao assistencialismo direcionado à guarda da criança durante a falta da família, depois a educação compensatória, com objetivos de escolarização precoce para reduzir os números alarmantes de fracasso escolar das camadas mais populares da sociedade, paralelo a um atendimento educacional intencional ofertado às crianças de classes mais abastadas. Porém, os ideais de democracia que invadiam o país na década de 80, provenientes de muita luta social, mudariam profundamente as características da educação infantil, até então oferecida no país.

A promulgação da Constituição Federal no ano de 1988; o ECA de 1990; a LDB de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998, entre outros documentos e discussões oficiais alterariam profundamente as características do atendimento e da educação ofertados às crianças de zero a seis anos de idade. Esses documentos oficiais representam um salto nas políticas nacionais, valorizando, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais no segmento da Educação Infantil, enfatizando o direito de a criança não ser exclusivamente educada, mas também cuidada e vice-versa, enfim esclarecendo que a intenção do trabalho deve ser a favor “do cuidado que educa e da educação que cuida” (COSTA, 2006, p. 62).

A educação infantil passa a ser, assim como traz a Constituição Federal, um direito de toda criança e um dever do Estado e assim, como é promulgado na LDB 9394/96, a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade maior o desenvolvimento integral da criança menor de seis anos de idade, e devendo se constituir notadamente em uma instituição com características educacionais, submetidas às normas e fiscalizações do sistema nacional de ensino. Lanter (1999, p. 154) destaca que é importante lembrar que, até então, as políticas públicas caracterizavam-se como ações de caridade, voluntarismo e filantropia, voltadas para o assistencialismo e, posteriormente, a propósitos educacionais, com o objetivo de preparação para os anos iniciais do ensino fundamental.

Essas conquistas representaram um grande avanço para área de educação infantil, uma vez que representaram a defesa do caráter educativo nas instituições de educação infantil, para todas as crianças, independentemente da sua faixa etária ou classe social, objetivando romper com a lógica assistencialista ou compensatória,

tão difundida no país. Apoiando essa reflexão, Angotti (2006, p.28) esclarece que a Educação Infantil, enquanto etapa da Educação Básica, parte pertencente ao sistema educacional brasileiro,

[...] não pode mais aceitar a manutenção dos paradigmas que ofereçam apenas atendimento assistencial às crianças; que cuidem no sentido da mera proteção, higiene, alimentação sem educá-las; que acreditem que o fortalecimento da coordenação motora fina e a pretensão de antecipação do processo de alfabetizar no sentido estrito da leitura e da escrita seja o papel suficiente e adequado do atendimento proposto; nem tampouco pode desconsiderar e abrir mão de conquistas, alcançada até aqui, sobretudo do ponto de vista de legislação existente (ANGOTTI, 2006, p. 28).

Com este entendimento, iniciou-se um novo movimento de luta em prol da qualidade da educação e do atendimento oferecido às crianças menores de seis anos no Brasil, e não só pela expansão desordenada de vagas para atender a intensa demanda da sociedade por este novo nível de ensino.

Um novo ideal de educação infantil estava sendo constituído, uma educação de crianças que respeite seus direitos, suas especificidades e necessidades, que vise sua autonomia e o seu desenvolvimento integral, sendo necessário para isso uma educação infantil que integra e articula as dimensões do cuidar e do educar. Nesse sentido, Angotti (2006, p. 25) propõe uma nova maneira de olhar a educação infantil, compreendendo-a em sua complexidade e singularidade na formação de crianças entre o 0 e os 6 anos de idade, com os seus:

[...] espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências... em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade (ANGOTTI, 2006, p. 25)

Logo, a defesa da integração entre o cuidar e o educar é uma tentativa de romper com as dicotomias históricas, tão enraizadas no atendimento das crianças pequenas brasileiras: dicotomia entre a assistência e a educação, entre creche e pré-escola, enfim dicotomia entre cuidado e educação. Na tentativa de melhor compreender as razões para essa dicotomia, Didonet (2003, p. 7) em seus estudos revela que este é um fenômeno complexo que tem origem não só na determinação

histórica e socioeconômica da creche para cuidar e na pré-escola para educar, mas também,

[...] na concepção errônea do que significam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Essa concepção vem de longe de um passado que se pensava que a criança pequena era uma tabula rasa na qual a família e a sociedade inscreviam os conhecimentos, os hábitos, os comportamentos. Ou da idéia inatista de que tudo estava adormecido, como germe ou potencialidade que aguardava o amadurecimento físico para vir à tona; bastava esperar para que isto acontecesse. Nessa perspectiva, era suficiente cuidar da criança para que sobrevivesse às intempéries físicas, psicológicas e sociais (DIDONET, 2003, p. 3).

Portanto, a dicotomia entre o cuidar e o educar foi estabelecida, conseqüentemente, pelas visões e entendimentos dicotômicos e históricos sobre a criança e a infância, de tal maneira que a forma com que ela era compreendida no seu meio social, determinaria o seu atendimento e educação. Apoiando esta reflexão, os estudos de Zabalza (2003, p. 14) destacam o quanto a educação infantil foi marcada pelo modo como se concebeu, em cada momento, o desenvolvimento das crianças e pelas idéias sobre o que elas necessitam ou do que deveria fazer para propiciar esse desenvolvimento, e ainda, como elas também afetam a política nacional que garante este atendimento e educação. Para o autor, a atenção destinada às crianças pequenas foi sendo construídas sobre “uma dupla base: a sensibilidade social e cultural de seus promotores e certa visão sobre como as crianças crescem, amadurecem e desenvolvem-se”. E essas interpretações afetam diretamente as políticas de infância que:

[...] sempre incorporam um duplo compromisso, ideológico e técnico: por um lado, constituem uma interpretação particular do que se supõe que sejam as necessidades (e, mais recentemente, os direitos) das crianças e de suas famílias; por outro lado, expressam um certo posicionamento sobre o desenvolvimento infantil, sobre o papel e a importância da família e sobre a forma como meninos e meninas relacionam-se, brincam e aprendem (ZABALZA, 2003, p. 14).

Os conhecimentos produzidos pelas ciências do desenvolvimento humano, sobretudo pela psicologia genética, contribuíram para um entendimento da capacidade da criança de tornar-se inteligente, de formar personalidade, de construir conhecimentos, que aprende pela atividade realizada com iniciativa na interação

com os outros desde os primeiros momentos de vida (DIDONET, 2003, p. 7), e isso determinou uma nova necessidade para o atendimento e educação das crianças pequenas. O cuidar e o educar não poderiam mais ser vistos como dimensões distintas, afastadas, pois ao separar essas dimensões, a visão e o entendimento sobre a criança se fragmentam, ela não mais consegue ser vista em sua totalidade e complexidade, o que empobrece significativamente o atendimento, a educação e o desenvolvimento integral desta criança. É neste sentido que Angotti (2006, p.25) indica a necessidade de se compreender a criança:

[...] de corpo inteiro, de não fragmentá-la em suas perspectivas e, sobretudo, o que concerne à insustentável dissociação entre sua razão e emoção, de compreendê-la e trabalhá-la na sua inteireza, integrando práticas educativas baseadas em ideário pedagógico que possa desenvolver seu potencial de elaboração e expressão comunicativa.

Deste modo, o cuidar e educar devem ser ações integradas, que respeitem a condição de infância nas crianças, suas características próprias, suas necessidades, sendo inseparáveis na medida em que ao cuidar também se educa, e que ao educar crianças pequenas, não há maneiras de não cuidá-las também. Confirmando esta posição, Didonet (2003, p. 9) defende que:

[...] não há um conteúdo “educativo” na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.

Então, conscientes dessa necessidade de integração entre o cuidar e o educar, tanto professores, como toda a instituição escolar, devem promover atividades integradoras, que reconheçam a importância dessas duas dimensões do trabalho com as crianças pequenas. Rosseti-Ferreira (2003, p. 12) defende que a indissociabilidade entre cuidado e educação precisa ser como uma filosofia de atuação, que permeia todo o projeto pedagógico de uma creche, pré-escola ou escola, prevalecendo, ou não, em todo planejamento. Uma vez que,

[...] as famílias não procuram a instituição apenas para que proporcione a seus filhos os aprendizados definidos no currículo escolar. Elas buscam compartilhar com os professores educadores o cuidado e a educação de seus filhos. Esperam que estes sejam



acolhidos em sua individualidade, que comporta necessidades variadas (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 12).

Já Haddad (apud ASSIS, 2006, p. 99) em suas análises sobre a necessária superação da dicotomia criada entre o cuidar e o educar propõe que a superação desta dicotomia pode estar na necessidade de se profissionalizar o cuidado e de se ampliar o conceito de educação. De modo que a profissionalização dos cuidados pode levar à extinção dos resquícios de maternagem que acompanham ações de cuidado e, a ampliação do conceito de educação pode levar à superação das práticas escolarizantes que geralmente caracterizam o trabalho educativo na educação infantil.

Deste modo, integrá-las é reconhecer a equivalência da importância das duas dimensões, não é minorizar, contrapor uma a outra, é efetivamente integrar, este destaque é importante pelo fato de que por muitas vezes as atividades de cuidado são colocadas como inferiores, de pouca importância, usadas até como forma de discriminação entre os profissionais da educação infantil. Amorin, Yazlen e Rossetti-Ferreira (1999 apud COSTA, 2006, p. 66) na tentativa de combater esta visão preconceituosa correspondente às ações relacionadas aos cuidados com a criança, brilhantemente anunciam ser fundamental que:

[...] o cuidado exija um ambiente adequado que considere as necessidades integrais da criança, respeitando suas peculiaridades, como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento no contexto mais amplo da sua vida. Os cuidados não podem ser negligenciados, desvalorizados, desvalorizados, postergados e tão-pouco reduzidos à satisfação de condições exclusivamente orgânicas na criança. Trata-se de inseri-lo numa rede mais ampla de significações que deve ser estudada, analisada, construída em tempo anterior e presente projetada para o futuro, tendo como objetivo final a melhora da qualidade do cuidado.

Essas atividades de cuidado na instituição de educação infantil são, equivocadamente, constantemente delegadas às auxiliares, estagiárias ou às profissionais de menor formação, por serem compreendidas como algo menor, como um favor ou até mesmo como algo banal da formação da criança, o que fica notadamente distante do ideal da efetiva integração entre o cuidar e o educar. Ao também verificar a atribuição de um menor valor às atividades de cuidado em

relação àquelas denominadas educativas, Rossetti-Ferreira (2003, p. 12) descreve que ainda é freqüente na educação infantil brasileira atual, uma:

[...] discriminação entre as “professoras”, entendidas como responsáveis pela parte mais nobre da educação, e “as auxiliares, atendentes, serventes ou pajens”, responsáveis pela parte menos nobre, de cuidado das crianças e do ambiente. Supostamente, as primeiras formam a mente da criança, responsabilizando-se pelas atividades ditas de aprendizagem cognitiva. Já as outras cuidam da alimentação, da higiene, da limpeza, do descanso e da recreação, atividades que, teoricamente, requerem menor qualificação. Como a discriminação é grande, quem educa, não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar, como se essa cisão fosse possível (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 11).

Costa (2006, p. 64) considera que esta discriminação dos profissionais da educação infantil com as atividades de cuidado deve-se ao fato destas serem vistas como atividades realizadas junto às crianças, geralmente visando atender apenas demandas de ordem orgânica como: vestir, trocar, higienizar, alimentar entre outras; e sobretudo pelo fato dos profissionais da área não possuírem subsídios teóricos para fundamentarem a sua atuação, o que parece justificar a não aceitação da idéia de que cuidar, na sua concepção mais ampla, também é uma vertente importante da profissionalidade do educador infantil.

Contudo, parece evidente que esse quadro de discriminação, entre atividades, prioridades e profissionais, presente no ambiente de educação infantil, oriundas da dicotomia entre o cuidar e o educar, precisa ser combatido.

O cuidado precisa ser entendido, por todos os profissionais da educação infantil, como uma ação integrada e necessária para o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente, de sua classe social, raça, sexo ou cor e; o conceito de educação não pode ser reduzido à transmissão de saberes definidos pelo currículo escolar, ou a práticas de leitura e escrita. Kishimoto entende ser inconcebível que:

[...] em uma época em que se prioriza o desenvolvimento integral da criança na faixa de zero a seis anos, não se podem reproduzir práticas de maternagem e de escolarização precoce. É necessário respeitar a especificidade infantil, valorizando seus saberes, criando espaços de autonomia, de expressão de linguagens e de iniciativa para a exploração e a compreensão do mundo (KISHIMOTO, 2002 apud ASSIS, 2006, p. 94).

É preciso que a educação infantil seja vista como um espaço e um tempo de interações, de construção de conhecimentos, comportamentos e valores, que formam um indivíduo integralmente. Neste aspecto, Moreno (2007, p. 55) destaca que a luta de hoje é sobretudo pela superação de idéias como: que a creche e a pré-escola existam primordialmente para assegurar o direito da mãe, estando em segundo plano a garantia do direito da criança à educação infantil; da idéia de predominância dos atos de cuidado sobre as atividades de cunho pedagógico e da superação da idéia de que para trabalhar com as crianças pequenas serve o profissional menos qualificado ou leigo.

Assim, um novo profissional começou a ser exigido para o trabalho com crianças, um professor profissional, formado, capacitado para a atividade educativa com crianças. Seria exigido deste profissional uma formação específica e não apenas uma afinidade com o cuidado e recreação das crianças. Zabalza (2003, p. 15) reconhecendo que o perfil do educador infantil variou muito, conforme a tradição pedagógica particular de cada país, e a transição da figura do adulto “cuidador” para à do “educador” definiu que os educadores da atualidade terão de “atuar mais globalmente, integrando as duas tradições e reforçando seu papel de “dinamizadores da interação” (das crianças entre elas, com os adultos, com o ambiente, com a cultura, com os materiais, etc.) (ZABALZA, 2003, p. 15). Deste modo, a proposta de um novo modelo de cuidar e educar na educação infantil, a importância do educador qualificado torna-se fundamental para a garantia da efetividade do cuidado (COSTA, 2006, p. 71) e da educação de qualidade. A discussão mais aprofundada sobre este novo perfil profissional do professor da educação infantil será realizada no próximo item.

## **4.2 A Formação Docente**

Como foi visto anteriormente, com as novas definições legais sobre a educação infantil, e a sua conseqüente inclusão no sistema nacional de ensino, definida como a primeira etapa da educação básica, surgiram profundas reflexões e transformações no perfil do profissional que atuaria na educação infantil. Um destaque pode ser feito quanto ao requerimento de formação específica para

atuação deste profissional na educação infantil. Não bastaria mais ser leigo, voluntário ou ter afinidade com crianças. Por determinação legal, trazida na LDB 9394/96, ele deveria ter uma formação mínima, preferencialmente, em nível superior, assim como os professores dos demais níveis de ensino, para atuar na educação infantil.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

É possível perceber com este artigo que, na letra da lei, não se faz distinção entre o professor de educação infantil e os professores dos demais níveis de ensino, todos são considerados igualmente profissionais da educação. Kishimoto (1999, p. 74-75) complementando essa reflexão, revela que na medida em que a educação infantil foi inserida na educação básica, os seus profissionais passaram a requerer o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. Por isso, a necessidade fundamental de romper com preconceitos tão arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra um profundo desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

Porém, mesmo reconhecendo a importância de igualar as condições e importância dos profissionais da educação de todos os níveis para que não haja discriminações, ainda se faz necessária a diferenciação da especificidade do trabalho de cada nível de ensino, pois igualá-los enquanto classe profissional não pode ocultar as especificidades e particularidades do trabalho docente, em cada nível de ensino. Com isso, Cerisara (2002, p. 334) alerta para o perigo da falta de ênfase quanto à especificidade da professora de educação infantil nos documentos e nas resoluções, como se esta pudesse ter como base a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Para a autora,

[...] falar em professora de educação infantil é diferente de falar em professora de séries iniciais e isso precisa ser explicitado para que

as especificidades do trabalho das professoras com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas públicas de educação e cuidado sejam respeitadas e garantidas (CERISARA, 2002, p.334).

O professor de educação infantil deve, portanto, reconhecer a profissionalização do seu fazer docente, se reconhecer como professor, assim como aqueles que trabalham com os outros níveis de ensino, porém sem esquecer a especificidade do seu trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Corroborando com este entendimento, Faria (1999b, p.77) detalha que se a educação infantil é um espaço onde os adultos podem conhecer as crianças,

[...] o adulto que trabalha direta ou indiretamente com elas precisa ser um profissional, e para tal, precisa aprender esta profissão de professora de criança pequena: professora de creche, professora de pré-escola. Trata-se de um tipo diferente dos professores dos outros níveis de ensino.

Porém, não só a formação inicial começou a ser requerida do profissional da educação infantil, como também uma série de reflexões e novas exigências relacionadas à postura e ação desse profissional começaram a ser demandadas. Essas novas exigências foram se construindo a partir dos novos ideais de educação e de infância. Aspectos como: a defesa do caráter educativo da educação infantil integrada com as ações de cuidado, com a valorização e respeito à infância como um período de especial importância no desenvolvimento humano, com a luta e conscientização pelos direitos da criança enquanto cidadãos criaram a necessidade de um novo perfil de profissional, um professor ativo, participativo, observador, reflexivo e sensível às necessidades e potencialidades das crianças, co-responsável por todo processo formativo de suas crianças, que ao mesmo tempo em que ensina e cuida de suas crianças, também aprende e reflete sobre e com elas. Este novo perfil de profissional, segundo Costa (2006, p. 84), propõe a necessidade do educador infantil em valer-se da teoria, da ciência, da tecnologia, assim como de sua sensibilidade; a fim de integrar vários campos do conhecimento em sua prática profissional, para que tais conhecimentos possam esclarecer quem é a criança alvo de seu trabalho, quais são as suas peculiaridades e que planos poderiam ser traçados para o seu cuidado e educação. Leite Filho (2001, p. 53), corroborando com a discussão, sugere que para uma educação infantil que respeite a criança como sujeito de direitos e cidadã, é necessário que os professores:

[...] mais do que partir para ensinar as crianças sendo eles o centro do processo educativo, reproduzindo práticas da escola do ensino fundamental, se coloquem, antes de tudo, na posição de quem observa as atividades infantis. Observar com o intuito de melhor conhecer quem são elas, como fazem e por que fazem desta ou daquela maneira. É preciso que os professores aprendam com as crianças quem são elas e como elas são (LEITE FILHO, 2001, p. 53).

Os professores, portanto, devem ter em mente o seu compromisso e seu entendimento sobre a concepção de criança, de infância, de homem e de sociedade, pois isto influenciará diretamente a sua prática profissional. Sobre este aspecto, Batista e Moreno (2008, p. 4) revelam que:

[...] a atuação do professor depende da sua concepção de infância, de criança, visto que, a relação entre adulto e criança “desenha” a práxis pedagógica na instituição educacional. Em outras palavras, o conhecimento e o desenvolvimento infantil, terão percursos diferentes em razão da idéia que têm os adultos dessa ou daquela instituição a respeito de criança.

Assim, uma vez definida a concepção de educação e infância, o professor deve buscar compreender a criança em sua totalidade, se aproximar das suas particularidades e necessidades, da sua forma especial de ser, estar e compreender o mundo, valorizar os seus conhecimentos para enfim melhor contribuir para o desenvolvimento global e integral das crianças, indiscriminadamente, que é defendido pelo o Artigo 29 da LDB 9394/96 que estabelece que:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus espaços físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Deste modo, a LDB 9394/96 além de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, também possibilitou que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito a formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros (CERISARA, 2002, p. 329). Assim, a lei além de resgatar a importância, os direitos e a cidadania do professor de educação infantil também age no sentido

de ampliar as possibilidades de uma formação e desenvolvimento infantil que respeite os direitos das crianças, e sua condição de cidadã do mundo, afinal pensar e agir para a valorização e resgate da cidadania do professor é pensar/agir pela cidadania e respeito aos direitos da criança.

Outro aspecto histórico que também alterou profundamente o perfil do profissional da educação infantil foi a discussão sobre a integração entre o cuidar e o educar, que acarretou profundas reflexões sobre seu papel, sua necessidade de formação e a organização do trabalho que desenvolviam na educação infantil. Muitos equívocos foram cometidos, na tentativa de busca desta integração, como por exemplo, a divisão de tarefas de cuidado e de educação, entre professores e auxiliares, a divisão etária das tarefas, de cuidado para as crianças menores e educacionais para crianças maiores, no qual para crianças menores bastaria o atendimento por profissionais menos qualificados, e para as crianças maiores caberia o auxílio de professoras mais qualificadas, “aptas” a ensinar. Essa dicotomia histórica entre o cuidar e educar, precisa ser rompida na realidade educacional brasileira, e o professor de educação infantil precisa refletir e agir a favor da integração dessas duas dimensões da educação infantil. Nascimento (1999, p. 105) em seus estudos, relaciona a inserção da educação infantil como etapa da educação básica com a mudança do perfil do profissional que atua com as crianças, e com isso argumenta que:

[...] o fato de ter sido definida como um nível de ensino implica uma série de normatizações próprias à instituição escola. A criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões afeitas ao cuidado e à educação, passa a ser vista como aluna mesmo que tenha três meses de idade. O profissional que passa a ser privilegiado é aquele com um perfil de professor; o cotidiano das instituições é recodificado em conteúdos curriculares que devem observar diretrizes que enfatizam a “difusão de valores sociais, direitos e deveres da cidadania, respeito à ordem e ao bem comum [...] à orientação para o trabalho” (Art.27) (NASCIMENTO, 1999, p. 105).

Assim como a mudança de postura e perfil profissional do professor de educação infantil, um outro destaque precisa ser feito a respeito do quanto à formação (inicial e continuada) do profissional de educação infantil, como sua postura e convicções são variáveis que interferem diretamente sobre a qualidade do atendimento e educação oferecida às crianças menores de seis anos, e por esse

motivo merecem especial atenção das discussões sobre a educação e das políticas nacionais. Sobre este aspecto, Corrêa (2003, p. 102) contribui explicando que:

[...] uma escola de qualidade precisa contar com profissionais especialmente preparados, tanto para as questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil como um todo, quanto para questões mais amplas que envolvam conhecimentos sociológicos, filosóficos, históricos e políticos, até para que esses profissionais consigam apreender de modo mais crítico as condições de trabalho a que são submetidos e as suas conseqüências, para si e para as crianças.

É preciso, portanto, destacar que esta busca da profissionalização do fazer docente na educação infantil não pode servir de maneira alguma como suporte às práticas discriminatórias entre as ações de cuidado e de educação tão presentes na educação infantil. Um professor de educação infantil na busca de fortalecer sua identidade profissional, não pode negar que a criança pequena necessita de cuidados, de atenção dirigida, que precisa brincar para interagir e se apropriar dos conhecimentos históricos e culturais do mundo e da realidade que a cerca, além de necessitar também das ações consideradas educativas para o seu desenvolvimento integral. Assis (2006, p. 94) explica que este comportamento das profissionais da educação infantil consolidou-se:

[...] na tentativa de se desvincularem dos princípios de maternagem, as professoras desconsideram as práticas relativas aos cuidados físicos e focalizam o seu trabalho naquilo que acreditam ser o “educar”, pois só educando, na perspectiva “escolarizante” do termo, as professoras se reconhecem como profissionais do magistério e acreditam estar isentas de serem vistas como babás ou mães.

Este parece ser um equívoco, pois em nome da sua profissionalização, o professor não pode reduzir o seu trabalho pedagógico à esfera educativa da educação infantil, ele precisa compreender o quanto as ações de cuidado e de brincadeiras são necessárias para a garantia do bem-estar, sem as quais não é possível ensinar e aprender nada (ASSIS, 2006, p. 98). Essa necessidade de integração entre o cuidar, o educar e o brincar na ação pedagógica da Educação Infantil está presente também no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23) que defende que:



[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Assim, um professor de educação infantil, efetivamente profissional, formado, deve agir e refletir no sentido de considerar a criança como um ser integral, histórico, social, cultural, cidadã detentora de direitos repleta de singularidades, necessidades e potencialidade, além de direcionar sua ação de maneira que efetivamente contribua para o seu desenvolvimento integral e suas aquisições, construções e produção de saberes, mesmo que para isso seja necessário ações de cuidar, educar e brincar, pois estas sim, são esferas inerentes da profissão docente na Educação Infantil, e a separação destas reduziria e empobreceria significativamente “o fazer docente desta etapa da educação, limitando as possibilidades de desenvolvimento das crianças” (ASSIS, 2006, p. 98).

Neste momento, também se faz necessário a ampliação de um outro conceito: o conceito de formação do profissional da educação infantil, pois assim como afirma Andrade (2006, p. 164) a formação docente não pode ser vista apenas como um “processo de acumulação de conhecimentos de forma estática”, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a “contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor.” E é por esse motivo, que esse processo:

[...] deve estar vinculado à concepção e à análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontrados nas próprias experiências pessoais, as quais imprimem significados ao fazer educativo (ANDRADE, 2006, p. 164).

Complementando essa reflexão, Moreno (2007, p. 61) em demonstra que apesar de ser fundamental a formação do profissional da educação infantil, este não pode ser apontado como o único fator para a garantia de um trabalho pedagógico de qualidade. Para a autora, a atualização profissional do professor, bem como a produção de conhecimento desse profissional, mediatizada pela leitura, pela escrita e pela reflexão da sua prática, também podem ser extremamente relevantes para um trabalho pedagógico de qualidade.

Também reconhecendo, não somente a importância da formação do especialista em educação infantil, como de outros elementos diversos que influenciam na qualidade do serviço prestado às crianças, Nascimento (1999, p. 109) argumenta que a qualidade de um serviço oferecido à população não é medida pela simples presença deste ou daquele especialista, e sim pela capacidade dos profissionais envolvidos de concretizar modelos pedagógicos adequados, pela presença de uma estrutura física e arquitetônica que respeite as necessidades das crianças atendidas, pela garantia de um vasto aparato pedagógico com recursos variados e, ainda pelo incentivo à constante reciclagem dos profissionais envolvidos com a educação infantil.

Com toda esta reflexão, é possível constatar o quanto é necessário que o professor de educação infantil se torne consciente das variáveis (históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas) que interferem diretamente na sua ação pedagógica. Esse entendimento não é obtido apenas no seu curso de formação, ele é construído continuamente, a partir de reflexões, individuais e coletivas, de observação, ação, o professor deve fazer da escola, de sua sala de aula, um espaço de pesquisa, de observação, reflexão, de articulação de conhecimento.

Corrêa (2003, p. 109-110) defende a necessidade das próprias professoras refletirem acerca de suas práticas, problematizando-as e buscando meios coletivos para que o seu trabalho possa sofrer as transformações necessárias e desejadas. Para Machado (1991, p. 38) a necessidade de levar a pesquisa para dentro da educação infantil é uma questão de urgência, devendo torná-la efetivamente uma rotina no contexto escolar, isto por ser a pesquisa algo “essencial para avaliar e fornecer elementos de análise sobre a condução do processo pedagógico, fundamentando suas proposições em bases científicas”. Complementarmente, Moreno (2007, p. 62) enfatiza que o Centro de Educação infantil (creche e pré-escola) é um dos lugares mais privilegiados da formação do profissional da educação para esta faixa etária, por ser um espaço e tempo “mais fecundo para a organização, a discussão, a reflexão, a leitura e o estudo do trabalho pedagógico na educação da criança pequena”.

Deste modo, o professor necessita construir um olhar atento e organizado sobre a ação pedagógica e a sua relação com as necessidades e potencialidades das crianças, livrando-se da prática docente inocente, supostamente neutra, descontextualizada, que ignora as variáveis que interferem em todo processo

educativo. Neste sentido, Machado (1991, p. 48) acredita que um educador para ser considerado ideal deve possuir algumas características básicas como:

[...] ser observador, ter olhos, ouvidos, sensibilidade para perceber as necessidades da criança, do grupo. Deve ser um pensador, pois a reflexão precede e acompanha a atuação propriamente dita. Conseqüentemente, será também uma figura atuante, envolvendo-se nessa relação. Estará atento ao mundo ao seu redor, aberto a questionamentos, estudando, reciclando-se e buscando no processo de autoconhecimento aspectos pessoais de desenvolvimento e reeducação (MACHADO, 1991, p. 48).

Entretanto, o professor, além de competente, deve estar atento e consciente dos elementos que compõe a sua prática pedagógica, para melhor saber articulá-los e assim, contribuir efetivamente para a construção de saberes e desenvolvimento integral de seus alunos. E assim, conforme explica Angotti (2006, p. 26), desenvolver e realizar pessoas “mais completas, seres mais íntegros que saibam exercer seus papéis enquanto ser pessoa, ser social, ser histórico, ser cultural”, preparando-os para que possam viver a plenitude de todas as etapas da sua vida, realizando-se e tendo uma atividade intensa, com uma vivência clara do que seja ser criança e viver a infância (ANGOTTI, 2006, p. 26). Este deve ser o seu maior objetivo e que, possivelmente irá contribuir efetivamente para uma educação infantil de qualidade para todos, além de contribuir para um fortalecimento profissional das professoras de educação diante do reconhecimento da importância e especificidade do fazer docente na educação infantil.

### **4.3 A Rotina**

A dimensão temporal também está presente na educação infantil, e se constitui num dos elementos que interferem diretamente na qualidade deste ensino. Esta dimensão precisa receber uma especial atenção, tanto dos professores, como de toda comunidade escolar, precisa ser amplamente discutida e refletida, internamente na instituição (entre professores, direção e alunos) e também com as famílias dos alunos. É uma dimensão do trabalho pedagógico que permeia toda ação docente, que interfere diretamente na vida, individual e coletiva, de todas as

crianças e também do professor, devendo estar presente em todas as etapas do atendimento e educação infantil, desde o planejamento até a avaliação.

A maneira como o professor lida com a dimensão temporal do trabalho pedagógico, vai determinar a qualidade da educação e interação deste em relação aos seus alunos e, também a aquisição do conceito de tempo das crianças. E para dominar esta dimensão e compreendê-la em toda sua complexidade, o professor deve envolver-se num processo profundo de reflexão e discussão sobre ela.

Primeiramente, é preciso definir o que é exatamente compreendido quando se utiliza o termo rotina, tão amplamente utilizado na educação infantil e a sua relação com o cotidiano na vida das crianças. Essa diferenciação é trazida por Barbosa (2006, p. 37) que em seus estudos sobre rotinas na educação infantil, define que as rotinas podem ser vistas como:

[...] produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido e próximo. É preciso compreender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida.

Já o cotidiano é entendido pela autora como algo:

[...] muito mais abrangente e refere-se a um espaço tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é ele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras triviais, como também ele é o lócus onde há possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para inovação, onde se pode encontrar o inesperado. [...] a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano (BARBOSA, 2006, p. 37).

Trazendo o termo rotina para o contexto da educação infantil, Barbosa (2006, p. 45) define a rotina pedagógica como “um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que freqüentam os espaços coletivos de cuidado e educação.”

O trabalho pedagógico na educação infantil possui uma estreita ligação com a dimensão temporal, sua organização determinará a qualidade do atendimento e educação destinada às crianças, a qualidade das interações que ocorrem no contexto escolar, a relação da criança com as atividades e objetos que encontra e

desenvolve, além de contribuir para a formação do autoconceito positivo, da autonomia e do respeito e integração à coletividade. Machado (1991, p. 65) direcionando a sua análise para a importância da rotina na educação infantil conclui que a rotina é fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico, por ser capaz de situar a criança no tempo e no espaço, facilitando sua adaptação assim como sua orientação durante o período em que está na escola.

Complementarmente, Barbosa (2006, p. 44-45) descreve que através do seu valor estruturante, a rotina é capaz de conferir uma ordem para “experiência confusa da criança”, ajudando-a a orientar-se, quando transforma a experiência de viver em um mundo que é, ao menos em parte, previsível e, conseqüentemente, mais tranqüilo e seguro.

Então, é necessário que o professor da educação infantil dedique uma atenção especial a essa dimensão do trabalho pedagógico, pois ela influenciará diretamente na qualidade do mesmo, e no sentimento de bem-estar e segurança de todo o grupo de crianças. O professor precisa ter claro em sua mente que a rotina, assim como afirma Machado (1991, p. 73), não tem sentido por si só: “ela está a serviço de um planejamento prévio, devendo ser vista como um recurso a mais a ser utilizado pelo professor”. Porém, para que isso ocorra, é preciso que o professor tenha clareza quanto ao processo de desenvolvimento que o grupo atravessa, programando antecipadamente atividades com objetivos definidos de acordo com um currículo global da escola, reservando espaço cotidiano na rotina, selecionando materiais de acordo com o grau de dificuldade que o seu manuseio apresenta, dando idéias, sugestões e trazendo informações técnicas (MACHADO, 1991, p. 113-114).

A organização do tempo pelo professor também estará profundamente relacionada à concepção de infância, de criança e de educação infantil que este tem e, o seu entendimento quanto às variáveis envolvidas em todo o processo educativo e formativo das crianças. Portanto, se o professor compreender a criança como um ser ativo, social, histórico, cidadã, participativa ele organizará seu tempo escolar de uma maneira distinta daquele que compreende a criança como apenas alguém em construção, um vir-a-ser, que necessita da transmissão de conhecimento para tornar-se um adulto perfeito.

Partindo de uma concepção de criança integral (biológica, social, histórica, cultural) e de uma educação que visa justamente o seu desenvolvimento integral

conjuntamente com o processo de aquisição e produção de saberes históricos e sociais, pode-se buscar uma organização das atividades e interações no tempo que considere:

[...] as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68).

A organização do tempo na educação infantil requer uma série de desafios que exigirá, dos professores e de comunidade escolar, profundas e constantes reflexões e discussões. Um desses grandes desafios é considerar que cada criança tem uma forma particular e única de se relacionar com o tempo, a aquisição da noção de tempo terá ritmos diferenciados em todo o grupo. O professor assim terá o desafio de conciliar os tempos individuais das crianças com o tempo coletivo, além de situá-las no tempo e na dinâmica da instituição, o que não parece ser uma tarefa fácil. Machado (1991, p. 146) ao também analisar este desafio destaca que o educador de educação infantil vem se defrontando com um duplo desafio:

[...] respeitar a individualidade da criança, a sua liberdade e ao mesmo tempo prepará-la para viver em sociedade. Isto significa confrontá-la com os limites decorrentes da vida em grupo e a necessidade de desenvolver uma disciplina pessoal para o ajustamento a essa sociedade. O desafio cresce com o passar do tempo, à medida que os agrupamentos sociais vão se tornando mais complexos e as populações mais numerosas.

Essa articulação só se tornará possível mediante a uma observação muito criteriosa e atenta do grupo de crianças, do qual este adulto será responsável. Somente a partir de um conhecimento mais profundo, de uma efetiva aproximação das necessidades, limitações e potencialidades das crianças, o professor terá melhores condições de organizar o tempo do grupo, atendendo tanto as demandas do coletivo, como também as individuais, ou aquelas que eventualmente surgem. É neste sentido que, Barbosa e Horn (2001, p. 67) propõem que organizar o cotidiano das crianças na escola Infantil com o estabelecimento de uma seqüência básica de

atividades diárias é, antes de mais nada, “o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir principalmente, de suas necessidades”. Por isso a necessidade fundamental do educador observar atentamente:

[...] o que as crianças brincam, como essas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Esse conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que lhe deverá dar suporte (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Ao também entender como essencial a compreensão e aproximação com o grupo de crianças para a organização do tempo escolar, Tristão (2005, p. 51) faz um pertinente destaque sobre a importância das professoras de crianças pequenas olharem, ouvirem e sentirem atentamente os meninos e as meninas dos grupos pelo quais são responsáveis, aprendendo auscultar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela “voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneíza pessoas”.

Assim, o professor pode, portanto, organizar uma rotina própria para o grupo, a partir das suas observações e de seus conjuntos de crenças, na propriedade de profissional capacitado para organizar o trabalho pedagógico na educação infantil de modo a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças. Mas ele não necessariamente precisa fazer isto sozinho, ele pode convidar as crianças a participar desse processo de organização do tempo escolar. Trata-se de dar oportunidades às crianças de participar ativamente do seu próprio processo de construção de saberes, de construir verdadeiramente a sua autonomia, seu auto-conceito positivo, com possibilidade de desenvolver a solidariedade e o respeito à coletividade. Concordando com esta reflexão, Barbosa e Horn (2001, p. 67-68) defendem a necessidade de possibilitar o envolvimento das crianças na forma de organizar o trabalho, garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e espaço, possibilitando-lhes assim uma compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais.

O professor com isso não está transferindo ou se omitindo de suas responsabilidades como docente, pelo contrário, está criando uma atmosfera de participação, de interação, benéfica ao desenvolvimento de conceitos como responsabilidade e liberdade às crianças, auxiliando no processo de tomada de decisões como sujeitos ativos e conscientes que devem ser. Esta postura também auxilia o professor a compreender a necessidade da sua prática profissional não ser totalmente predefinida, devido ao fato desta ser construída cotidianamente, no convívio com as crianças. Essa prática, pautada na compreensão da alteridade do ser criança, exige reflexão e avaliação das ações docente (TRISTÃO, 2005, p.51). Deste modo, a escola da infância estaria verdadeiramente garantindo os alicerces essenciais para o desenvolvimento de uma prática inicial consistente, por meio da prática de atividades que levem a criança a “relacionar-se, ser e tornar-se, pensar, imaginar, compreender, movimentar-se e expressar-se, participando e contribuindo na construção do conhecimento” (MENDONÇA, 2007, p. 67).

Mas a rotina pode ser utilizada de maneiras distintas, que podem tanto facilitar como dificultar o desenvolvimento, a aprendizagem e a autonomia das crianças. De acordo com o direcionamento e tratamento que o professor ou a instituição escolar lhe der, a rotina pode representar tanto uma entrave, como um agente facilitador de todo processo educativo. Melhor explicando, existem rotinas altamente rígidas, homogeneizantes, autoritárias que deixam pouco espaço para as interações, para as tomadas de decisões tanto das crianças, como dos adultos. Tudo deve seguir àquela regra, todos os dias, da mesma maneira, não há espaço algum para o inesperado, o improvisado, o que torna o cotidiano das crianças e profissionais extremamente monótono, opressor e cansativo. É neste contexto que a rotina pode torna-se, segundo Barbosa (2006, p. 39) uma “tecnologia de alienação” e isto se dá quando:

[...] não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. [...] Ao criar rotinas é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (BARBOSA, 2006, p. 39).

Em uma rotina rígida, fechada e inflexível, assim como explica Tristão (2005, p. 56), não há espaço e nem lugar para escolhas, as ações dos adultos acabam



subordinadas a uma seqüência hierárquica, cabendo-lhes adequar os diferentes ritmos das crianças ao ritmo único da rotina da instituição. Para a autora, essa rigidez acaba por caracteriza-se pela previsibilidade dos acontecimentos, fortalecendo a concepção de uma criança também previsível.

O ideal seria, portanto, uma rotina com uma parte fixa, estruturada, com intencionalidade e previsibilidade, capaz de gerar a todos os envolvidos com a educação infantil, uma sensação confortável de segurança, de controle e tranqüilidade frente ao tempo e as atividades e relações que serão realizadas naquele contexto escola. Para Machado (1991, p. 65-66) é a sucessão de acontecimentos dentro de uma ordem cronológica estável que faz com que,

[...] cada um se aproprie do seu tempo, dentro do ritmo de trabalho do grupo, deixa a criança mais segura para confiar no adulto, pois compreende que seus desejos são respeitados na medida em que percebe que existe um tempo para tudo. É fator primordial no desenvolvimento da sua autonomia.

Porém, é necessário também que esta rotina tenha uma parte flexível, maleável, aberta às necessidades do grupo que eventualmente surgem, ao inesperado, ao imprevisto e ao repentino. Essa abertura, essa flexibilidade garante que nem sempre tudo será igual e homogêneo todos os dias, não engessa o cotidiano das crianças, abrindo espaço para a espontaneidade, a criatividade e autenticidade tão características do ser criança. Com isso Faria (1999b, p. 68) reflete que as instituições de educação infantil deverão ser sempre espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras, daí “o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações”.

Também sobre a necessidade da flexibilização da rotina, Machado (1991, p. 46) defende ser bom para a criança e para o grupo:

[...] existir uma rotina, saber ser flexível dentro dela tentando buscar um equilíbrio entre o ritmo individual, o de grupo e o funcionamento geral da escola. Garantir espaço para a criança individualmente poder exercitar a livre escolha, descobrir seu “pique”, mas também ater-se a proposta desenvolvida coletivamente.

Sintetizando a necessidade da existência dessas duas faces da rotina (uma fixa e uma flexível), Kramer (2007, p. 90) confirma que:

[...] como em toda rotina, algumas situações podem ser fixas (momentos de higiene, alimentação e repouso) e outras devem ser móveis, imprimindo ao cotidiano uma dinâmica flexível e evitando, portanto, a repetitividade e mecanização, tão avessos à criatividade e ao espírito de investigação e descoberta que pretendemos favorecer.

Assim, a rotina pode proporcionar às crianças e aos profissionais da educação infantil um misto de segurança e estabilidade, com um espaço generoso para a alegria, para o prazer e para a liberdade, que certamente influenciará não só na qualidade do atendimento/educação ofertado às crianças, mas também numa melhora significativa na qualidade de vida de todos os envolvidos no processo educativo da educação infantil.

#### **4.4 A Organização do Espaço**

A dimensão espacial do trabalho pedagógico é uma dimensão que também merece uma especial atenção, uma vez que “o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 73).

A dimensão espacial do trabalho pedagógico vai muito além do seu aspecto físico, material ou da sua metragem, ele é também um espaço social, cultural, de interação, ação e relação. Ele é vivo, participante, dinâmico, flexível, além de ser carregado de significados para todos que com ele e sobre ele interagem. Alguns autores que aprofundam suas reflexões sobre este tema, costumam diferenciar o termo espaço do termo ambiente. Entendendo como diferentes, mas interligados, Faria (1999b, p.70-71) explica que:

[...] o espaço físico assim concebido, não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se ambiente, isto é, ambientar as crianças e adultos: variando em pequenos e grandes

grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis.

Uma importante constatação precisa ser feita quanto ao fato da organização do espaço, que apresenta uma estreita relação com a concepção de infância e de criança de uma instituição escolar e de seus profissionais. Para Machado (1991, p. 62) “o espaço é o retrato da instituição”, pois a forma como ele está organizado ou como se apresenta e o uso que dele é feito indicam até que ponto as prioridades do discurso se concretizam na prática.

Do mesmo modo, os estudos de Faria (1999b, p. 70) apontam que cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com os seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital, “assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia”.

Portanto, o espaço nunca é neutro, ele é carregado de informações, concepções, de possibilidades e limitações. O espaço interfere diretamente nas relações sociais e afetivas que nele acontecem, assim ele pode tanto incentivá-las como inibi-las. Consciente disso, o professor é o responsável pela organização de um espaço que favoreça o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Para Moreno (2007, p. 55) o professor comprometido com uma educação infantil que respeite os direitos da criança tem a possibilidade de criar:

[...] um espaço adequado, rico em estímulos, agradável aos olhos infantis, num tempo bem planejado, capaz de satisfazer suas necessidades em busca da construção de novos saberes e da descoberta do mundo a sua volta, brincando e sendo feliz nesta fase da vida que merece toda a nossa atenção, a infância.

Além de suporte de ações e interações, o espaço físico precisa tornar-se parte do trabalho pedagógico, devendo ser organizado de forma a levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.(FARIA, 1999b, p. 74). Assim, o professor deve estimular as crianças a conhecer este espaço, explorá-lo,

cuidá-lo, para que elas possam desenvolver sentimentos positivos sobre ele, como: segurança, pertencimento, confiança entre outros. Kramer (2007, p. 75) propõe que na sala de aula, as crianças tenham acesso direto aos materiais pedagógicos, que devem ser introduzidos gradativamente, e dispostos de forma organizada para possibilitar as explorações e atividades infantis.

Complementarmente, Moreno (2007, p. 57) sugere que as salas de atividades deveriam ser organizadas de modo que os materiais sejam de fácil acesso às crianças, além de oferecer um espaço para expor os registros das crianças, suas produções coletivas, suas fotos, suas conclusões e descobertas. De modo que este espaço passe a ter uma identidade, um significado para as crianças, que expresse parte das atividades e interações que ali acontecem, que as façam sentir como indivíduos que existem ativamente e que são capazes de ser influenciados e de também influenciar este meio. A criança, assim, vai gradativamente apropriando-se do espaço, podendo segundo Agostinho (2005, p. 65) colocar as suas marcas sobre ele, “alterá-lo, transformá-lo, imprimindo seus registros nas paredes, portas, janelas, tetos, chão, por toda instituição, personalizando-a”. O espaço passa a ser como:

[...] suporte da história dos que ali convivem, registro das vivências, experiências e descobertas das crianças e dos adultos, comunicando a quem chega à creche ou mesmo a quem nela vive o cotidiano da instituição (AGOSTINHO, 2005, p. 65).

O professor deve, portanto assumir sim a sua responsabilidade como organizador do espaço, porém pode e deve convidar as crianças a participar desta função, não no sentido de diminuir a intencionalidade dessa organização, mas sim no sentido de ampliar a participação das crianças na gestão e organização deste espaço, ampliando assim, seus sentimentos de responsabilidade, autonomia e auto-conceito positivo, a criança passa a se sentir responsável e parte ativa daquele contexto. Mendonça (2007, p. 74) confirma que esta postura de interação entre professor/criança, criança-criança, cria um ambiente interacional promotor de uma maior liberdade de expressão que possibilita, verdadeiramente, crescimento pessoal e comunitário, além de fortalecer a:

[...] concepção de educação que valoriza a construção do conhecimento, coordenado por um professor capaz de intervir e

encaminhar situações que contribuem para a aprendizagem, criando uma atmosfera de comunidade e colaboração; investindo em ambientes de aprendizagem onde as crianças possam expressar-se em suas diversas linguagens, para a sua formação como cidadãos participativos e criativos (MENDONÇA, 2007, p. 74).

Para Agostinho (2005, p. 73), mesmo que não seja dada esta oportunidade para que as crianças participem da organização do espaço, elas o modificam assim mesmo, através de sua “inventividade, imaginação, autenticidade, originalidade, novidade, ludicidade”, imprimindo no espaço seus saberes, sensibilidades e vontades. É através de uma maneira particular de se relacionar com o espaço que as crianças ultrapassam o convencional e vão criando, inventando, explorando-o de outras formas, atribuindo-lhe novos significados, encontrando novos jeitos de se relacionar com seus objetos e pessoas, sua organização, dando outros sentidos, como por exemplo: “tapetes se transformam em lagoa, mar, piscina; caixas por vezes são carros, ônibus, casinha; lixeiros viram chapéus, máscaras; colegas tornam-se mãe, pai, filhinha, Irma, professora” (AGOSTINHO, 2005, p. 67).

Assim, o espaço vai tomando proporções afetivas, que auxiliam na construção da identidade e autonomia da criança, e que provavelmente não será esquecida por elas. Para Lima (1989, p.13 apud MACHADO,1991, p. 61) Isto se deve ao fato de que é num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica, deixando de ser “um material construído e organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer.”

Para isso ele deve ser organizado com o intuito de favorecer a mobilidade e iniciativa das crianças, promovendo a realização das atividades de forma coletiva e organizada, e, simultaneamente, possibilitando a exploração e a descoberta (KRAMER, 2007, p. 75). Deste modo, assim como afirma Faria (1999b, p. 79), tanto o espaço externo como o interno, deve:

[...] permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não precisa ser ultra-protetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona.

Com isso as crianças terão a oportunidade de estabelecer uma relação particular, especial e positiva com o ambiente de desenvolvimento e aprendizagem

escolar. Afinal, a criança tem uma forma muito peculiar de interagir com e sobre não só com o ambiente escolar, mas também com o mundo e a realidade que a cerca. De forma muito interessante, ao refletir sobre o espaço na educação infantil, Mayumi Lima, (1989, p. 30 apud FARIA, 1999, p. 70) expressa que:

[...] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão.

Aproveitando, portanto, essa forma especial e particular de interação das crianças com o ambiente, o professor pode enfim organizar esse espaço, de maneira que este possa ser verdadeiramente, segundo Faria (1999, p. 75),

[...] ambientes de vida no contexto educativo, onde as crianças pequenas possam expressar nas mais diferentes intensidades suas cem linguagens, conviver com todas as diferenças, combatendo as desigualdades, exercitando a tolerância (e não o conformismo), a solidariedade, a cooperação e todos os comportamentos e valores de caráter coletivo, concomitantemente, com a construção da sua identidade e autonomia, sentido de pertencimento à comunidade local, enquanto especificidade infantil, e, ao mesmo tempo, preparando-se para as outras fases da vida que são tão provisórias quanto à infância.

Uma alternativa muito difundida atualmente para que este ideal de organização espaço da educação infantil efetivamente aconteça na realidade educacional das crianças brasileiras é a divisão da sala de aula em áreas (ou cantos) com diversos centros de interesse. Para Moreno (2007, p. 57) a organização interna das salas dispostas em cantos (Canto da fantasia, da biblioteca, dos jogos, da música, do supermercado, do cabeleireiro, do museu etc.) favorece a autonomia das crianças na escolha da atividade a ser realizada, além de diminuir o tempo de espera das mesmas entre uma atividade e outra.

Corroborando com a discussão, Kramer (2007, p. 76) também o benefício de organizar as salas de aula em áreas, por acreditar no favorecimento desta,

[...] na movimentação das crianças e a sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses. Essa divisão atende, ainda, à própria diversidade das ações das crianças, que, em geral, alternam seu engajamento, em momentos diversos, na busca

de satisfação de suas necessidades de desenvolvimento e conhecimento.

É preciso ainda ressaltar, que esta proposta de organização está longe da defesa de uma organização rígida do espaço, pelo contrário, ela fortalece a necessidade de flexibilização do espaço na educação infantil para que este melhor atenda as necessidades, permanentes e/ou eventuais, das crianças. Deste modo a organização não deve ser estática, afinal:

[...] novos materiais vão sendo introduzidos ou antigos são rearrumados a fim de melhor atender a esse critério. É importante, também, que as próprias crianças sejam as responsáveis pela manutenção e conservação da sala e de seus materiais – esse é um espaço fundamental do processo de conquista do espaço (KRAMER, 2007, p. 75).

O espaço além de ser um lugar especial para ações, interações, aquisição e produção de conhecimentos, pode ainda oferecer às crianças inúmeras possibilidades de uma construção positiva do auto-conceito, da autonomia, da coletividade, da liberdade e da responsabilidade. O professor pode construir, conjuntamente com os seus alunos, um ambiente harmônico capaz de garantir o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, fazendo da sua sala de aula e da sua escola, “um espaço fecundo na construção de novos conhecimentos, um ambiente em que é permitido o sorriso, a alegria, o imprevisto, a travessura, um ambiente em que é permitido à criança ser criança” (MORENO, 2007, p. 62).

Assim, a partir da concepção de que a criança é capaz de múltiplas relações, a educação infantil deverá ofertar às crianças espaços flexíveis e versáteis diferentes da casa, da escola e do hospital, que incorporem vários ambientes de vida em contexto educativo, possibilitando novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos, o que os caracterizariam a condição de estar em permanente construção, assim como a infância (FARIA, 1999b, p. 78).

Enfim, reconhecendo a necessidade de um olhar atento e investigativo do professor sobre a importância do espaço/ambiente no trabalho pedagógico com as crianças, os profissionais da educação infantil necessitam ter claro, em suas ações e reflexões, a sua própria concepção de espaço adequado para o desenvolvimento, interação e construção de conhecimento para as crianças. São estas concepções que nortearão a organização deste espaço, e a sua inter-relação com as demais

dimensões do trabalho pedagógico. A relação do professor com o espaço, o reconhecimento da sua importância, a sua tranquilidade em lidar com esta dimensão do trabalho pedagógico com as crianças pequenas e a sua preocupação para que esta atenda às necessidades e especificidades do desenvolvimento e aprendizagem infantil, influenciarão diretamente sobre a qualidade da educação oferecida a elas, por isso o referido destaque a esta dimensão.



## 5 A Proposta Pedagógica e a Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil

Uma vez consideradas como instituições de educação infantil, e incluídas, pela lei no sistema nacional de educação, definidas como primeira etapa da educação básica, tanto a creche como a pré-escola necessitam formular uma proposta pedagógica com o objetivo de orientar todo o processo educativo, interacional, social e cultural que acontece dentro do ambiente escolar.

Machado (1991, p. 41) ao analisar a relação da proposta pedagógica com o caráter educacional das instituições de educação infantil, explica que uma pré-escola poderá ser considerada uma escola na medida em que,

[...] enquanto instituição voltada para a pedagogia (educação, conhecimento), agrega professores, alunos e pais com alguma intenção. A partir disso, posiciona-se de maneira em relação a esses alunos, seus pais, os profissionais que irá contratar e sobretudo diante da forma como organiza e orienta o fazer diário em sala de aula. A esse conjunto de idéias e posturas damos o nome de projeto pedagógico. Este por sua vez deve ter uma fundamentação e ser explicitado com clareza e transparência a todos que nele se vejam envolvidos.

Reforçando a importância da intencionalidade para consolidar o caráter educacional da educação infantil, Kuhlmann Junior (1999, p. 61-62) argumenta que uma instituição escolar seria justamente aquela que tem por característica “reunir um coletivo de determinada faixa etária, ou com um interesse específico, para prestar um determinado tipo de educação”.

Porém, ao se pensar em elaborar uma proposta pedagógica para uma instituição de educação infantil, é preciso ampliar o foco de análise, extravasar os determinantes da prática pedagógica que se encontram dentro do ambiente escolar, para também analisar os determinantes e as variáveis que interferem em todo processo educativo das crianças, mas que se encontram fora do ambiente escolar. Afinal, não há como pensar a educação infantil abstratamente, descolada da sociedade, da história, da cultura (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 63).

Para Kramer (2007, p. 14) o ideal de construção de uma educação democrática, apregoada pelos documentos oficiais nacionais, somente se efetivará

quando o currículo e a prática pedagógica levarem em consideração a heterogeneidade de classe social, etnia, sexo e cultura das crianças e, simultaneamente, promovam o desenvolvimento pleno das crianças e o acesso aos conhecimentos básicos da língua portuguesa, da matemática, das ciências naturais e sociais.

A proposta pedagógica deve explicitar, deixando bem claro e evidente, tanto para a comunidade interna (professores, coordenadores, direção e funcionários) como para a comunidade externa (familiares, autoridades e comunidade em geral) todos os princípios e concepções que nortearão as suas ações, atividades, objetivos, posturas e formas de atuação.

Neste sentido, Kramer (2007, p. 17) postula que toda proposta pedagógica deve ser sempre orientada por pressupostos teóricos que explicitam as concepções de criança, de educação e de sociedade. Na qual não a pretensão de neutralidade deve ser combatida, pois assim como defende a autora, “nenhuma prática é neutra: ao contrario ela está sempre referenciada em alguns princípios e se volta a certos objetivos, mesmo que não são formulados explicitamente (KRAMER, 2007, p. 23).

Para a definição clara e objetiva das concepções e pressupostos teóricos que fundamentarão a proposta pedagógica, os profissionais da educação infantil podem e devem recorrer as mais diversas áreas do conhecimento como a filosofia, a antropologia, a história, psicologia, sociologia entre outras, não se restringindo apenas a pedagogia, pois estas são capazes de fornecer uma fundamentação teórica sólida, a partir da qual a proposta pode ser delineada.

Após a definição dos pressupostos teóricos que nortearão a proposta pedagógica da instituição, Oliveira (2007, p. 169) destaca que construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que:

[...] seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para crianças.

Um novo termo é chamado para esta discussão, o currículo. O currículo não pode ser reduzido a um “elenco de disciplinas, um programa a ser cumprido,

atividades e matérias com conteúdos a serem dominados pelos alunos” (MACHADO, 1991, p. 75), ou mesmo ser visto como um conhecimento pré-concebido que define conteúdos e estratégias metodológicas meramente executados por professores e alunos (KRAMER, 2007, p. 16). Na educação infantil ele precisa ser, segundo Kramer (2007, p. 16), como guia que apóia e complementa, mas que jamais substitui o trabalho criativo de professores e alunos.

Chiquito (2005, p. 3 apud MENDONÇA, 2007, p. 65) com uma análise similar, corrobora com a reflexão argumentando que na educação infantil, é necessário:

[...] um currículo que orienta, mas que não molda e que, isto sim, delinea traços, linhas de escrita, mas não contornos rígidos e já estabelecidos, expressa as possibilidades de que as culturas infantis encontrem na escola o lugar para suas realizações.

O currículo na educação infantil não pode ser, de forma alguma, algo rígido ou fechado, ele precisa ser dinâmico, flexível, isto porque “a prática coloca elementos e problemas importantes sobre e a partir dos quais é necessário refletir coletivamente” (KRAMER, 2007, p. 15). Para Mendonça (2007, p. 65) o currículo precisa ser aberto e flexível, por ser a sua construção determinada por interesses e escolhas sobre o quê, como, por quê e quando as crianças aprenderão, embasados por uma visão de sociedade, infância e educação. O currículo é:

[...] um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e-agora” de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado na interação com as crianças, na verificação de aspectos do seu comportamento que se vão modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e um a visão de criança como alguém competente e com direitos próprios (OLIVEIRA, 2007, p.169)

A coletividade é efetivamente uma condição para a elaboração da proposta pedagógica, pois todos devem estar em consonância com as concepções e pressupostos teórico defendidos na proposta, para que ela verdadeiramente se consolide na prática pedagógica cotidiana da instituição. Por este motivo, a proposta pedagógica da educação infantil deve abranger todos os envolvidos com o processo educativo, convidando sempre a todos (professores, família e comunidade) para

participar das suas constantes definições e redefinições, reflexões, discussões, ajustes e aperfeiçoamentos.

A proposta pedagógica de um centro de educação infantil, segundo Moreno (2007, p. 57), é um “documento” que precisa ser construído no coletivo, capaz de delinear tarefas e desafios em prol da educação da criança de zero a seis anos, em prol, também, de suas famílias. Nunca se afastando daquilo que já é expresso e defendido pelas nacionais que ocupam-se em normatizar as ações correspondentes à educação infantil.

A proposta pedagógica da educação infantil deve estar atenta a especificidade desta etapa da educação, por apresentar uma infinidade de particularidades e especificidades próprias das crianças menores de seis anos.

A educação infantil não pode perder de vista, principalmente na sua proposta pedagógica, a sua fundamental importância na viabilização de uma educação que respeita a infância, a especificidade da criança pequena, os seus direitos à cidadania e seu modo peculiar de construir o conhecimento. Para Kuhlmann Junior (1999, p. 57) se a criança vem ao mundo e se desenvolve a partir da interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita “conhecer esse mundo a partir do profundo respeito por ela”.

No processo de busca da Educação Infantil em se constituir como um espaço educativo, não se pode ignorar as outras dimensões que interagem com e sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Deste modo, Kuhlmann Junior (1999, p. 65) explica que:

[...] a instituição pode ser educacional e adotar práticas e cuidados que ocorrem no interior da família, sem precisar escorar-se em uma divisão disciplinar que compartimenta a criança. A instituição pode ser escolar e compreender que para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados.

Este posicionamento de respeito à especificidade do desenvolvimento e aprendizagem infantil, definido pela proposta pedagógica da instituição e concretizado pelas ações dos professores, pode contribuir significativamente para a consolidação de uma educação infantil baseada no relacionamento, no diálogo, na

participação e nos valores que dizem respeito às crianças, para que estas possam ter, segundo Mendonça (2007, p. 65-66),

[...] o direito de expressar seus pontos de vista, negociar e encontrar idéias melhores que as suas; criar teorias, comprová-las e reorganizá-las; e transformar a escola em um lugar de comunicação, veiculando valores para a construção da democracia.

A proposta pedagógica é um documento construído coletivamente como suporte de toda ação pedagógica ocorrida no ambiente escolar. Precisa, sobretudo, orientar os professores em sua ação profissional, mas de forma alguma pode servir para limitar ou reduzir a sua ação. Não é uma camisa de força ou uma fôrma, é apenas uma base sobre a qual, o professor pode construir, orientar e organizar a sua prática docente. O professor deverá ter sempre a autonomia de organizar o seu próprio trabalho pedagógico, pois não só as concepções trazidas na proposta pedagógica da instituição irão influenciar a sua ação, como também as suas próprias concepções e convicções sobre a criança, a infância e o processo educativo, além do seu próprio contexto existencial. Corroborando com esta análise, Tristão (2005, p. 40) esclarece que:

[...] a educação, muitas vezes, desenvolve-se a partir das expectativas que o professor ou a professora tem sobre o educando, expectativas quanto ao sexo, à classe social, à deficiência, à família. Isso vale para bebês, para crianças e mesmo para adultos. [...] Dessa forma, a concepção de infância e de crianças que as professoras constroem determinam as suas práticas. Essa forma de ver é construída no dia-a-dia, certamente tem pressupostos embasados nas concepções filosóficas, sociológicas e psicológicas que estão por trás do trabalho de cada professora, contudo, é no cotidiano, junto às crianças que ela ganha visibilidade.

Com isso, é possível afirmar que a proposta pedagógica não possui um fim em si mesma, ela é elaborada justamente como um ponto de partida para que todo o processo de desenvolvimento integral das crianças e de suas aprendizagens possa ocorrer de forma satisfatória e significativa para todas as crianças indiscriminadamente. O cotidiano, carregado de informações, obtidas através da interação entre e com as crianças se constitui numa fonte preciosa de saberes, indícios e respostas que podem aprimora ou complementar a proposta pedagógica.

A articulação dos conhecimentos construídos com e pelas crianças no cotidiano escolar, com a filosofia, com a metodologia e com os objetivos expressos inicialmente na proposta pedagógica, vão norteando a prática pedagógica durante todo o ano letivo. Este processo de aliar a teoria à prática pedagógica requer uma reflexão contínua sobre ela, discutindo, revendo e reavaliando, num processo contínuo, sem interrupção (MACHADO, 1991, p. 75). Este fazer e refazer da prática pedagógica docente, assim como o fazer e refazer do currículo são para Kramer (2007, p. 106), “passos cotidianos desse percurso intencional, sistemático e, ao mesmo tempo, prazeroso, no qual adultos e crianças descobrem e aprendem de forma ativa, crítica e criativa.”

Deste modo, o professor formado, competente e consciente, para organizar o trabalho pedagógico, deve antes de tudo conhecer as suas crianças, respeitar a especificidade da sua infância, considerar seus conhecimentos e seu contexto sócio-cultural; deve estar atento às suas necessidades, limitações, potencialidades, curiosidade, para enfim “com elas” definir uma melhor forma de organizar o trabalho pedagógico de modo que todas as crianças encontrem oportunidades de se expressar, de interagir, construir, brincar, participar ativamente do seu próprio processo de construção e produção de saberes, além de conseguirem se integrar no processo coletivo de interação e educação, desenvolvendo conceitos como autonomia, liberdade, solidariedade e cooperação.

Com isso, o profissional da educação infantil nunca pode se desviar daquilo que realmente orienta o seu trabalho educativo: a sua concepção de infância, de criança de processo educativo, das suas funções e objetivos. Assim, é o respeito que um profissional tem com infância, compreendendo-a na complexidade de sua cultura e com sua pluralidade de características o principal orientador do trabalho educativo desenvolvido em uma instituição de educação infantil (OLIVEIRA, 2007, p. 170).

O compromisso maior, tanto da instituição como dos profissionais da educação infantil que ali atuam, deve ser com a qualidade do atendimento, educação e interação oferecida às crianças. O objetivo maior precisa ser o de construir uma educação voltada para a cidadania (KRAMER, 2007, p.104). Uma vez entendidas como cidadãs, detentoras de direitos, todas as crianças, indiscriminadamente, independente de sua classe social, sexo, raça ou cor, deverão ter garantidos os seus direitos de acesso e permanência numa educação infantil de

qualidade, capaz de abrigar a infância de cada uma das crianças, de forma a garantir que esta seja respeitada e valorizada, como uma forma específica e particular de ser, estar e interagir com o mundo e com as pessoas que estão a sua volta. Que a educação infantil possa enfim ser para todas elas, um tempo e um espaço de alegria, ludicidade, prazer, sorrisos, de conhecimento, interações, desenvolvimento e de cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi possível rever as mais diferentes concepções de criança, infância e educação infantil construídas historicamente pela humanidade, e por ser uma construção humana o quanto essas concepções expressavam estreita ligação com os determinantes sociais, políticos e econômicos da época na qual determinada concepção estava vigente. Esse percurso histórico permite uma melhor compreensão dos condicionantes que ainda hoje se fazem presentes na realidade da educação infantil. Como processo histórico, pode-se perceber que a educação infantil de hoje não é fruto de um processo linear e progressivo, ela deriva de um conjunto de avanços e retrocessos, num processo repleto de dicotomias, contraposições, antagonismos, com rupturas e permanências.

Um fato notório, que perpassa toda a análise realizada, é a relação de como a visão de criança, de infância, de processo educativo e de mundo influencia todas as ações relacionadas à educação infantil. Elas não só influenciam as ações realizadas dentro do contexto escolar, como também as ações externas a este contexto, seja na comunidade, na sociedade, como nas políticas públicas que versam sobre a educação infantil.

Outra constatação obtida com o presente estudo é o quanto é profunda e avançada a discussão e a reflexão sobre a educação infantil no campo teórico. Muitos profissionais competentes e dedicados vêm se debruçando sobre a causa da educação infantil, desvelando seus condicionantes, denunciando suas fragilidades, reforçando a sua especificidade e fundamental importância para todo o processo educativo, enfim, acaloradas e produtivas são as discussões no campo teórico sobre a educação infantil, tanto que muitas delas acabam influenciando os posicionamentos políticos e legais do Estado Nacional Brasileiro quando este se propõe a pensar e legislar sobre a educação infantil brasileira.

Porém, é com grande pesar que, ainda pode ser constatada nos dias de hoje a grande distância entre os discursos teóricos e a realidade das crianças da educação infantil brasileira. Mesmo assegurada por lei, o direito a uma educação infantil de qualidade a todas as crianças menores de seis anos, indiscriminadamente, o que se vê na prática é um quadro desolador de profissionais mal-remuneradas, muitas vezes não capacitadas para o trabalho com crianças, que



pouco podem contribuir para o desenvolvimento integral dessas crianças. Esses profissionais mal conseguem definir a sua importância naquele contexto, e muito menos têm condições de compreender as crianças que ali estão como cidadãs, com uma forma peculiar e única de ser e estar no mundo. Como pensar em garantir a cidadania das crianças, se seus professores não têm como garantia a sua própria cidadania.

Com isso, por mais adverso que possa parecer à realidade da educação infantil brasileira, grande deve ser o compromisso com o respeito à infância de todas as crianças, da sua condição de cidadãs, portadoras de direito; a defesa de uma concepção que a entenda como alguém que já é (e não apenas um vir-a-ser), ativa, competente, capaz de absorver, mas também de produzir cultura e conhecimentos; alguém integral, sem “ausências de”, mas que tem uma forma específica de ser, estar e sentir o mundo que está a sua volta; enfim um compromisso de ações que permitam um desenvolvimento feliz, repleto de brincadeiras, alegria, magia e prazer para todas as crianças, cidadãs brasileiras.

É com este compromisso, que o professor de educação infantil, profissional formado e capacitado para o trabalho pedagógico com crianças pequenas deve organizar toda a sua prática educativa. Sua profissionalidade e valorização serão construídas a partir de um trabalho pedagógico organizado, consciente, reflexivo e participativo, que partindo desta concepção de criança e a respeitando em toda sua ação, possa conjuntamente com as crianças construir uma prática docente, um espaço, um cotidiano baseado no respeito, na cooperação na solidariedade, de forma a garantir que todos possam participar, interagir, produzir e construir conhecimentos, saberes, experiências que efetivamente contribuam para o desenvolvimento integral de todas as crianças, é desta maneira que uma educação infantil pode atingir, com segurança, os seus ideais de uma educação verdadeiramente de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: MARTINS FILHO, Albino José (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 63-76.
- ANDRADE, Euzânia B. F. A busca do reencantamento do professor. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p. 163-174.
- ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p. 87-104.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor ou por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gladis E. P. S.(Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **Entre fraldas, mamadeiras, risos e choros: por uma prática educativa com bebês**. Londrina: Maxiprint, 2009.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmara Lupion. Cotidiano das salas de aula da série inicial do ensino fundamental e pré-escola: concepções e práticas integradoras? In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 10.: A Psicologia da Educação na Formação dos Professores, 2008, Londrina. **Anais...** Londrina: EDUEL, 2008. v. 1. p. 1-11.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 12 maio 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. 3v.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CERISARA, Ana Beatriz. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 maio 2009.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2009.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p.61-86.

CRAIDY, Carmen, KAERCHER, Gladis E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 06-09, abr./jul. 2003.

DIDONET, Vital. Um olhar histórico e antropológico sobre a infância e a cultura. **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 5, n. 15, p. 10-13, nov./fev. 2007/2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura.** Campinas: Ed. da UNICAMP/SP; São Paulo: Cortez, 1999a.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Org.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSCar, 1999b. p. 67-98.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo.** São Paulo: Loyola, 1993.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 jun. 2009.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos.** 14. ed. São Paulo: Ática, 2007.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83-106.

KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Org.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e**

desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSCar, 1999. p. 51-66.

LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 131-156.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE-FILHO, Aristeo (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, Maria Lúcia A. **Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARTINS FILHO, Altino José. Culturas da infância: traços e retratos que as diferenciam. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005, v. 1, p. 13-26.

MENDONÇA, Cristina Nogueira. Abordagens de projetos na escola da infância. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007. p. 65-75.

MORENO, Gilmar Lupion. Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007. p. 53-63.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Org.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSCar, 1999. p. 99-112.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Encontros e desencontros na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. São Paulo: Cortez, 2002. p.175-200.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

REIS, José Roberto Tozoni. Família, emoção e ideologia. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 99-124.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 10-12, abr./jul. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. “Você viu que ele já está ficando de gatinho?”: educadoras de creches e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 27-62.

VANTI, Elisa dos Santos. **Lidando com as infâncias**: considerações sobre o ser criança e suas significações histórico culturais. 07 fev. 2008. Disponível em: <<http://apessoacomum.spaceblog.com.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2009.

WARTOFSKY, Marx. A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (Org.). **Filosofia e Infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZABALZA, Miguel A. O dilema institucional das escolas infantis. **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 13-15, abr/jul. 2003.