

REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DAS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas¹

RESUMO:

Neste artigo apresentamos algumas reflexões sobre concepções de professores acerca das finalidades da educação infantil. Para tanto, primeiramente apresentamos ao leitor as finalidades conferidas à educação infantil pelos principais documentos oficiais produzidos nas últimas três décadas no Brasil. Recorremos à periodização feita por Rosemberg (2003) que dividiu a história da educação infantil brasileira contemporânea em três períodos. O primeiro corresponde à implantação de um modelo de educação infantil com forte marca compensatória em decorrência da influência do UNICEF e da UNESCO. O segundo período contou com intensa participação da sociedade civil na discussão dos direitos da criança, presentes na Constituição Federal (1988), no ECA (1990) e no PNEI (1994). O terceiro é marcado pela influência do Banco Mundial nas políticas educacionais. Nele vimos a atual LDB (1996), o RCNEI (1998), as DCNEI (1999) e o PNE (2001) serem discutidos e aprovados. Subsidiados pelo conteúdo destes documentos analisamos as definições elaboradas por professoras de educação infantil para as finalidades deste nível de ensino. Verificamos que elas se referiram com desembaraço ao cuidar e educar como função da educação das crianças pequenas. Contudo, a afinidade com tais termos não significou compreensão do caráter complementar existente entre eles. A associação dessa finalidade com outras funções e a superficialidade das respostas indicaram que tal expressão foi apropriada pelas professoras sem o entendimento de seu real significado. Considerando que os sujeitos da pesquisa eram professores com formação além da exigida pela atual LDB e considerável experiência profissional, concluímos não ser necessário apenas insistir na importância da formação inicial, nem apenas investir na formação continuada desses profissionais, mas, sobretudo, encontrar outros modelos de formação que pautem pela sistematicidade e intencionalidade inerentes à ação pedagógica e com grau de profundidade que permita compreender as questões ora apontadas e políticas públicas comprometidas com esse outro tipo de formação.

Palavras-chave: Educação infantil. Políticas públicas. Formação de professores.

REFLECTIONS ON CONCEPTIONS OF TEACHERS ABOUT THE PURPOSES OF CHILD EDUCATION

ABSTRACT:

This article presents some reflections on teachers' conceptions about the aims of early childhood education. Therefore, first we presented to the reader the purpose conferred on early childhood education by the official documents produced in the last three decades in Brazil. We appeal to the periodization made by Rosenberg (2003) who divided the history of contemporary Brazilian early childhood education in three periods. The first corresponds to the implementation of an early childhood education model with a strong compensatory mark as a result of UNICEF and UNESCO influences. The second period featured strong participation of civil society in discussing the children's rights present in the Federal Constitution (1988), the ECA (1990) and the PNEI (1994). The third is marked by the influence of the World Bank educational policies. Here we saw the current LDB (1996), the RCNEI (1998), the DCNEI (1999) and PNE (2001) being discussed and approved. Subsidized by the content of these documents, we analyze the definitions

developed by teachers of early childhood education for the purposes of this education level. We found that they referred easily to care and education as a function of young children education. However, the affinity with those terms did not mean to understand the complementary nature between them. The association of this purpose with other features and the superficiality of the responses indicated that the term was appropriated by teachers with no real understanding of its meaning. Whereas the subjects were trained teachers beyond the current required by the LDB and with considerable professional experience, we conclude it is not only necessary to insist on the importance of initial training, nor just to invest in the continuing education of these professionals, but more importantly, to find other training models guided by a systematic and intentional action inherent in the pedagogical action and with degree of depth that allows us to understand the issues pointed out and the public policies committed to this other kind of training.

Keywords: early childhood education, public policies, teacher education.

Introdução

As reflexões que serão apresentadas neste artigo são frutos de um estudo que teve como objetivo “[...] investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento” (LUCAS, 2009). Perseguimos, ao longo desta investigação, o pressuposto segundo o qual há correspondência entre a função conferida à educação infantil e a forma de conceituar os processos acima mencionados. Esclarecemos que a relação entre tais temáticas – educação infantil e alfabetização e letramento – ocorre em razão do contexto histórico em que foram produzidas. As discussões a respeito das finalidades da educação infantil, da necessidade de redefinir o processo de alfabetização e de conceituar um novo fenômeno referente aos usos sociais da linguagem escrita – letramento – situam-se no processo de democratização da sociedade brasileira.

Para seguir o pressuposto anunciado foi necessário refletir a respeito das finalidades conferidas a esse nível de ensino e sobre os movimentos de redefinição do conceito de alfabetização e de diferenciação entre os processos de alfabetização e letramento. Tais reflexões subsidiaram a análise da produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento voltada para a educação infantil, os conceitos de alfabetização e letramento apresentados pelos professores e a função por eles conferida à educação das crianças pequenas. Reservamos para este artigo as reflexões sobre este último ponto.

Para tanto, primeiramente situaremos o leitor apresentando as finalidades conferidas à educação infantil pelos principais documentos oficiais produzidos nas últimas três décadas no Brasil. Com este fim, recorreremos às discussões realizadas por duas áreas de conhecimento: história da educação infantil brasileira contemporânea e políticas públicas. Em seguida, demonstraremos como as professoras de educação infantil definem a função deste nível de ensino e analisaremos tais definições. Por fim, apresentaremos nossas reflexões sobre os resultados desta pesquisa direcionando-as para questões referentes à formação de professores.

1. As finalidades da educação infantil presentes nos documentos oficiais

Uma das principais discussões realizada no processo de democratização da sociedade brasileira, diz respeito à busca de uma finalidade pedagógica para a educação infantil. As reflexões sobre os diferentes papéis assumidos pela educação infantil brasileira ao longo das últimas três décadas, a partir de documentos que fazem parte de nossa legislação educacional, revelam-nos que a trajetória desse nível de ensino em busca da tão almejada função pedagógica é pleno de avanços e retrocessos.

Para analisar tal trajetória, recorreremos à periodização² feita por Rosemberg (2003). Ela dividiu a história da educação infantil brasileira contemporânea em três grandes períodos. São eles:

- 1º período: “[...] entre o final dos anos 1970 e final dos anos 1980, corresponde à implantação de um modelo de educação infantil de massa, alinhado a cânones do UNICEF e da UNESCO” (ROSEMBERG, 2003, p. 33);
- 2º período: “[...] se iniciou com a abertura política após a ditadura militar, principalmente por meio de ações desenvolvidas por movimentos sociais que se mobilizaram em prol da Constituinte” (ROSEMBERG, 2003, p. 34);
- 3º período: “[...] se instala com a aprovação e implantação da LDB, em 1996.” (ROSEMBERG, 2003, p. 35).

No primeiro período, a educação das crianças pequenas recebeu uma forte marca compensatória, quando influenciada muito mais pelo ideário divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pautado na teoria da privação cultural, do que por investimento financeiro oriundo destas agências multilaterais. O início da expansão do atendimento às crianças pequenas se deu por meio de programas de educação pré-escolar, que tinham como função prever e compensar *déficits* cognitivos, nutricionais e afetivos das crianças oriundas das camadas mais pobres da população, preparando-as para a próxima fase de escolarização e, concomitantemente, combatendo a pobreza e a marginalidade (ROSEMBERG, 2002).

Muitas críticas foram desferidas a esses programas, as quais foram incorporadas pelos órgãos por eles responsáveis, que, por sua vez, os revestiram de uma nova roupagem, definindo-lhes outras finalidades, como promover o desenvolvimento global e harmônico da criança. Com essa função, a educação infantil, ao respeitar as características físicas e psicológicas de cada criança de acordo com sua idade, cultura e origem social, estaria contribuindo para superar os problemas sociais e educacionais evidenciados, naquele momento, pelos altos índices de evasão e repetência, sobretudo da 1ª para a 2ª série do então 1º grau (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984). Tratava-se do esvaziamento da função da educação infantil, que, forjada nesses moldes, teria “objetivos em si mesma”, não carecendo de trabalho sistematizado e intencional, de profissionais com formação adequada, de espaço físico previamente planejado e preparado e de materiais pedagógicos. Foi dessa forma que se deu a expansão da educação das crianças pequenas na década de 1980.

O segundo período da história da educação infantil brasileira contemporânea, conforme a periodização feita por Rosemberg (2003), foi marcado por intensa participação da sociedade civil e de organismos governamentais na discussão e afirmação dos direitos da criança. Segundo Munerato (2001), a mobilização se deu em torno da defesa de uma política integrada de educação da criança de 0 a 6 anos em oposição às concepções

essencialmente assistencialistas e preparatórias que, até então, caracterizavam o atendimento às crianças pequenas. A atual Constituição (BRASIL, 1988) as reconheceu como cidadãs, ao conferir-lhes, entre outros, o direito de serem atendidas em creches e pré-escolas e o dever de o Estado garantir tal atendimento.

Em sintonia com essa tendência, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) reforçou o compromisso do Estado para com a educação das crianças com idade entre 0 e 6 anos e, para especificar esse direito e reforçar a necessidade de afastar a educação infantil do modelo característico do período anterior, a Política Nacional de Educação Infantil – PNEI (BRASIL, 1994) definiu como finalidade desse nível de ensino proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças, ampliando suas experiências e promovendo conhecimento. Isso exige desse nível de escolaridade o cumprimento de duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar.

No entanto, durante a década de 1990, vivenciamos a substituição de um modelo de Estado que organizava e provia com recursos públicos as políticas sociais por um modelo que enfatizava a eficiência, a redução da máquina administrativa, o aumento da participação da iniciativa privada no mercado (ROSEMBERG, 2002). No caso das políticas educacionais, foi marcante nesse momento a influência do Banco Mundial, principal característica do terceiro período da história da educação infantil brasileira contemporânea. As assessorias prestadas e os empréstimos voltados para a educação infantil como forma de antecipar a escolarização e prevenir o fracasso escolar significou a retomada de programas “não formais”, com pouco investimento público, voltados para crianças pobres (CAMPOS, 2002).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) foi aprovada nesse cenário político. Devido ao seu longo processo de elaboração, ela reitera o dever do Estado para com a educação infantil e a incorpora aos sistemas de ensino, concebendo-a como primeiro nível da educação básica. Kuhlmann Jr (1998) considera este fato um passo imprescindível em direção à superação da concepção educacional assistencialista que, ao longo da história, caracterizou as instituições voltadas à educação e ao atendimento das crianças pequenas, em especial as de 0 a 3 anos. Vale lembrar que a nossa lei máxima da educação reforça a finalidade da educação infantil, já expressa na PNEI, reconhecendo-a como complementar à ação da família e da comunidade e voltada para o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança.

Para regulamentar os dispositivos legais presentes na LDB referentes à educação infantil, foram elaborados dois documentos: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999). Ambos foram produzidos no mesmo contexto – reformas educacionais da década de 1990 –, mas por processos distintos e instâncias diferentes. O RCNEI foi produzido pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação em um processo bastante conturbado. Trata-se de um documento que recebeu muitas críticas, e a principal diz respeito à função da educação infantil. Segundo Cerisara (2000), apesar de considerar o cuidar como parte do educar, o RCNEI apresenta importantes aspectos da educação de crianças – brincar, interação, aprendizagens orientadas, higiene, alimentação – de forma separada, desconsiderando o caráter de complementariedade concernente a essas duas dimensões da educação infantil. Já as DCNEI foram produzidas pelo Conselho Nacional de Educação, contando com a participação de segmentos responsáveis pela educação de crianças de 0 a 6 anos. Esse documento reforça as finalidades atribuídas pela LDB a esse nível de ensino em

relação às práticas de educação e cuidados que integram os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança. Apesar de ser, segundo Aquino e Vasconcellos (2005), um “documento silenciado” devido a sua pouca repercussão nos meios educacionais, há que se destacar o caráter de intencionalidade atribuído pelas DCNEI ao processo de cuidar e educar.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), embora influenciado pelas políticas do Banco Mundial, foi um documento a longo tempo almejado por diversos setores da sociedade, devido à sua importância para a definição dos rumos da educação brasileira. Para a educação infantil, o PNE apresenta um conjunto de 26 metas. Dentre elas, a mais criticada diz respeito ao estabelecimento de funções e metas de cobertura diferentes para creches e pré-escolas, o que favorece a volta da cisão entre esses dois tipos de instituição e, em última instância, entre o cuidar e o educar.

Com base nesta análise, aqui brevemente apresentada, afirmamos que a história da educação infantil brasileira contemporânea, considerando-se suas finalidades, pode ser resumida pelo movimento de busca da superação das funções assistencialista e preparatória em direção a uma educação infantil voltada para o desenvolvimento integral da criança, pautada na indissociabilidade entre os atos de cuidar e educar.

2. Definições de professores para as finalidades da educação infantil

Subsidiados pelas discussões anteriormente expostas, buscamos conhecer as definições elaboradas por professores que atuam na educação para as finalidades deste nível de ensino. Participaram da pesquisa 14 professoras pertencentes à rede de ensino de um município do noroeste do Paraná que no ano letivo de 2007 atuaram em diferentes centros municipais de educação infantil localizados em bairros distantes um do outro. Em conformidade com as orientações fornecidas por Triviños (1987) a respeito da realização de pesquisas qualitativas, foram utilizados dois instrumentos para coletar dados: questionário fechado e entrevistas semi-estruturadas. O uso do primeiro instrumento citado teve como objetivo obter informações gerais que permitissem caracterizar os sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente, para apreender a opinião de cada sujeito da amostra a respeito das seguintes temáticas: função da educação infantil; conceito de alfabetização; conceito de letramento. Relembramos que neste artigo vamos nos referir somente aos dados que dizem respeito à primeira temática.

2.1. Perfil dos professores de educação infantil – sujeitos da pesquisa

O perfil dos sujeitos da pesquisa foi elaborado com base em dados obtidos por meio de questionário. Foram colhidas informações sobre a situação funcional, formação e experiência profissional. Em síntese, todas as professoras são funcionárias públicas, aprovadas em concurso para professoras de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e a maioria (11) cumpre duas jornadas de trabalho em instituições públicas de educação infantil.

Em relação à formação profissional, os dados revelaram que a maioria das professoras que compuseram a amostra (13) cursou o magistério (Ensino Médio). No que diz respeito à formação em nível de graduação, das 14 professoras da amostra, apenas uma não possuía curso superior. Entre as demais, 10 já haviam concluído uma graduação (7 em pedagogia, 1 em História, 1 em Letras, 1 em Normal Superior) e 4 estavam cursando Normal Superior, modalidade à distância³. Quanto a pós-graduação, oito professoras haviam concluído uma especialização em diferentes áreas de educação (psicopedagogia,

gestão educacional, orientação educacional, educação especial, educação infantil, alfabetização) e uma estava na fase de elaboração do trabalho monográfico para a conclusão do curso.

Em relação à experiência profissional, os dados revelaram que os sujeitos da pesquisa atuavam exclusivamente no campo educacional. O tempo de experiência como professora variou entre 3 e 20 anos e como professora de educação infantil entre 3 e 4 anos.

Em síntese, os sujeitos desta pesquisa são professoras cuja idade varia de 23 a 52 anos, que possuem formação além da exigida pela atual LDB, com considerável experiência profissional no campo da educação e, em especial, na educação infantil, que adquiriram estabilidade no emprego por meio de concurso público e se dedicam exclusivamente ao magistério.

2.2. Funções da educação infantil: o que dizem os professores

Apresentaremos e analisaremos a seguir as respostas das professoras entrevistadas para a questão referente às finalidades da educação infantil⁴. Observamos que as funções delegadas à educação infantil ao longo de sua história, tais como socializar as crianças, prepará-las para entrar no ensino fundamental e guardá-las marcaram presença nas respostas de algumas das professoras entrevistadas. Em poucas situações, essas funções apareceram de forma isolada. Pelo contrário, na maioria das vezes, uma função foi cindida à outra, como no caso da PE-11, que ao definir as finalidades desse nível de ensino, afirmou ser: socializar a criança; promover seu desenvolvimento; e prepará-la para o ingresso na 1ª série.

A função da educação infantil, na minha opinião, é **ajudar a desenvolver a criança socialmente**, tem a parte pedagógica e do desenvolvimento nas fases de 0 a 6 anos que ela passa [...] e nós como professores, como educadores, temos um papel para ajudar, **contribuir para o desenvolvimento dessa criança**. Porque se a criança não vem para a escola, participar da vida social da escola com outras crianças, em casa ela também vai se desenvolver, mas eu penso que o desenvolvimento dela não vai ser tão estimulado como é dentro da escola. Por isso que a educação infantil é importante hoje. Sempre teve a sua importância, mas hoje a criança já vem para a escola esperta, vem com um desenvolvimento maior, mas **aqui dentro ela tem chance de estar se desenvolvendo mais ainda**, de estar se **preparando melhor para o ensino regular**. (PE-11)

Na resposta da PE-3 transcrita a seguir, nota-se a presença das funções de socialização e de promoção do desenvolvimento das crianças, mas percebe-se também uma crítica ao trabalho realizado nos centros de educação infantil, que, apesar das recomendações fornecidas pelos documentos oficiais que fazem menção às finalidades desse nível de ensino, tais como o PNEI, a LDB, o RCNEI e as DCNEI, ainda mantêm uma rotina envolvida essencialmente com o cuidar:

Nós, como centro, **estamos muito envolvidos ainda com o cuidar**. [...] O centro está ainda muito na raiz, de quando começou: **cuidar para que a mãe possa trabalhar**. Eu acredito que é de uma importância tremenda o centro na vida das crianças, **elas se desenvolvem**, criam uma

capacidade grande, pois **tem relacionamento com crianças de várias idades, de várias formas de pensar.** (PE-3)

Dentre as entrevistadas, houve quem delegasse amplas funções à educação infantil, responsabilizando-a pela vida escolar e profissional da criança. É o caso da PE-9, que apesar de reconhecer a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, limita-a à transmissão de valores morais. Mesmo considerando que a aprendizagem de valores morais e a preparação para a vida profissional deve primar, nesse nível de ensino, pelo lúdico, ela não está se preocupando com o que a criança é hoje, suas necessidades e vontades, mas com o que ela poderá vir a ser.

Eu penso que a educação infantil é a **base para toda a vida escolar e toda a vida profissional da pessoa.** A partir do momento que a criança começa a conviver na educação infantil ela começa a **aprender muitos valores** que muitas vezes a sociedade não consegue passar para essa criança, que é o valor de **respeito, de moral, de partilha.** Seria a partir desse momento que ela estaria se **preparando para uma vida profissional,** não de uma forma totalmente direcionada, mas através do lúdico, das brincadeiras e também a **base para um bom caminho na vida escolar.** (PE-9)

Não encontramos nas respostas das professoras entrevistadas resquícios dos princípios da teoria da privação cultural que, por meio de programas de educação compensatória, fortemente influenciaram o ideário dos profissionais da educação infantil. Expressões típicas de programas dessa natureza, como “criança carente”, “criança desnutrida”, “com déficit cognitivo”, “carência afetiva”, não compuseram as respostas fornecidas pelas professoras quando indagadas a respeito da função desse nível de ensino.

Programas desse gênero conferiram à educação das crianças pequenas a função de prever e compensar as carências culturais, nutricionais e afetivas das crianças advindas de famílias pobres como forma de equalizar as oportunidades educacionais. Esse é o caso do programa *Educação Pré-Escolar: Uma Nova Perspectiva* e do *Projeto Casulo*, implantados pelo MEC em 1975 e 1977, respectivamente. Tais projetos consideravam a educação infantil como pré-requisito para um bom desempenho na fase da escolarização, ou seja, se as crianças carentes apresentavam dificuldade para aprender, a solução seria antecipar o início da aprendizagem escolar, preparando-a para tal. Mas, segundo Kramer (1987), em termos efetivos foram poucos os avanços oriundos de projetos fundados sob essa perspectiva. O que ocorreu, afirma a autora, foi a influência do discurso pautado na teoria da privação cultural e em programas de educação compensatória no ideário dos profissionais que trabalhavam com crianças pequenas.

Apesar da terminologia peculiar à educação compensatória não marcar presença nas respostas das professoras, o mesmo não ocorre com a preocupação em preparar as crianças para o nível posterior de escolarização. Encontramos elementos nas respostas de algumas professoras que comprovam a não superação dessa forma de conceber as finalidades da educação infantil. As respostas das PE-1 e PE-7 revelam isso:

Eu acho **que a educação infantil, quer queira ou quer não, acaba preparando um pouco a criança a ingressar no ensino fundamental.** [...] Mas **eu acredito que é um preparo para o ensino fundamental sim.** Ela vai se habituando com o ambiente, ela vai se habituando com a escola em si. (PE-7)

Eu penso que **a educação infantil é um começo para a criança se interar para entrar na escola**, porque tem pais que acham que a criança tem que entrar somente na 1ª série. (PE-1)

A função preparatória foi a única que esteve presente nas respostas de algumas professoras, sem estar articulada com uma outra função. As PE-13 e PE-10 destacam a necessidade de as crianças na educação infantil realizarem atividades psicomotoras como preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para mim, a função da educação infantil é **desenvolver essas atividades psicomotoras, mais de coordenação motora**. (PE-13)

Para mim, a educação infantil tem que **desenvolver habilidades para quando a criança for aprender a ler e escrever**. São **atividades psicomotoras, de conhecer o corpo, de coordenação**. (PE-10)

Também verificamos a presença dos termos **cuidar** e **educar** nas respostas de parte significativa das professoras entrevistadas quando indagadas a respeito da função da educação infantil, revelando uma aparente afinidade com eles. A PE-2, por exemplo, definiu a função desse nível de escolaridade da seguinte forma:

É o educar. As pessoas acham que a educação infantil é mais cuidar, mas **não é só o cuidar, é também o educar**. [...] Desde o berçário, **a educação infantil envolve tanto o cuidar e o educar**. (PE-2)

Porém, para explicarem a expressão cuidar e educar algumas professoras fizeram menção a outras funções comumente conferidas à educação de crianças pequenas. Na resposta reproduzida a seguir, a PE-8 afirma que tal expressão significa a superação da função de guarda atribuída à educação infantil na sua origem:

Até então a educação infantil vinha trazendo um cuidar somente. Hoje ela já tem até um nome: cuidar e educar. Então, **não é mais aquele depósito de crianças que já foi anos anteriores**. [...] **O objetivo dela, hoje, é este: cuidar e educar**. (PE-8)

A afinidade com os termos cuidar e educar não significa que eles foram compreendidos pelas professoras que os citaram como funções complementares, como expressão do direito da criança pequena à educação, conforme afirma o texto constitucional. Pelo contrário, trata-se de uma expressão apropriada pelos professores sem o devido entendimento de seu significado, apesar das DCNEI reforçarem tal função, já definida pela PNEI e pela LDB, salientando que as instituições de educação infantil devem se voltar para a promoção de “[...] práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999).

Como exemplo dessa situação, trazemos a resposta da PE-4, que ao explicar que as crianças, além de cuidadas, devem ser educadas, reafirmou a responsabilidade de a educação infantil desenvolver os aspectos físicos, sociais e intelectuais da criança:

A função da educação infantil vai **muito além do cuidar** que era o que a princípio se esperava das creches. Aqui **as crianças, além de cuidadas**,

têm que ser educadas de uma forma **que se desenvolvam em todos os aspectos: físicos, sociais e intelectuais.** (PE-4)

Proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças, como afirmou a PE-4, é uma responsabilidade delegada à educação infantil pelo PNEI. Trata-se de um princípio estabelecido por esse documento para nortear as diretrizes pedagógicas e as ações a serem efetivadas por instituições de educação infantil que objetivem ter uma função educativa. Esses aspectos destacados pela PE-4 e presentes no PNEI devem ser compreendidos como dimensões do desenvolvimento infantil e não como áreas separadas umas das outras. Confirmado pela atual LDB e reforçado pelas DCNEI, esse princípio está relacionado com a necessidade de ver a criança como um todo, visando ao seu desenvolvimento integral, e expressa uma nova visão das necessidades infantis.

A respeito do fato de a educação infantil se responsabilizar pelo desenvolvimento das crianças, é interessante analisar a resposta da PE-5, que salienta a importância de que tal nível de ensino estimule o desenvolvimento das crianças, desde que seu papel extrapole a necessidade de higienizá-las e cuidá-las:

Eu acho que a educação infantil é muito importante se bem coordenada, se bem administrada, se bem aplicada, se a criança não vir para o centro de educação só para ser higienizada, só para ser cuidada, **se ela realmente for estimulada**, se for dada a ela **condições de crescer**. Porque **naturalmente ela vai crescer. Ela cresce pela própria formação biológica** dela. Mas, se você **estimular esse crescimento**, ela vai **crescer muito mais**; vai favorecer a ela as relações, as ligações que ela vai fazer com a realidade externa, com tudo aquilo que ela vai lidar depois. Então, para mim, a educação infantil é uma questão importante desde que bem aplicada. (PE-5)

A forma como a PE-5 emprega o termo *crescer* indica que ela está se reportando a algum conteúdo obtido em sua formação inicial ou continuada que discutiu os aspectos biológicos e sociais envolvidos no processo de desenvolvimento da criança. Ela atribui dois significados ao termo em questão. A princípio, utiliza a palavra crescer, reportando-se ao crescimento físico e à maturação biológica. Em seguida, refere-se aos aspectos sociais, pois menciona a necessidade de estimular a criança para promover o “crescer”, termo utilizado nessa situação como sinônimo de aprender, o que demonstra compromisso não apenas com o cuidar, mas também com o educar.

Considerações finais

Quando indagadas a respeito das finalidades da educação infantil, de forma geral, as professoras se referiram, com considerável desembaraço, ao **cuidar** e **educar**. Poderíamos dizer que suas respostas indicam a assimilação do que a legislação mais recente define como função da educação infantil, pois reconhecem seu papel educativo, responsabilizando-se pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das crianças. Contudo, avaliamos que a afinidade com o cuidar-educar não significa compreensão do caráter complementar existente entre eles, até porque os documentos aqui analisados não estão tão disponíveis como supomos. Ao contrário, a associação dessa finalidade com outras funções e a superficialidade das respostas indicam que tal expressão foi apropriada pelas professoras sem o entendimento de seu real significado.

Reconhecemos que incorporar essa finalidade à educação das crianças pequenas é uma tarefa árdua, que ocorre de forma lenta, característica de um processo de transição de uma forma de atendimento para outra, mormente se considerarmos as marcas deixadas pelas funções assistencialista e preparatória que predominaram ao longo da história desse nível de ensino, sendo, portanto, difíceis de serem suplantadas. Prova disto é que há mais de duas décadas, luta-se, no Brasil, por uma educação infantil com função pedagógica voltada para o desenvolvimento integral das crianças e pautada na indissociabilidade dos atos de **cuidar e educar**.

Se os sujeitos desta pesquisa fossem profissionais sem formação pedagógica inicial e fossem inexperientes, concluiríamos este artigo, reafirmando a importância da formação pedagógica em nível médio e superior, conforme preconiza a legislação sobre educação infantil (PNEI, DCNEI, RCNEI) ou que a ela faz referência (LDB). Porém o perfil das professoras é outro, o que nos leva a concluir que não é necessário apenas continuar insistindo na importância da formação inicial, nem apenas investindo na formação continuada desses profissionais, mas, sobretudo, encontrar um outro modelo de formação inicial e em serviço. Sem dúvida, outras pesquisas serão necessárias para dar conta desta tarefa. No momento, a certeza que temos é a de que tamanha empreitada requer muito mais que sessões de estudos, palestras, leitura de artigos e fragmentos de livros; requer formação sistemática com grau de profundidade que permita alcançar uma compreensão satisfatória das questões ora apontadas e políticas públicas comprometidas com esse outro tipo de formação.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. "O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, São Paulo, Cortez, n. 9, p. 27-38, 1984.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Lei n. 8.069 de 13 julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília. 16 jul. 1990.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- _____. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- _____. Parecer CEB n. 22/98. Resolução CEB n.1, 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.
- _____. **Plano Nacional de Educação**/apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados FE/UNICAMP; São Carlos, Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC, 2000. p. 19-49.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. Tese. 2008, 322f. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

MUNERATO, Rita Virgínia Salles. **Educação infantil: políticas públicas na década de 80**. Bauru: EDUS, 2001.

RESEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

_____. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Brasília, **Anais...** Brasília: UNESCO, 2003. p. 33-81.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Notas:

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1987), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (1999) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. mangelicaofl@ibest.com.br.

² Há que se considerar aqui os riscos da arbitrariedade em qualquer periodização. Por isso, salientamos que diante da não linearidade da história, os limites entre um período e outro não podem ser considerados estanques. No caso da periodização estabelecida por Rosemberg (2003), há uma flexibilidade entre os limites, em função de não estarem pautados em fatos ou datas específicas, mas em situações e contextos plenos de avanços e retrocessos. Assim, a delimitação adotada nesta pesquisa não tem por objetivo demarcar com exatidão o início e o fim de um período, devido à complexidade do movimento histórico.

³ Apesar de 14 professoras terem respondido o questionário, neste item o número total de resposta é 15, em função de um dos sujeitos estar cursando uma segunda graduação.

⁴ Optamos por trabalhar com excertos das respostas das professoras entrevistadas com o objetivo de evidenciar as análises realizadas. Tais respostas são apresentadas evitando identificação pessoal. Em função da quantidade de sujeitos que participaram deste estudo, ao invés de criar pseudônimos para cada um, optamos por numerá-los. A primeira professora entrevista foi chamada de PE-1 (professora entrevistada nº 1), a segunda de PE-2 (professora entrevistada nº 2), e assim sucessivamente.

Artigo recebido em: 25/05/2010

Aprovado em: 30/06/2010