



**UFSM**

**Monografia de Especialização**

**REFLEXÕES ACERCA DO PROFISSIONAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL: HABILIDADES E  
COMPETÊNCIAS**

---

**Sandra Mari Frandalozo**

**CEGE**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2004**

**REFLEXÕES ACERCA DO PROFISSIONAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL: HABILIDADES E  
COMPETÊNCIAS**

---

**por**

**Sandra Mari Frandalozo**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação, Pós-Graduação “Latu Sensu”, área de Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional.**

**CEGE**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2004**

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Educação**  
**Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de  
Especialização

**REFLEXÕES ACERCA DO PROFISSIONAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL: HABILIDADES E  
COMPETÊNCIAS**

elaborada por  
**Sandra Mari Frandalozo**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Melo**  
(Presidente/Orientador)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Helenise Sangoi Antunes**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Ms. Cecília Terezinha Meurer**

Santa Maria, novembro de 2004

*Dedico esta obra:*

*Aos que tiveram enorme significado para mim;  
Aos que tiveram algum significado  
Aos que ganharam significados*

*Dedico esta obra:*

*Aos que voaram comigo nas asas do sentir...  
Cada um a seu tempo, a seu modo*

*Dedico esta obra:*

*A Creche Abelhinhas  
A cada criança  
A todos os profissionais de Educação Infantil.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao corpo docente do Curso de Especialização em Gestão Educacional, por todas as oportunidades oferecidas e os conhecimentos que contribuíram para o aprimoramento profissional.

A Deus, pela vontade que tenho de viver e lutar por uma educação renovadora que contribua na promoção pessoal de cada criança.

Aos professores da comissão examinadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Helenise Sangoi Antunes, por sua sabedoria, carinho e atenção que me foram dispensados. À Professora Mestre Cecília Terezinha Meurer, por seu profissionalismo, disponibilidade e amizade. À Professora Dr<sup>a</sup>. Regina Melo, pela compreensão e apoio dispensados a mim, no período de orientação e construção deste trabalho.

As minhas colegas, pela troca de conhecimento, amizade e compreensão durante o curso.

Um agradecimento especial a minha colega e amiga Melissa Leiria, pela constante presença de incentivo, amizade, carinho em mais esta caminhada.

Ao meu amado esposo e amigo Leonel Walter, pela presença e incentivo e por todo seu amor dedicados a mim.

Às crianças e todos os profissionais da Creche Abelhinhas, motivo pelo qual lancei-me a mais este estudo.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	vi
<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	6
1.1 A educação consolidando a infância .....	11
1.2 As diferenças da educação para crianças diferentes .....	24
1.3 A globalidade e o mercado de trabalho - influência e épocas políticas .....	30
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:     IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	34
2.1 A formação dos profissionais .....	38
2.2 Qualificação de profissionais: teoria/prática .....	40
2.3 Reflexões sobre o profissional de Educação Infantil inserido na nova gestão da escola .....	46
2.4 Habilidades e competências .....	50
2.5 Construindo uma pedagogia da infância .....	57
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	63
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	65

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - A Virgem e seu filho .....	8
FIGURA 2 - A infância mitológica .....	9
FIGURA 3 - A infância representada em cena familiar .....	9

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **REFLEXÕES ACERCA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS**

AUTOR: SANDRA MARI FRANDALOZO

ORIENTADOR: REGINA MELO

Santa Maria, 16 de novembro de 2004

Este trabalho tem como enfoque investigar as competências e habilidades dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Foram utilizados aportes da pesquisa bibliográfica como principal instrumento, usando autores contemporâneos como Ariés, Freire, Varela, Arroyo e Perrenoud, que contribuíram com o tema. A pesquisa bibliográfica evidenciou que a realidade escolar brasileira busca cada vez mais a formação adequada do profissional - professor e que sua atuação junto às crianças e a escolas são fatores determinantes do padrão de atendimento em qualquer segmento educacional. A atividade docente necessita qualificação, pois o ato de ensinar exige predisposição para o constante aprender. O profissional deve ser capaz de organizar e dirigir situações de aprendizagem. Concluiu-se que é necessário o domínio pedagógico como fator essencial para a preparação de profissionais competentes e qualificados que promovam e favoreçam o aprendizado através das competências e habilidades que se fundamentam na amorosidade, generosidade, simplicidade e sabedoria que o profissional deve possuir, pois este precisa ser um eterno estudioso da criança, compreender através do estudo o mistério da pessoa humana e como se apresenta na primeira fase da vida: a infância. Acredita-se que estas competências e habilidades tornam os profissionais aptos para interagirem na realidade social, numa perspectiva transformadora comprometida com a implantação de novas concepções de educação infantil.



## **ABSTRACT**

Monografia de Especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **REFLEXÕES ACERCA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS**

(REFLECTIONS CONCERNING THE PROFESSIONAL OF INFANTILE EDUCATION:  
ABILITIES AND COMPETENCES)

AUTHOR: SANDRA MARI FRANDALOZO  
ADVISER: REGINA MELO  
Santa Maria, 16 de novembro de 2004

This work has as focus to investigate the competences and the professionals' abilities that act in the infantile education. Contributions of the bibliographical research were used as principal instrument, using contemporary authors Ariés, Freire, Varela, Arroyo e Perrenoud, that contributed with the theme. The bibliographical research evidenced that the Brazilian school reality seeks the professional's appropriate formation more and more - teacher and that his performance close to the children and to schools are decisive factors of the attendance pattern in any educational segment. The educational activity needs qualification, because the act of teaching demands predisposition for the constant learning. The professional should be capable to organize and to drive learning situations. It concludes that is necessary the pedagogic domain as essential factor for the competent and qualified professionals' preparation that promote and favor the learning through the competences and abilities that are based in the affectivity, generosity, simplicity and wisdom that the professional should possess because he needs to be an eternal child specialist, to understand through the study the human person's mystery and how it is presented in the first phase of the life: the childhood. It is believed that these competences and abilities turn the capable professionals for us to interact in social reality, in a committed changing perspective with the implantation of new conceptions of infantile education.

## INTRODUÇÃO

Cada vez mais se percebe a importância fundamental do profissional da Educação Infantil, para o processo de ensino-aprendizagem das crianças e do crescimento, credibilidade e qualidade da escola de Educação Infantil. É imprescindível, para a qualidade dos trabalhos da escola, que a equipe de profissionais e os envolvidos com a educação estejam devidamente preparados para trabalhar com as crianças, pois além de orientações especializadas, estes necessitam de aptidões especiais.

Necessita-se daquele profissional que defenda uma educação para a cidadania, cuja meta básica seja permitir que as crianças cheguem ao conhecimento através da busca, da descoberta, ditas próprias, e desde cedo sejam críticos, ativos e autônomos. O profissional capaz de dar exemplo de autonomia. Assim, não basta ter conhecimento sobre área infantil, há necessidade de se ter objetivos claros e postura pedagógica.

O quadro é muito complexo, até mesmo pela importância da questão EDUCAR. Aliar educar e cuidar é um desafio na formação do educador infantil. Na realidade, muitas vezes, o profissional que vem até a escola não possui experiência, a outros faltam formação e conhecimentos necessários para trabalhar com crianças, outros ainda possuem a mentalidade errônea de que, para se trabalhar com crianças basta “gostar delas”, pensam que para a Educação Infantil somente é necessário o CUIDAR de crianças.

Na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como na implementação dos Referenciais Curriculares, há fundamentos

formativos sobre os profissionais da Educação Infantil. Reconhece-se a lei, mas ignora-se a nível social a grande importância do valor de uma boa educação infantil, despreocupando-se com o perfil do profissional que vai trabalhar com as crianças nos primeiros anos de sua infância.

Busca-se, idealmente, um trabalho que defenda a autonomia da escola, suas metas educativas, novos ideais, trabalho em equipe, procura-se traçar perfis de profissionais que mais se adaptem às novas exigências. Há reflexões e angústias diante de muitos questionamentos a partir dessa realidade. Por isso, pretende-se, através deste estudo, realizar reflexões sobre as competências do profissional de Educação Infantil, seja ele educador, assistente, supervisor, auxiliar, recreacionista, lactista, dentro das novas exigências educacionais.

Tendo em vista essa realidade tem-se como problema de pesquisa:

- Quais são as habilidades e competências que o profissional de Educação Infantil precisa ter para um trabalho de qualidade com crianças de zero a seis anos?

O problema não é novo, o atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, ao longo de sua história, concepções divergentes sobre sua finalidade social, registra que grande parte dessas instituições nasceu com o objetivo de atender, exclusivamente, as crianças de baixa renda, em orfanatos e escolas de elite na Europa, onde se oferecia “abrigo e assistência”, uma vez que as mães tornaram-se trabalhadoras, ou não queriam assumir seus filhos.

Surgiram as creches e os programas pré-escolares públicos, como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças. Durante muitos anos, foi incentivada no atendimento, a clientela de baixa renda. Justifica-se atendimento de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais, precariedade de instalações, formação insuficiente de

profissionais e alta proporção de crianças por adulto, em nome de atendimento a questões sociais.

Constituíram-se instituições somente para crianças filhos(as) de pais de baixa renda familiar, principalmente no caso das instituições infantis, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória, isto é, somente na área alimentar, de saúde e higiene (Kramer, 1989).

Para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias, a tônica do trabalho institucional, foi pautada por uma visão que estigmatizava. O atendimento era entendido, como “favor” oferecido para “poucos”, selecionados por critérios excludentes. A concepção era marcada por características, sem considerar questões de cidadania ligadas aos ideais de igualdade e liberdade.

Neste ponto, como aponta Kramer (1989), ocorreu outro modo de encarar a educação de crianças, o de alfabetizar ou dar-lhe noções de ensino precocemente.

Surgiu, então, a pré-escola preparatória para o ensino fundamental. Esse aspecto novamente segmenta o público infantil, ficando os mais pobres nas creches assistencialistas, higienistas e recreacionistas até os seis anos, e as crianças mais abastadas freqüentavam classes escolares junto às escolas maiores ou em escolinhas particulares que tinham o propósito de escolarizar. Foi o período da educação preparatória na Educação Infantil.

Um novo tempo inaugura-se com a concepção de criança, identificada como sujeito de direitos e de atividades que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, de acordo com sua faixa etária, onde possa participar da construção do seu conhecimento como sujeito ativo, fazendo uso dos esquemas mentais próprios a cada etapa do seu desenvolvimento. Por sua vez a criação da escola, dentro

da perspectiva de qualidade era um verdadeiro desafio. A falta de recursos econômicos ou profissionais preparados está fazendo com que o direito à educação, que deveria ser garantido a todos, esteja sendo restrito a alguns, afirma Arroyo (2001). E, mesmo a modificação do caráter higienista e assistencialista, que perdurou por muito tempo, significa reconduzir a pré-escola ou mesmo ampliá-la em educação até a creche, como aponta Kramer (1992) e Garcia (1993).

Muitos modos de encarar a concepção do cuidar, vigente pela Lei, no Brasil, devem ser revisados. Embora sejam atividades/ações separadas, não são excludentes. Para cuidar deve-se educar e vice-versa.

Cuidar não é segurança física, mas um cuidar psicológico, social, cognitivo e afetivo. Cuidar/educar significa assumir especificadores, planejamentos e propostas políticas, como afirma Oliveira (1992; 1996). As responsabilidades das ações integradas e do próprio atendimento à criança, no cuidar e educar, geram novos conceitos como escolaridade infantil, escolas infantis, currículos próprios, ambientes apropriados e metodologias.

O cuidar e educar estavam presentes na creche. O brincar e estudar estavam na pré-escola, principalmente às ligadas a escolas maiores com professores especializados como uma divisão bem feita e fruto da segmentação social, operacional e não por entendimento de concepções. Hoje, esses conceitos, assim como os de criança em desenvolvimento e, principalmente, o conceito de aprendizagem, com a implementação de novas teorias (Bassedas et al, 1999) e as metas de qualidade (Zabala, 1998) defendem o aprender concomitantemente ao crescer, como direito de metodologia própria ou baseada em investigação.

Mas a preocupação maior é com os profissionais que atuam nesse contexto sejam eles: berçaristas, auxiliares de desenvolvimento infantil, babá, monitor, recreacionistas, etc, conforme aponta o Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998): Que competência deverá ter esse profissional? Qual sua formação ideal? Que ações são necessárias para sua formação e continuação da mesma? Essas questões, além de nortear este estudo, serviram para justificar a importância do profissional de Educação Infantil, suas competências e eficiência, diante de novos desafios do mercado competitivo.

Esta pesquisa, por ser um estudo monográfico, caracterizou-se por ser uma pesquisa bibliográfica, de caráter empírico-descritivo, onde se fundamentou sobre autores contemporâneos, a realidade vivida.

Buscaram-se, então, vários posicionamentos sobre a formação do profissional de Educação Infantil, tanto em nível de legislação como das teorias.

Esta monografia é estruturada em capítulos, a começar por esta introdução, seguindo pela história da Educação Infantil, visando fazer um resgate de todo o processo de implementação da Educação Infantil, sob o foco dos diferentes conceitos da infância, através dos tempos e relações com a globalidade e mercado de trabalho.

O segundo capítulo, “Políticas Públicas para Educação Infantil: implicações no cotidiano escolar”, busca fazer uma análise sobre a gestão escolar da Educação Infantil e sua legislação pertinente. Reflexões sobre a formação profissional, aborda-se a qualificação do profissional de Educação Infantil, inserido na nova gestão da Escola, as habilidades e competências, construindo uma pedagogia da infância.

Por fim, apresentam-se as considerações finais sobre a reflexão do problema estudado e referências bibliográficas que fundamentaram esta investigação de cunho bibliográfico.

# 1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os resultados de pesquisas e estudos do historiador francês Ariès (1986) têm instigado teóricos de todas as partes do mundo a considerar esta abordagem da construção social da infância, isto é, ela – a infância – foi inventada pelo homem. Naquele relata-se a transformação dos sentimentos de infância – consciência da especificidade da infância – e de família, partindo da detalhada observação de diários de famílias, pinturas, esculturas, testamentos e afrescos em túmulos e igrejas. Sua obra tem impulsionado para, além de contribuir com a elucidação do surgimento da escola, da família e do sentimento da infância, analisar a “questão da infância” na atualidade, pois seu enfoque extrapola o estudo da infância em si e passa considerá-la ligada às perspectivas do contexto histórico em que se insere. Ou seja, essas contribuições sobre as mudanças ocorridas nas formas de se entender a infância são feitas à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização das sociedades.

Na Idade Média, a infância era compreendida através das idades da vida. O que correspondia “a uma das formas comuns de conceber a biologia humana” (Ariès, 1986, p. 35) onde, a definição da idade da infância correspondia ao nascimento dos dentes, desde o seu nascimento até os sete anos (idade da razão, associada ao nascimento dos dentes definitivos); é chamado “enfante”, que quer dizer “não falante, pois nessa idade, a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem coordenados e nem firmes” (p. 36).

No século XIV, fixou-se que, na primeira idade, as crianças brincavam – era a idade dos brinquedos, logo após vinha a idade da escola, onde os meninos aprendiam a ler e as meninas a fiar. Depois

vinham as idades do “amor e dos esportes, da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, côrtes de amor, as bodas ou caçadas...” (Ariès, 1986, p. 41) e, por último, para o homem, existia a idade da guerra antes das idades sedentárias. As idades da vida não correspondiam apenas à idade biológica, mas às funções sociais.

Estes estudos indicam que até o século XVIII não era muito nítido o limite entre infância e a adolescência, porque a juventude significava “força da idade” o que provocava uma ampliação da primeira idade até o jovem adquirir “força de trabalho”. Nesse período, os termos utilizados para expressar as idades da vida eram três, diferenciando-se do anterior: *enfance*, *jeunesse*, *viellesse*. Ou se era *enfance* ou *jeunesse*, não havia uma idade intermediária. A idéia de adulto (*jeunesse*) era a de que a pessoa já detinha condições de trabalhar e sair da dependência do outro, saindo também da indiferença com que eram tratados. A infância era, então, confundida com a adolescência, só se saía da infância quando se rompia com a dependência própria desta “etapa” bem delimitada da vida (não existia lugar para a adolescência). Conforme Ariès (1986), “a longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum provinha da indiferença que se sentia então, através dos fenômenos propriamente biológicos (...). A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência (...). Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou ao menos dos graus mais baixos da dependência” (Ariès, 1986, p. 42), o que também estava expresso nas outras palavras usadas para designar, de forma oral, “os homens de baixa condição”.

O contexto social onde aconteciam essas transformações e o surgimento do sentimento de infância era perpassado por dois aspectos que merecem destaque: a mortalidade infantil e ambigüidade do adulto em relação à criança.

Esses dois sentimentos da infância colocam, segundo Ariès (1986), a idéia de paparicação e inocência, sendo a primeira mais difundida e



popular, destinadas às primeiras idades e a um período mais curto, a segunda. Trata da consciência da fragilidade a que está exposta, necessitando de correção moral constante. Entretanto, tão logo completasse os cinco ou sete anos de idade confundia-se com os adultos, misturando-se a eles.

A infância atravessou diversas formas de representação social, correspondente aos diferentes sentimentos e compreensões que a sociedade tinha dela ou que sobre ela fazia.

Do século XII ao século XIV:

- Infância religiosa: representada pela obra “A Virgem e seu Filho”.



FIGURA 1 – A Virgem e seu filho

Do Século XV ao século XVI:

- Infância mitológica representada pela criança “Eros ou Cupido”.

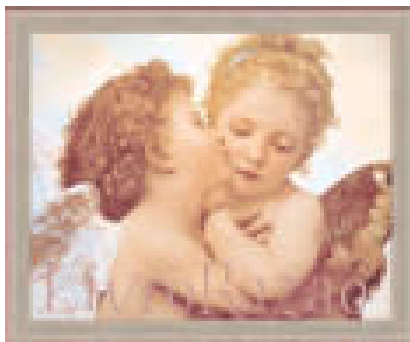


FIGURA 2 – A infância mitológica

A partir do século XVII:

- Infância (de iconografia) laica: representada pelas pinturas de cenas familiares.



FIGURA 3 – A infância representada em cena familiar

Particularmente importante foi o século XVII, onde abundaram os sinais do desenvolvimento da infância que já se mostravam desde a metade do século XVI, e agora abundavam e evoluíam; nesse período, a

nudez tornou-se a forma de retratar as crianças, assim como pode ser afirmado que:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XII, e essa evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (Ariès, 1986, p. 65).

Esse século também foi importante porque delimitou o período histórico, onde os filhos das classes populares começaram a ser registrados; até aqui, as representações da infância eram muito menos abundante e, as crianças apareciam, sobretudo, formando parte de cenas coletivas. Para as classes populares, a infância era muito curta, não havia transição da criança pequena para fase adulta. Também para os filhos da burguesia não há um “peso” maior da particularidade infantil a ser refletida nos quadros; a diferenciação já ocorre, em grande parte, através da vestimenta e da forma de pousar – cenas da vida cotidiana (Ariès, 1986)<sup>1</sup>.

Essas conclusões são compartilhadas por Varela; Alvarez-Uria (1991), os quais na obra “Arquiologia de la Escuela” apontam o século XVI como o período em que, a partir dele, começou a surgir o mundo da criança, principalmente quando emergiu a nova organização social, que começou a estabilizar-se no século XVII.

---

<sup>1</sup> Para o seu surgimento foi necessário superar o que Ariès (1986) denomina infanticídio tolerado e a persistência dessa prática até o final do século XVII europeu, comumente praticado apesar de severamente punida “as crianças morriam asfixiadas, naturalmente na cama dos pais onde dormiam, não se fazia nada para conservá-los ou salvá-los” (p. 17).

## 1.1 A educação consolidando a infância

A partir do século XVII, as contribuições da obra de humanistas e moralistas, reformadores protestantes e contra-reformadores católicos, foram importantes quando da estratégia de governo para a construção do novo Estado, incluindo-se aí, estratégias para a educação da primeira idade. Humanistas e reformadores conferiram às crianças, dessa primeira infância, características como: “doces e maleáveis (...), possuem uma grande facilidade para o arremedo, para a imitação, uma vez que está dotada de uma capacidade imediata para reter o que se lhes ensina; nascem desnudos, débeis e sem defesa; são rudes e fracos de juízo” (Varela; Alvarez-Urria, 1991, p. 56-57).

É a partir de considerações como estas que a infância, fase da vida aonde o “vir ser” é uma constante, se converteu em “metal precioso”, o qual podia ser “moldado e adestrado com mãos firmes” para atingir a “rentabilidade” esperada, tanto do ponto de vista político, como religioso. Para esses autores, está aí explícita a primeira visão sobre a infância, comportando dimensões positivas e certas propriedades negativas. A criança pequena é, então, um ser inocente e puro, mas e talvez, por isso mesmo, não evoluído, a ponto de discriminar os rudimentos básicos da vida comum; o que, segundo os autores, expressa o entendimento de que “começa assim a gestar-se um estatuto de minoria e de separação das crianças em relação aos adultos que não deixará de evoluir até os nossos dias, quer dizer, se inicia a constituição da especificidade infantil” (Varela; Alvarez-Urria, 1991, p.57).

Dois sentimentos podem ser atribuídos à infância a partir desse período: o primeiro, mais difundido e mais popular é o de paparicação, adequado às primeiras idades e para a infância curta; o segundo, diz respeito à consciência da inocência e da fraqueza infantil, válido até que esse se constitua como socialmente independente.

Entretanto, quando essa fase da vida é revisitada por Rousseau (1995), em sua obra “Emílio”, é produzida uma importante mudança: a infância não só continua necessitada de adestramento e vista como debilitada, mas agora carece também de razão e é inocente “por natureza”. Rousseau foi o primeiro a proclamar o valor da infância e quem desterrou a idéia de ver na criança um adulto pequeno, recomendando a necessidade de entendê-la. Foi também o primeiro a reconhecer que o desenvolvimento do ser humano é evolutivo, à medida que identifica mudanças significativas nas idades da infância, por isso dizia que os recursos educativos deveriam adaptar-se às sucessivas etapas do seu desenvolvimento.

Nascemos fracos, precisamos de forças, nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação. Essa educação nos vem da natureza ou dos homens ou das coisas (Rousseau, 1995, p.10).

Rousseau pode, assim, ser considerado fundador e precursor, ao mesmo tempo, de uma educação voltada para a especificidade da infância e da consolidação dos princípios educacionais da burguesia.

Educação e cidadania surgiram juntas pela primeira vez na obra “Emílio” e “Contrato Social”, sintetizando as expectativas de uma nova ordem social que estava a exigir um novo “tipo de súdito”, agora denominado “cidadão”, produto em grande parte da educação. A infância era, assim, ao longo do processo de consolidação do Estado burguês, reconhecida como sendo fundamental para a nova mentalidade e o novo comportamento. Este reconhecimento se deu através da educação institucional da criança pequena, representada na figura do “bom selvagem”, onde “as artes da simulação não de alcançar apresentar a

submissão sob a aparência de liberdade” (Varela; Alvarez-Uría, 1991, p. 80).

À educação coube contribuir para o prolongamento da infância, fundando o sentimento moderno de infância e de escolaridade; para esta realização, foi preciso afastar a criança do contato com um meio social quente e denso de interações, onde se misturava a vizinhos, parentes, amigos, familiares e outras crianças em intercâmbios afetivos; os colégios, ao mesmo tempo em que contribuíram para a consolidação da especificidade infantil, fizeram da “aprendizagem escolar” a forma dominante de socialização, apartando o mundo da criança do mundo do adulto (Varela; Alvarez-Uria,1991). Por isso, considerava a etapa intermediária: nem criança pequena (inocente e incapaz), nem adulto (independente e capaz), o que, segundo Ariès (1986, p. 187), equivale a dizer que “as classes de idade em nossa sociedade se organizam em torno de instituições”.

Porém, assim como os pedagogos da Idade Média, “os humanistas do Renascimento confundiram educação com cultura e estenderam a educação a toda a duração da vida humana, sem dar valor privilegiado à infância ou à juventude, sem especializar a participação das idades” (Ariès, 1986, p. 188). Foi apenas com os jesuítas, principalmente, que surgiu o sentido de particularidade infantil, utilizando o conhecimento da psicologia infantil para a elaboração de um método adaptado a essa psicologia. Entretanto, para aquelas crianças, meninos que nem perto da escola passavam, a precocidade da infância persistia – e nada mudava.

As variações que as figuras de infância sofreram no espaço e no tempo comprovam seu caráter sócio-histórico, assim como a educação, pois as transformações ocorridas na categoria infância estão intimamente ligadas às mudanças nos modos de socialização. Segundo Varela; Alvarez-Uría (1991, p. 82),

Neste sentido se pode afirmar que a categoria de infância é uma representação coletiva, produto de formas de cooperação entre os grupos sociais e também de disputa, e relações de força, de estratégias de domínio destinadas a fazer triunfar como se tratasse das únicas legítimas, a forma de classificação dos grupos sociais que aspiram à hegemonia social.

No século XVII, a escolarização não era, ainda, monopólio de uma classe, mas já o era sem dúvida, de um sexo. As mulheres eram excluídas e, por isso, entre elas os hábitos da precocidade da infância se mantiveram inalterados da Idade Média até o século XVII, sendo que a escolarização feminina iniciou com um atraso de dois séculos, conforme mostra esta passagem da obra de Ariès (1986, p. 189-190):

Aliás, a partir dos 10 anos, as meninas já eram mulherzinhas (...) uma precocidade explicada por uma educação que treinava as meninas para que se comportassem desde muito cedo como adultas (...). Além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam, por assim dizer, nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada.

A partir do século XV e, sobretudo, nos séculos XVI e XVII, a educação escolar passou realmente a realizar o que hoje se pode chamar de educação e formação da juventude, atendendo a alguns princípios psicológicos, abundantes na literatura pedagógica; baseava-se, sobretudo, nos princípios de Rousseau, pregando a individualização e a adequação do método de ensino à idade, ao sexo e ao caráter do aluno, já que cada espírito tinha sua própria forma, segundo a qual devia ser governado. A educação rousseaniana era, pois, segundo Varela; Alvarez-Uria (1991, p. 81),

Uma educação que se opõe em grande medida à educação tradicional, memorística e livresca, baseada fundamentalmente nas boas letras e numa disciplina predominantemente exterior. Há de ser, ademais, como seu próprio autor a define, uma educação negativa já que não consiste em ensinar a virtude ou a verdade, senão em manter afastado o coração do vício e do erro.

A infância começou a ser respeitada como fase da vida, a partir do momento que se instituíram as escolas para acolher os pequenos seres, que deviam ser cuidados e “protegidos” dos perigos e da maldade do mundo, do mesmo modo que, e simultaneamente, a escola moderna só teve o seu estatuto fundado a partir da instituição da infância como fase da vida. Conforme Ariès (1986), a escolaridade se tornaria, sem dúvida, uma questão de crianças e de jovens, ou seja, não se estenderia mais, como na Idade Média ou no Renascimento, às idades da maturidade.

Assim, quase simultaneamente à escolarização formal, surgiu a disciplina da educação escolar, a qual teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa, que não tinha tanto a intenção de realizar coerção, senão a de aperfeiçoar a criança moral e espiritualmente, sendo adotada pela necessidade de eficácia no trabalho comum. A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos residia na introdução da disciplina. A educação tenderia a ampliar as formas de controle sobre os alunos, estendendo-se da sala de aula ao espaço de moradia das pensões, etc., realizando vigilância permanente da criança. A disciplina da escolarização expandia-se à vida da criança, permanecendo claros os limites entre esta e a liberdade do adulto; “assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar” (Ariès, 1986, p. 191).

Mas a disciplina contribuiu, também, para que as famílias respeitassem e se submetessem à escolaridade regular, ou seja, impôs



às famílias o respeito ao ciclo escolar integral, a ponto de se chegar ao fim do século XVIII com um ciclo escolar bastante semelhante ao do século XIX, ou seja, com o mínimo de quatro ou cinco anos.

À educação cumpria tornar a criança independente, superar a inocência, a incapacidade própria da infância, por isso tanta disciplina. À medida que crescia, tornava-se mais adulta, diminuía a necessidade de maior controle, porque suas diversas formas já haviam sido interiorizadas pelo pequeno estudante.

Entretanto, a população escolar era constituída, principalmente, de famílias burguesas, de juristas e eclesiásticos, “coincidia muito menos do que hoje com o contorno das condições sociais. Até o final do *Anciën Régime*<sup>2</sup>, a escola era única, isto é, diferenciava-se as funções e não segundo as condições sociais, assim como não diferenciam muitos as atitudes existenciais e os traços da vida quotidianos” (Ariès, 1986, p. 192).

Foi a partir do século XVIII que o sistema de ensino se “aperfeiçoou” e originou os ramos (sistema de ensino duplo, na França), cada um correspondente a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). Muito dessa evolução

deve-se ao fato de que a exigência de tempo dedicado aos estudos era maior, não correspondendo à maioria da população o fato de poder contar essas “condições” para manter seus filhos estudando, pois o tempo de dedicação agora exigido era mais longo, assim como pela profissão dos pais ou pela fortuna não podiam segui-lo nem se propor a segui-lo até o fim (Ariès, 1986, p. 193).

O estabelecimento de uma igualdade temporária para os ciclos de estudo dos burgueses e do povo trouxe, junto consigo, a consolidação

---

<sup>2</sup> Expressão latina que significa Antigo Regime.

das transformações dos costumes da Idade Média para a Idade Moderna, à medida que expressavam a compreensão da formação social das crianças de uma forma metódica, em instituições especiais. Mas este reconhecimento não foi adiante no século XVIII, pois “os homens do Iluminismo, das sociedades de pensamento” propuseram “limitar a uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico, e condenar o povo a um ensino inferior, exclusivamente prático” (Ariès, 1986, p. 193).

O novo Estado burguês foi bastante astuto e competente para legitimar seus princípios sob os valores da democracia e do liberalismo, promovendo a divisão do sistema de ensino em modalidades distintas, de acordo com as necessidades e funções sociais. Conforme Varela; Alvarez-Uría (1991, p. 70):

E assim como a Igreja com a intensificação do latim como língua culta pôs um freio ao vulgar para ascender às verdades divinas, assim o novo Estado ao fechar-lhe as portas dos estudos o exclui de participar dos postos de governo. (...) Os meninos pobres se viram, pois, condenados à "inferioridade lógica", posto que poderão acender a cultura legítima (...) a educação se mostra como uma barreira inacessível destinada a proibir a entrada no sagrado templo do saber aos súditos de baixa condição.

Essa discussão sobre a origem da infância e da escola parece apresentar contradições de “natureza”, atribuídas à infância que explicam muitas dubiedades e ambigüidades expressas até hoje, fundadas na concepção moderna de infância, bem como em práticas pedagógicas atuais. Sua fundação pode estar localizada exatamente nessa divisão social da escola, introduzida pelo Estado burguês, pois diferenciava a formação para os filhos das classes populares, daquela pensada para os filhos da burguesia, inclusive propondo-se a formação de professores em

instituições especiais – as Escolas Normais, com o objetivo primordial de levar a cabo e promover o desempenho das novas exigências necessárias ao funcionamento da nova sociedade, em franco processo de industrialização (Varela; Alvarez-Uría, 1991).

Esse enfoque é encontrado também na análise que Charlot (1983) faz sobre a idéia de infância e as Pedagogias derivadas. Para esse autor, a imagem da criança é, antes de tudo, a de um “ser de natureza contraditória”, ou seja, a natureza infantil é contraditória:

nossa imagem contraditória da infância passa assim por ser a de um ser em si contraditório. Essas são múltiplas, mas podem ser resumidas a quatro fórmulas: a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora (p. 101).

É assim, contraditória, que expressa inocência porque inspira, ao adulto, ternura e admiração, bem como desprezo e condescendência, ao mesmo tempo em que “é despojada de meios para fazer o mal e defender-se dele”; apresenta um estado “incompletude”, pois é “promessa” de perfeição e imperfeição atual; o adulto deseja vê-la independente, mas ao mesmo tempo manter sobre ela seu domínio, valorizar a criança e valorizar-se em face dela. A relação do adulto com a criança, justificada pela ajuda que o primeiro traz à segunda, mas essa ajuda torna o adulto cada vez menos indispensável, portanto, a relação adulto-criança, cada vez menos estreita; “a criança substitui o adulto, transforma o que ele fez e lança-o novamente ao nada; é ao mesmo tempo, agente de perpetuação e de renovação social” (Charlot, 1983, p. 103-104).

Porém, à medida que Charlot (1983) avança em sua análise, desnuda o caráter ou a significação ideológica da infância, pois a idéia

que construímos a seu respeito, de sua natureza, comporta um critério de valoração, apreciação, uma norma de referência permeada por uma relação social bilateral adulto-criança.

As contradições do comportamento infantil não são consequência de uma natureza infantil dupla. São as expressões das relações entre o adulto e a criança num quadro determinado (...). Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, aspirações repulsas (Charlot, 1983, p. 107-108).

Se a imagem da criança é a projeção que nelas fazem os adultos, decorrem daí as diferentes visões e significações para a infância, compreendendo-se bem que evoluam e se modifiquem historicamente, incluindo-se, também, as diferentes formas de dominação, os diferentes graus de obediência e de autoridade sobre ela exigida. Se, na sociedade feudal cumpria funções de adulto tão logo escapasse da mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela recebia tratamento diferenciado, sendo alguém que devia ser cuidado, protegido e amparado para, no futuro, assumir uma função. Mas, segundo Charlot (1983), o “adulto não considera como social essa autoridade que exerce sobre a criança. Considera-a natural (...) O adulto transforma assim, a dependência social da criança em dependência natural” (p. 110).

Já, nas primeiras imagens de infância existentes, permanece não a contradição, mas a idéia de oposição, originada pela divisão da sociedade em posições sociais diferentes, primeiramente, e depois em distintas classes sociais. Isso está expresso de maneira muito clara nas figuras da infância que Varela; Alvarez-Uría (1991) apresentam; indicam que antes do triunfo e o posterior estabelecimento do Estado burguês e suas figuras, para os filhos da nobreza e do povo existiam distintas formas de

socialização. É assim que existia o *caballerito*, educado conforme os preceitos da infância nobre e régia, onde, com o fim de aumentar sua majestade e atrair o respeito de seus súditos, devia dominar não só a arte das armas e da guerra, senão também demonstrar que cultivava a virtude e as letras, valorizando ainda mais o luxo e a riqueza com que estava rodeado.

Assim, compreendiam-se também os filhos da aristocracia, pois deveriam ser preparados, nas universidades, para assumir as carreiras mais prestigiosas e importantes para a época: estudar cânones e leis. Para os filhos das famílias abastadas, a figura composta era a do colegial. Este, assim designado em razão da idéia de preparo que deveria receber para ocupar efetivamente o lugar de fiel da balança, que ao seu grupo social emergente caberia na nova ordem social que se construía, deveria ser capaz de agir de forma medida e ponderada, sem excessos nem arroubos: distinguia-se tanto da figura da infância nobre como o povo, pois sua posição não era outra se não a de mediador, como “*hombre del estadio medio*”: “(...) todas as suas ações deviam ser medidas e moderadas, sem excessos nem descontroles, pois somente assim chegarão a ser medianos em riqueza, em nobreza, em letras e em virtude (...)” (Varela; Alvarez-Uría, 1991, p. 66).

Já aos pequenos, desprovidos de “berço” ou de “oportunidade” social familiar, a figura adequada era a do *pícaro*. Tal figura estava composta, a partir da comprovação de que estes seres eram de hábitos e costumes advindos da ociosidade, promiscuidade, desordem e libertinagem, com uma natureza, portanto, nada propícia à aprendizagem de línguas, habilidades nobres, tampouco graça e elegância de distintas categorias sociais; ao contrário, sua “natureza de ferro”, somada à ausência de laços familiares “adequados”, lhes destinou uma “educação” que visasse à catequese, ao invés do alto culta; na nova ordem social que se instaurou, o espaço a estes destinados era aquele dos ofícios mais

duros e vis da República: “se trata mais bem de inculcar-lhes hábitos de subordinação, assim como uma nova ética do trabalho em consonância com as exigências de nova ordem econômica e política dos Estados Administrativos modernos” (Varela; Alvarez-Uría, 1991, p. 71).

A abordagem das significações ideológicas da idéia de infância, proposta por Charlot (1983), expressa as diversidades sócio-culturais, historicamente constituídas na humanidade, e interessa para o presente trabalho à medida que as identifica e explica seus pressupostos, possibilitando esclarecer os diversos entendimentos que delas o adulto que interage com a criança – no caso a professora – pode ter.

Apresenta, então, a significação econômica e social da infância e as ideológicas, das idéias de cultura e de natureza humana. A primeira delas afirma que o primeiro tipo de relação entre criança e adulto é a econômica, pois pode ser vista (a criança) tanto como ser improdutivo, quanto como o consumidor ou filho de consumidor; sua importância e o seu espaço nessa família está, primeiramente, vinculado àquilo que vem representar economicamente, pois “numa família operária, sobrecarrega de forma bastante pesada um orçamento familiar que o montante irrisório dos abonos familiares não basta para reequilibrar. Numa família abastada, ao contrário, a carga de um filho representa pouca coisa com relação às possibilidades financeiras da família” (Charlot, 1983, p.133).

Em outros termos, é como se, enquanto a criança, filha da classe popular é vista como um gasto, despesa, peso no orçamento<sup>3</sup>, a criança, filha das classes economicamente favorecidas é vista como investimento a longo e em médio prazo, como possibilidade de “retorno financeiro”, a

---

<sup>3</sup> “Gostava delas. Mas ainda bem que Deus levou. Como eu ia sustentar tantas bocas. Confesso, nunca chorei em enterro de filho meu. Não vou me rebelar contra a vontade de Deus. E, se morrer mais um, é menos uma cruz para eu carregar” (Iracema, quinze filhos, nove dos quais mortos, residente em Teutônio Villela, Alagoas, em 1995 – Folha de São Paulo, 12 fev. 1995, p. 1-8). Reflete tragicamente, a necessidade de que o sentimento da infância seja acompanhado por um mínimo de condições materiais que o sustentem.

medida do desempenho futuro, mediante “depósitos” no presente da infância.

Esta é a significação que implica diretamente na representação e na função da educação para crianças de classes sociais diferentes:

conceber a criança com referência a natureza humana, qualquer que seja, por outro lado, o conteúdo dessa idéia de natureza humana, é não levar em consideração a classe social a que pertence e, portanto, não reexaminar as desigualdades sociais que voltam a ser encontradas, assim, no final da educação (Charlot, 1983, p. 135).

O ponto que se traz para reflexão é o fato de que a família, primeiro contexto social que interage com a criança, performa e “investe” num tipo de formação escolar ou não, conforme os “seus” interesses, expressos pelas diferentes formas de vivência no ambiente familiar e social, determinando a possibilidade infantil. E a instituição de educação, como segundo contexto de interação, tem definido, *a priori*, o seu tipo de formação para aquela determinada classe social; têm-se escolas diferentes e adequadas para as classes sociais diferentes, de acordo com posições sociais a serem ocupadas.

Dessa forma é que se pode, agora, falar da segunda significação: das idéias de cultura e de natureza humana. Nessa significação que a infância assume, os condicionantes, as questões cujo enfoque sobre o campo social são reduzidos ao nível individual, traduzido, por exemplo, pela comparação das forças “naturais” do indivíduo com suas necessidades “naturais”. Segundo o autor, “de maneira geral, a criança cuja inferioridade social é interpretada em termos de natureza torna-se o símbolo de todos aqueles de quem se procura justificar a inferioridade social, de fato, por uma pretensa inferioridade natural” (Charlot, 1983, p. 141).

Tem-se presente, novamente, a certeza de que existe uma só natureza pertencente a cada ser humano independente das condições sócio-econômicas e, por isso, a educação deve ser encarada como um processo natural do ser humano, em busca de melhores condições de vida e de sua própria promoção humana.

Pois a sociedade é reforçada por um sistema escolar próprio e seletivo, que por sua vez vai pela sua ideologia convencendo crianças e jovens que seu preparo e sua herança cultural não os leva para profissões consideradas elitizadas, os ensina que apenas saberão como sobreviver. Sabemos que a condição de vida está presente ou condiciona nossas escolhas.

A educação deve educar para a cidadania, para a participação social e política, desenvolver atitudes de solidariedade, cooperação, diálogo e respeito com o outro, pois a promoção humana se dá exatamente quando o homem sente-se importante e responsável pelo outro, e é assim que estaremos nos tornando obrigados a ser mais do que cidadãos independentes, nos mantendo em uma constante autoformação, formadora do próprio ser.

## **1.2 As diferenças na educação para crianças diferentes**

A abordagem que se busca construir refere-se à necessidade humana de incluir-se em um grupo social, buscando, para isso, dominar seus códigos e símbolos, suas formas de comunicação, tornando-se universalmente humano. A sociedade ocidental buscou resolver isso através da criação de instituições que dessem conta dessa socialização, ou seja, que envolvesse o “ser humano de pouca idade” na cultura do seu tempo.



É assim que, até meados da Idade Média, a aprendizagem e a educação tinham como socialização direta de uma geração a outra mais jovem, isto é, as crianças misturavam-se à vida dos adultos de tal forma que aprendiam simultaneamente, ofícios, hábitos e formas de vida. Na análise de Enguita (1989), fica claro que a forma de socialização direta entre as gerações ocorria mediante a participação direta das crianças nas atividades próprias aos adultos e sem intervenção de agentes “especializados” feita hoje pela escola, até então uma instituição marginalizada. Entretanto, essa socialização primária não era realizada na sua família, que recebia outros filhos que não os seus, mas noutra, onde eram recebidos (as crianças em geral) como aprendiz-serventes e ensinavam-lhe, não apenas um ofício ou boas maneiras, mas relações sociais de produção. Mas, conforme Enguita (1989) se perguntou, por que noutra família e não na própria? Porque, explica,

a transmissão e aquisição das necessárias destrezas sociais e de trabalho, por conseguinte, bem podiam ser levadas a feito na própria família. Mas esta, vinculada por laços afetivos, não era o lugar mais adequado, provavelmente, para aprender os laços de dependência nem a autodisciplina necessária (p. 108).

Revela, além das necessárias mudanças para a consolidação e expansão das novas relações sociais e de produção, a incapacidade parcial da família em educar adequadamente aos seus filhos, provavelmente obstaculizada pelas relações de afeto com que se defrontavam.

Foi assim que essa criação humana – a escola – surgiu, com o próprio descobrimento da infância e com a forma como atualmente se organiza o trabalho humano e se coloca diante dele, isto é, não são coisas naturais, no sentido oposto ao antes atribuído – quer dizer, coisas

assim encontradas na natureza; foram criações ou invenções dos homens em determinadas circunstâncias históricas.

Esse mecanismo de execução do trabalho, assim constituído, só foi possível porque a escola, enquanto instituição social, quando a sua impulsão serviu e prestou-se a estruturar as novas formas de organização da vida em sociedade, ou pelo menos aquela forma dominante a que os homens do povo estariam subordinados. Varela; Alvarez-Urria (1991) expressavam esta afirmação de forma ainda mais clara quando indagaram sobre “a arqueologia da escola”, indicando que esta construção da sociedade moderna, com suas divisões sociais do tempo e do trabalho, só foi possível porque a escola instituiu a divisão social da educação, ao mesmo tempo em que foi instituída pela família, instituição fundamental que surgiu, reforçando a nova estrutura social, que emergia com ascensão da burguesia.

Para este novo grupo social em ascensão, que rechaça o contato com as classes populares, a família tinha se convertido em um lugar necessário e afetos entre seus membros, cuja preocupação máxima é a educação de seus filhos. (...) Os constantes intercâmbios sociais, a progressiva divisão do trabalho, a crescente urbanização, a competitividade na luta pela vida impõem novas formas de relação, exigem comportamento estritamente regulados (Varela; Alvarez-Urria, 1991, p. 76).

Dessa forma, essas afirmativas levam a refletir sobre o contexto histórico onde se foi configurado a infância e, simultaneamente, a educação, assim como Ariès (1986), que apesar de reconstruir brilhantemente os caminhos da descoberta da infância, muito mais atento às questões sociais do que econômicas, aponta os meios burgueses “esclarecidos”, como espaço para a construção mais moderna do

sentimento de infância. E ainda vai mais longe, afirmando que “toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo” (p. 194).

Enguita (1989) não só concorda com essa tese como reforça e elege a “sala de aula” como *locus* de instituição das novas relações sociais, necessárias à ordem econômica e política: o capitalismo ou, como afirmam Varela; Alvarez-Uría (1991), o triunfo “do ensino médio sobre a nobreza”.

Era preciso investigar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola, criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (Enguita, 1989, p. 30-31).

Permanece assim, através da educação e na fundação do seu estatuto, a prerrogativa de que através dela o homem se socializa, isto é, à educação cabe romper com os laços arcaicos, antigos e ultrapassados com os quais o homem apenas sobrevive através do seu trabalho, e levá-lo a aceitar as novas relações sociais de produção.

Através dessa instituição com função “socializadora” – a escola e o colégio – a infância foi sendo instituída, devido ao isolamento que lhe era imposto, num período cada vez mais longo e com função de educar os jovens e as crianças tanto no moral como intelectual, separando-as do universo familiar, do mundo dos adultos – temporal e fisicamente. Assim, se instituía a infância, ao mesmo tempo em que se diferenciavam tipos de infância, de acordo com a classe social que se construía.

Nessa relação entre educação e infância, Charlot (1983) aborda do ponto de vista de que a infância não é, para a educação, um conceito de base, isto é, a noção de infância não está fundamentalmente na pedagogia – mas nas significações com relação à natureza humana e à cultura. A pedagogia se funda sobre as representações que faz da infância, as quais são os seus conceitos fundantes. Para o autor, a idéia de infância é construída a partir das noções pedagógicas de base, “reinterpretadas para analisar as características sem as quais nem mesmo se poderia conceber a idéia de infância” (p. 100).

Os sistemas pedagógicos mantêm, segundo Charlot (1983), a imagem da criança como ser contraditório e a dissimulação do aspecto social dessas contradições, através de considerações “morais e metafísicas”.

Na Pedagogia Tradicional e Nova, a representação da infância, sobre a qual se fundam, está amparada nos conceitos de educabilidade e corruptibilidade. Enquanto a Pedagogia Tradicional tem a natureza da criança como originalmente corrompida e à educação cabe a tarefa de purificá-la dessa selvageria natural que a caracteriza, a Pedagogia Nova tem a natureza da criança como inocência original, cabendo à educação protegê-la da corrupção que é viver em sociedade.

A revolução da Pedagogia Nova, inaugurada por Rousseau, consiste em transformar radicalmente a interpretação da natureza infantil e das relações adulto-criança (Charlot, 1983). A psicologia da criança só se tornou possível por causa do caráter específico da infância, atribuído pela Pedagogia Nova, com base nas insuficiências e erros próprios da infância. No entanto, não é ainda, uma psicologia científica, porque o homem considerado aí é o ideal – a criança insuficientemente em relação ao que deveria ser o homem ideal.

A Pedagogia Tradicional se propôs a realizar as necessidades da burguesia, como “salvaguarda as desigualdades e as hierarquias sociais”,

enquanto a Pedagogia Nova afirma a “igualdade natural entre os homens e considera que todas as crianças têm oportunidades socialmente iguais”. (Charlot, 1983, p. 138). É, porém, uma infância abstrata, assim como também a criança e, por isso, própria à ideologia burguesa.

Conforme Enguita (1989), essa igualdade de que falam a Pedagogia Tradicional e Nova e também a burguesia, é apenas uma “suposição de igualdade de oportunidades”, que divide e transformam os homens, automaticamente, em fracassos e triunfos, vencedores e perdedores. A esses, bem sucedidos ou fracassados, ricos ou pobres, poderosos ou submetidos, escolhidos ou excluídos, cabe ainda considerar-se e serem considerados responsáveis pela própria condição, suportando-a. A igualdade é supostamente natural, isto é, muito mais um advento dos novos modos de organização social, surgindo junto com a sociedade industrial.

É precisamente a esta ideologia que a escola vem servir, realizando-a e inculcando-a no seio da sua própria organização, através de mecanismos pedagógicos e de apoio, assim como gerenciamento das “questões escolares”. O aparato institucional está preparado para identificar, avaliar e atribuir diferentes problemas a um mesmo sujeito: o aluno. Assim, ele pode ser portador de dificuldades de ordem física, de ordem psicológica, de ordem sócio-familiar, ou apenas portador de desvios de conduta, todos fatores atribuídos ao indivíduo ou ao seu grupo de origem, e que, em última instância, causam os “insucessos” escolares.

Varela; Alvarez-Uría (1991) apontam o nascimento da escola já no interior de uma sociedade estratificada e hierarquizada e se colocam as seguintes questões: o sistema escolar contribui para com os ideais democráticos, ou sua lógica construtiva funciona a partir de critérios mais ou menos explícitos de dominação?

Bem colocado, expõe a crença na possibilidade de, no interior dessa lógica excludente e “seletiva”, criar espaços de existência, onde

funcione a racionalidade emancipatória. Aspecto trabalhado a partir da teoria crítica para a resistência em educação, em Giroux (1986).

Nesse sentido, a escola pública, gratuita e obrigatória “foi instituída por Ramamones no princípio do século XX, convertendo os mestres em funcionários do Estado e adotando medidas concretas para fazer efetiva a regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos dez anos” (Varela; Alvarez-Urria, 1991, p. 14). Sua análise demonstra a coerência do “Estado Médio” para com os princípios filosóficos e políticos que a originaram, pois a escola pública estatal foi organizada para atender aos filhos das classes desfavorecidas, enquanto aos filhos da burguesia eram reservados estabelecimentos de “qualidade e distinção”.

O método genealógico dos autores, anteriormente mencionados, permite abordar o passado para reconstruir e decifrar o presente – rastrear continuidades obscuras e determinar as possibilidades das condições atuais de existência. Esse método permitiu aos autores concluir que a escola, quando do seu surgimento e expansão, veio substituir, como instituição social, os mecanismos de controle e dominação social, antes utilizado pela igreja, que agora se vê afetada em sua influência político-hegemônica quando das monarquias absolutistas.

Assim, o princípio genealógico da escola: a educação como doutrina, para os ricos e seus filhos (nobres/reis/príncipes), a “doutrina” era ministrada através das funções de conselheiros, preceptores, confessores e mestres. Para os pobres (filhos do povo), através de recolhimento e doutrinação em instituição de caridade e beneficência.

### **1.3 A globalidade e o mercado de trabalho - influências e épocas políticas**

Ao lado das visões ideológicas estão as influências econômicas que geram políticas sociais. As políticas educacionais sofrem a influência das políticas internacionais (Tommasi, 1996), ditadas pelo Banco Mundial. Como captador mundial, não soberano, de recursos financeiros impõe regras e restringe planejamentos a nações tomadoras de empréstimos. Diz a autora:

Também no Brasil o Banco Mundial vem exercendo influência no processo de desenvolvimento. Durante o período de expansão da economia, que perdura até o final dos anos 70, o Banco Mundial promoveu a “modernização” do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infra-estrutura no país, que contribuíram para um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente (Tommasi, 1996, p. 17).

A ação do Banco Mundial está refletida nos ajustes propalados pelo plano internacional em que se inclui a educação numa perspectiva de programas neoliberais (Tommasi, 1996), impondo reformas no sistema educacional. O ajuste pretendido, que atinge a política social e cria uma nova retórica, coloca a educação no campo do mercado, principalmente aquelas áreas que não são tidas como prioritárias pelo Estado: Educação Infantil e Ensino Médio. São idéias liberalizantes, promovidas “pela abertura econômica e intensificando o processo de privatização”. Com isso, uma grande massa popular não tem acesso direto à educação e é excluída da escola, conforme Gentilli (1995).

As políticas e práticas de democratização, apesar de serem alardeadas pela descentralização do poder, que, no caso da Educação Infantil passou à municipalização, encontraram na pobreza dos municípios

e na péssima qualidade de atendimento a sua contrapartida (Weber, 1993).

A urbanização crescente, apontada por Romanelli (1980), fez ainda crescer mais este número. As pressões populares, relatadas pela autora, fizeram as prefeituras expandirem o atendimento educacional, onde justamente está a Educação Infantil, de forma desordenada, cumprindo a sua obrigação, mas com uma realidade muito precária.

Por outro lado, a realidade apresentada pelas escolas públicas incentiva, segundo Plank (2001), a escola particular a entrar no mercado e na situação de expansão de redes educativas. A política educacional, de atendimento à criança incentiva as iniciativas, mas no setor público, as verbas estão incluídas com o Ensino Fundamental e quase não chegam a este segmento, fazendo com que continue a separação entre público e o particular, entre atendimento a classes ricas e atendimento a classes pobres.

A Educação Infantil passa por muitos momentos, conforme as políticas e entendimentos do que seja o atendimento à criança, afirma Oliveira (1992).

No século passado, segundo a visão higienista, pretendia-se resgatar a criança pequena da ameaça real, da doença e da morte. A tradição assistencialista acompanhou a higienista, o Instituto de Proteção à Infância do Brasil, criado em 1899, retratou essa tradição de época. Em 1919, o Departamento da Criança no Brasil foi criado para acompanhar as ações das Instituições (Sebastiani, 2003).

Até 1930 as concepções higienistas, assistência a trabalhista (a mobilização sindical em torno das creches ganhou corpo por volta de 1920), eram responsáveis por um atendimento incipiente às camadas mais pobres da população. A partir de 1930, o Estado centralizou sua organização e a infância era uma das suas áreas de preocupação, junto com o processo de industrialização e uso de mão-de-obra da mulher.



Nos anos 40, criou-se o Departamento Nacional da Criança, órgão do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Serviço de Assistência a Menores, ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Em 1942, Darcy Vargas fundou a Legião Brasileira de Assistência, que passou a ocupar-se da maternidade e da infância e começou ainda incipiente, alguma preocupação com a política de atendimento infantil. Nesse período, o pessoal para atender à educação infantil deveria ter as características femininas: afeto e cuidado, essas pessoas deveriam estar ligadas mais à área da enfermagem do que à da educação. Surgiu da figura da jardineira que cuidava das crianças, à semelhança das plantinhas, afirma Kramer (1989).

Segundo a autora, com o passar do tempo, houve uma crescente interação entre entidades escolares e órgãos governamentais, com isso, teve-se o repasse de verbas públicas para as instituições, reforçando a atuação dos profissionais da área. A área do serviço social preocupava-se muito com a família e a comunidade.

Após 1964, foi extinto o Serviço da Assistência a Menores e criou-se a FUNABEM (Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor), vinculada, de início, à Presidência da República, enfatizando-se os aspectos técnicos dos diversos programas. O poder público criou o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) com o propósito, não apenas de combater, mas também de operacionalizar o Estado nessa área, junto às populações mais pobres, tendo como alvo as crianças nos primeiros anos de vida e suas mães.

Nos anos 70, há que se destacar os aspectos psicopedagógicos. A preocupação com a prevenção das dificuldades, que o aluno de 1º grau enfrentava, fez com que o interesse se concentrasse nas crianças, principalmente na faixa de quatro a seis anos.

Houve a preocupação com a pré-escola propriamente dita, com a escolarização e venceu o conceito de que a criança precisava ser

preparada, estar em “prontidão” para ingressar na 1ª série, conforme Kramer (1992).

No campo governamental, apesar deste segmento ser citado, ainda não era valorizado em lei maior como a LDB, apenas alguns aspectos podiam ser evidenciados em verbas para escolas iniciarem trabalhos, adaptações de sala de aula, de algumas ações governamentais em nível de sistemas.

Várias medidas se sucederam: em 1975 criou-se a Coordenação de Educação Pré-Escolar do Ministério de Educação e Cultura. Apesar de a Pré-Escola ser apontada como necessária, as verbas eram insuficientes. Surgiram as soluções de emergência, mobilizando os recursos materiais e humanos da comunidade. Isto é, criaram-se creches em bairros, vilas, em associações comunitárias, que devido ao número de atendimentos caracterizaram-se como depósitos de crianças.

A Educação Infantil no país está em franca expansão. Em dados divulgados pelo Ministério da Educação - MEC, dos poucos mais de 23 milhões de crianças brasileiras de zero a seis anos, em 1991, 3 milhões e meio foram matriculadas em creches e pré-escolas. Este número subiu para perto de 6 milhões, na matrícula de 1994, sendo bom lembrar que as taxas de natalidade em declínio e número de crianças dessa faixa etária estão em decréscimo.

A Constituição de 1988 reconhece os direitos das crianças de zero a seis anos de idade ao atendimento em creches e pré-escolas e a nova LDB consagra a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Vários pareceres se sucedem tanto a nível federal como estadual, oferecendo parâmetros para currículos e para o próprio atendimento como o Referencial Curricular Nacional - RCN Infantil (1998).

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR**

Ao iniciar-se a discussão política para a infância, é necessário fazer-se uma breve revisão dos fatos fundamentais da história da criança e de suas relações com o universo adulto. Para isso, buscou-se auxílio em Frabboni (1998, p. 68), quando este estabelece três identidades ao longo da história da criança.

- a) A criança–adulta ou infância negada: reporta-se à Idade Média e ao início da intencionalidade educacional com as pequenas. Ser criança naquele contexto sócio-cultural significou sempre se tornar, desde o momento em que era desmamado, o companheiro natural do adulto.
- b) A criança filho-aluno ou a infância institucionalizada: após a chegada da fase avançada da Idade Moderna, é marcado o início de um novo episódio existencial. Nesse período, ocorreu uma mudança radical de definição social e cultural, paralelamente ao surgimento da família moderna e do interesse do adulto pela educação das crianças.

Na origem dessa nova identidade da infância está a Revolução Industrial e a conseqüente mudança da posição da família na sociedade. Entre essas mudanças, aponta-se o espaço conquistado pela mulher no mundo do trabalho.

Assim, para poder afastar-se do lar, a mulher precisou deixar os filhos sob a guarda de quem pudesse cuidá-los. Surgiram, então, locais para receber os filhos das mães trabalhadoras. Inicialmente, tais locais se responsabilizavam pelo atendimento meramente assistencialista dessas crianças. Sua preocupação maior estava nos cuidados físicos, raramente

levando em conta as necessidades de qualificação dos profissionais, encarregados do atendimento às crianças.

- c) A criança-sujeito ou a infância reencontrada: agora vencidos o clima medieval e da civilização industrial, a criança pode viver mais plenamente sua infância em termos lúdicos (psicológicos e biológicos). A luta é por uma pedagogia que venha logicamente equipada com fantasia, sentimentos, intuição e, também, com vontade de conhecer a própria região histórica (Frabboni, 1998, p. 68).

Assim, nesse contexto de luta por melhores condições à infância e qualidade de atendimento, surgiram teorias defendendo a necessidade e importância da educação, desde a primeira idade, não só como direito da criança e de suas famílias, mas como necessidade social e como fator para o seu desenvolvimento. Em decorrência do contexto político e econômico que se delineava no final da década de 70 e início da década de 80, intensificou-se a discussão sobre a educação dos filhos e filhas das camadas populares em creches e pré-escolas. Fato esse que fez com que políticas públicas para a infância começassem a se destacar.

Remetendo à história das políticas para a Educação Infantil, percebe-se que a preocupação com a educação e cuidado de crianças de zero a seis anos, no Brasil, é recente. Somente com a elaboração da Constituição Federal de 1988, a criança passou a ser considerada em termos de políticas para a infância. Garantindo esse direito às crianças de zero a seis anos, a Constituição de 1988, no seu inciso IV, do artigo 208, afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 2003).

Também o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1996, no seu artigo 29, apresenta a Educação

Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, voltada para o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. De acordo com a LDB<sup>4</sup>, a Educação Infantil passou a integrar formalmente a Educação Básica.

Dessa forma, de acordo com esses fundamentos, passou-se a conceber legalmente a criança de zero a seis anos de idade como cidadão, devendo sua educação ter a mesma importância, qualidade e preocupação educacional, destinada às crianças maiores. Passou-se a entender a criança como sujeito de direito, inclusive o direito à educação, substituindo ao menos na letra, o direito que antes era da mãe trabalhadora.

Assim, de acordo com as DCNEI<sup>5</sup> (Brasil, 1998/1999), uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadão em processo e alvo preferencial de políticas públicas.

No entanto, não basta considerar a criança como sujeito de direito, cidadão, é preciso criar condições para que se torne um cidadão que conhece e respeita seus direitos e deveres. Entende-se que o caminho para essa construção está na luta pela valorização da escola pública de qualidade socialmente referenciada, redimensionando os espaços e as práticas educativas, e investindo na formação e qualificação dos profissionais.

Nessa edição tem-se um longo caminho a percorrer como alertam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, DCNEI (Brasil, 1998/1999), em um de seus pareceres, ao se referir ao atendimento que muitas pessoas têm de instituições públicas que atendem a crianças de zero a seis anos.

---

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases.

<sup>5</sup> Diretrizes do Conselho Nacional para a Educação Infantil.

Assim no Brasil, creche, ou seja, instituição que se ocupa de crianças de 0 a 3 anos, conota em larga medida, e erroneamente, como instituição que oferece uma educação “pobre para os pobres”. A presença nestas instituições de adultos sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e educação, ausência de propostas pedagógicas, e alto grau de improvisação e descompromisso com direito e necessidades das crianças e suas famílias, exige atenção e ação responsáveis por parte das secretarias e conselhos de educação especialmente os municipais (Brasil, 1998, Parecer CEB n. 22).

Nesse contexto, fica preponderante a urgência e necessidade de que as políticas públicas para infância se articulem às políticas de formação/qualificação de profissionais, à estrutura de modalidades adequadas, voltadas para a ampliação dos direitos das crianças e a infância, como possibilidade de desenvolvimento pleno e, ainda, o resgate de escola infantil pública de qualidade, não apenas para crianças de uma classe social ou de outra, mas para todas as crianças.

Assim, além da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da LDB n. 9.394/96, de algumas resoluções e pareceres, as crianças de zero a seis anos estão, agora, contempladas, também, no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação. Documento, esse, que será analisado com maior profundidade por constituir-se numa proposta pedagógica para a Educação Infantil (ou como nele está expresso, “um instrumento de trabalho cotidiano”), citado na grande maioria das políticas para EI<sup>6</sup>, evidentemente nem sempre de maneira clara e explícita. E, ainda, por ser “alvo de intensas controvérsias acadêmicas, tanto pelo seu modo de elaboração, quanto por seu conteúdo e, ainda, as formas de implementação” (Kramer, 2001, p. 5).

---

<sup>6</sup> Educação Infantil.

## 2.1 A formação dos profissionais

A responsabilidade pela Educação Infantil foi repassada aos municípios pela Lei n. 9.394/96 e reiterada pela Emenda Constitucional n. 14 que devem fazer parte dos sistemas de Ensino Municipal.

De acordo com o Parecer CEB/CNE<sup>7</sup> n. 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998, Resolução CEB/CNE n. 1/99 publicada no Diário Oficial da União em 13 de abril de 1999, vários aspectos da Educação Infantil são especificados: a vinculação do sistema municipal; a proposta pedagógica; os espaços físicos e os recursos materiais; e o motivo deste estudo: a formação de professores e de outros profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

A educação Infantil, pertencente à Educação Básica, guarda especificidade em relação aos demais níveis de ensino, que se traduz na conciliação entre afazeres de cuidar e educar.

A concepção de responsabilidade, compartilhada entre os educadores e famílias, atinge diretamente as crianças, suas necessidades, interesses e desenvolvimento, afirma o documento. A responsabilidade está referendada em vários documentos: Constituição Brasileira de 1988, Lei n. 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/99), Parecer CEB/CNE n. 22/98, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069/90), Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, Lei n. 8.742/93).

A responsabilidade implica na preparação e formação de professores e outros profissionais para o trabalho nas Instituições de Educação Infantil. Segundo a lei, os professores de Educação Infantil deverão possuir, pelo menos, o diploma do curso Normal de formação de professores de nível médio, conforme o art. 62 da LDB. Estão também

---

<sup>7</sup> Conselho de Educação Brasileira.

incluídos na organização dos recursos humanos os diretores e coordenadores das Escolas Infantis, cuja formação exigida “curso de formação de professores em nível médio devem articular as ações de cuidado e educação das crianças de zero a seis anos, com todos os profissionais componentes da equipe, inclusive os de outras áreas como a assistência social e a saúde” (Pareceres CNE/CEB n. 10/97, 1/99 e 2/99).

A profissionalização da equipe de profissionais da Educação Infantil recebeu, segundo os pareceres citados, prazo até 2007 para que haja a formação adequada, isto é, para que os professores tenham pelo menos “o Curso de Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal”. Aponta o Parecer CNE/CEB n. 2/99 e 2000 que, dentro deste prazo, será também exigida a escolaridade de Ensino Médio para outros profissionais, admitindo-se como mínimo o Ensino Fundamental.

Por outro lado, os profissionais que atendem a criança estão em dois pólos: os que atendem diretamente a criança e os que trabalham nas escolas e creches e limpam, cozinham e vigiam a creche. Este aspecto não os isenta de conhecer a tarefa específica da criança, a consciência da finalidade, conhecimento e compreensão dos significados das programações.

Todos os profissionais devem ter sua identidade profissional, uma vez que o nível da educação infantil é muito específico, a identidade inclui a formação e o reconhecimento social. Neste último item é que residem os maiores desafios.

A passagem do assistencialismo para o educacional, pelas falhas apontadas nas políticas educacionais, pela inovação da situação, existe a necessidade de pessoal qualificado; embora haja dificuldade em definir a função específica dos profissionais envolvidos; o desconhecimento sobre a aprendizagem de criança e suas teorias, e questões do imaginário social como a confusão entre o papel da educadora e da mãe. Ainda



estão abertas discussões como remuneração, horas de trabalho, números de crianças por adulto, seleção para o cargo, oportunidade de desenvolvimento na carreira, substituição, tempo de descanso, etc. Todas essas questões relacionadas a condições do trabalho e o papel relacionado por ele.

## **2.2 Qualificação de profissionais: teoria/prática**

A infância começa a ser respeitada como fase da vida, a partir do momento em que se instituem as escolas para acolher os pequenos seres que deveriam ser cuidados e protegidos dos perigos e da maldade do mundo.

Hoje, a criança não pode ser concebida como não-adulto, ou quase adulto ou adulto incompleto. Ela precisa ser vista como um indivíduo social e que faz parte de um contexto histórico-social na construção da cidadania.

Há uma tendência no Brasil, em particular, de separar a educação e a cultura, e encarregá-los a instituições diferentes. A cultura e a educação permanecem fechadas em si mesmas, estagnadas, não evoluíram, não se renovaram. Como se pode conceber a educação da criança pequena de fora da sua cultura? Para isso, o educador deve mergulhar fundo na cultura das crianças com as quais vai trabalhar.

A situação do professor de Educação Infantil, ainda como aponta Arroyo (2001), tem uma posição indefinida. As crianças, na maioria das vezes, são entregues a pessoas que não possuem nenhuma qualificação para trabalhar com elas, o que passa como perfil necessário apenas figuras de bonzinhos dedicados, pessoas que não têm nenhuma idéia do que seria, por exemplo, aproveitar todas as potencialidades dessas

crianças. As escolas e as universidades continuam isoladas atrás das grades curriculares, é necessária a construção de uma nova cultura profissional, que leve a práticas e convicções de ajudar a se humanizar.

A formação do educador não se acaba com o término do curso, na Educação Infantil, a questão do cuidar e educar está interligada como um jogo de quebra-cabeças, na qual o educador sempre precisará das duas peças principais para jogar, pois se trata de cuidar e ensinar a crianças pequenas, e é esta formação que deverá ser enfocada com profundidade na formação dos educadores, pois a maioria dos cursos precisa repensar e introduzir uma nova estrutura curricular sem deixar de se preocupar com a formação teórica e com a formação pedagógica, valorizando o cultivo da sensibilidade na busca eterna da afetividade.

O adulto vive a sua relação com a criança de um modo complexo e mutável com o corpo e com a sua mente, assim como são mutáveis as condições de vida e os estímulos culturais que rodeiam a todos. As representações que a escola tem da criança são, muitas vezes, contraditórias e esses sistemas se entrelaçam, às vezes, em conflitos, por isso, a realidade da Educação Infantil evidencia várias necessidades.

Nos primeiros anos de vida, em que predomina uma necessidade de assistência, pois a criança está mais perto dos problemas de crescimento físico, de cuidados médicos, de acompanhamento de vacinas, de apoio dessa ordem, seria muito importante fazer para este espaço o cuidado pedagógico, o cuidado educativo. Tem-se que cercar a criança de acordo com todas as necessidades que não são apenas educativas, por isso, precisa-se de um professor extremamente bem formado, extremamente bem experimentado.

A formação do profissional de Educação Infantil passa ainda muito longe do que seria ideal, principalmente em creches, onde as pessoas que lidam com esse trabalho não têm nenhuma formação. Por necessidade de trabalhar, mães deixam seus filhos nas mãos de pessoas

sem ou quase sem nenhuma qualificação. Pois para elas é melhor do que deixar seus filhos trancados em casa, sem nenhuma assistência, mas de qualquer maneira é uma proposta não profissional, é, no máximo, uma proposta tolerável, é uma proposta aceita sob a permanência da miséria, mas não tem nada a ver com aquilo que se chama qualidade.

Existem lugares com um número muito elevado de crianças que ali simplesmente passam o tempo. Não há nenhuma proposta em termos assistenciais, por uma razão muito simples, não é só porque é difícil, mas porque é complicado e, porque as pessoas que trabalham jamais seriam capazes de fazer essa proposta, não tendo nenhuma formação para isso. Lanter (1999) coloca que cuidar e educar deveriam ser propostas de uma mesma prática pedagógica, tornando-se divisores de águas da função exercida por esses profissionais em seu cotidiano de trabalho: cuidar passa a ser responsabilidade daquele que tem menos formação (auxiliar, crecheira etc.), ao passo que educar torna-se responsabilidade do profissional com formação, na maioria das vezes, aquele que cursa o segundo grau completo.

Na defesa de uma formação de professores para a Educação Infantil, a partir de uma pedagogia da infância que considere as especificidades e necessidades das crianças de zero a seis anos – como indivíduo dotado de singularidade, inserido em uma família e uma sociedade e em uma cultura.

A qualificação do profissional de Educação Infantil tem se tornado um dos temas que, atualmente, é discutido quando se trata de cuidado e educação de crianças pequenas. Aspectos ligados à regulamentação, identidade profissional, à estrutura e aos conteúdos necessários ao exercício do trabalho desse profissional, que na última década vem ganhando destaque em todos os fóruns de defesa de uma educação infantil de qualidade.

A qualidade está ligada intrinsecamente à formação profissional. É na formação de profissionais de creche que se situam os maiores desafios para Educação Infantil no momento atual, ou seja, na tradução das leis em realidade concreta. Estudar sempre é condição essencial para o profissional. Para Peralta (1996, p. 143) “as novas exigências que se apresentam na educação infantil, na América Latina como um todo, requerem um educador que tenha capacidade de criar modalidades curriculares e promover o auto-estudo e a avaliação permanente dos avanços e limitações de sua prática”. A importância da formação profissional é reforçada quando se considera que, a partir das transformações legais, as instituições deverão elaborar e efetuar sua proposta pedagógica.

Para a efetivação de uma proposta que seja realmente afinada com a Política Nacional de Educação Infantil, um profissional bastante qualificado é solicitado.

Pelo que se tem e já foi observado diante do quadro de profissionais de Educação Infantil existentes, principalmente os que atuam em creches, pode-se considerar um avanço na lei, todavia, ao contrário disso, o que se observa, na prática, é que ainda se defronta com um assombroso número de professores em exercício, que não completaram sequer o segundo grau, atuando na Educação Infantil.

Compreende as significações das práticas pedagógicas de professores sem habilitação, em busca de qualificação, pautada nas suas experiências, impulsiona para a aproximação de uma reflexão coletiva crítica e transformadora, ou seja, uma vida de acesso, na qualidade do processo educativo. Na troca de experiências ocorre o engrandecimento do educador e do ato educativo. As experiências, os anseios, as vontades vão tomando novas formas e sentidos, o que possibilita o professor ultrapassar limites. Acredita-se, assim que:

A vida dos professores, as carreiras, os percursos profissionais e as biografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (Nóvoa, 1995, p. 15).

Esses docentes, que pela falta de oportunidades, condições, acesso e formação não tiveram uma educação continuada, voltar a discutir o ato pedagógico não é mais uma simples busca, mas uma necessidade, que aumenta incessantemente a cada dia.

Dessa forma, acredita-se que a formação profissional na educação depende de uma busca constante quanto ao aperfeiçoamento da docência, que se entrelaça a uma ação que procura, incessantemente, uma forma de complementar com qualidade o processo de ensino-aprendizagem.

A educação, como um todo, encontra-se num momento de crise, está sendo revista e repensada. As exigências crescentes da atualidade, no campo educativo, confrontam-se com impasses sistemáticos à atividade docente. Dentre os fatores que constituem a configuração dessa crise está a competência do saber e fazer profissional. A deficiência na formação docente assola um universo significativo do país.

Crê-se que reside na formação dos profissionais de educação um dos maiores desafios sociais. Uma vez resolvido convenientemente, poderá desempenhar um papel relevante na consolidação de uma profissão que também engendra saberes e valores.

É indispensável que o professor continue buscando sua qualificação de uma prática articulada com a teoria, acabando com a separação existente entre ambas.

A importância da busca de uma educação diferenciada, ou mesmo poder aprimorá-la é fundamental para que o professor construa uma prática pedagógica que atenda os anseios de seus educandos e sua própria vontade.

Da mesma forma, na profissão de professor, exige-se uma busca contínua, sempre rodeada de interrogações, as quais colocam em risco seus conceitos em relação à educação, repensando suas concepções, estimulando a criatividade, edificando sua autonomia e a autonomia de seus alunos.

Segundo Lawn (apud Nóvoa, 1995, p. 39):

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam na educação das crianças numa nova sociedade, professores que fazem parte de um sistema que os valorize e que lhes forneça os recursos e os apoios necessários à formação e desenvolvimento; professores que não tenham apenas técnicas, mas também sejam criadores.

Num momento em que qualificações docentes são cenárias de tantas polêmicas, não se pode deixar de lançar um olhar para os cursos de formação.

Acredita-se que a superação de muitos problemas educacionais, evidenciados nas escolas, depende dos cursos de licenciatura. A formação dos futuros professores exige de cursos preparatórios encaminhamentos concretos, direcionados para questões práticas do desempenho profissional.

A formação para ser construída deve ser entendida. A educação, em especial a educação básica, carrega consigo uma imagem marcada pela precariedade, no que tange à base organizacional e rudimentar, qualificará dos docentes, herdados da origem do sistema escolar público e, ainda hoje, não superada. No imaginário dos educadores predomina a

idéia de um profissional primário, condicionado à transmissão de habilidades necessárias, que visam preparar o indivíduo para a inserção no mercado de trabalho futuro.

Libâneo (2000, p. 12), ao apontar a necessidade de uma formação de qualidade para os professores, como um dos pressuposto para a inovação do ensino, afirma que “a formação teórica e prática dos professores envolve, obviamente, a formação continuada através de um programa nacional de requalificação profissional”.

### **2.3 Reflexões sobre o profissional de Educação Infantil inserido na nova gestão da escola**

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e destina-se ao atendimento de crianças de zero a seis anos, proporcionando, à criança dessa faixa etária, o bem-estar físico, afetivo-social e intelectual, por meio de atividades lúdicas que criam oportunidades de desenvolvimento, a fim de estimular a curiosidade, a espontaneidade e a harmonia.

Garantir educação de qualidade exige: decisão política, condições que viabilizem a construção de conhecimentos, de concepções e a implantação e avaliação de múltiplas ações estratégicas para a formação dos professores.

O mercado de trabalho está exigindo, cada vez mais, especialização e competência no trabalho, a verdade é que tudo está mudando. Nas pré-escolas há necessidade do projeto político pedagógico, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Segundo Tizuko (apud Santos, 1997), com a expansão das creches, fruto de

movimentos sociais que se acentuaram nos anos 70, questionamentos sobre a natureza das instituições infantis colocaram em destaque o brincar como proposta para educar crianças em idade pré-escolar. Preocupadas prioritariamente com a educação higiênica, emocional e física, as creches começaram a discutir propostas conteudísticas, incluindo na rotina diária atividades gráficas, voltadas para a tarefa de alfabetização, outros adotaram o brincar livre, sem suporte material e outras começaram a formar grupos de estudo para compreender melhor a natureza de um trabalho educativo, vinculado ao brincar.

Então trabalhar com pré-escola não é fazer qualquer coisa, qualquer trabalhinho, nem só cuidar. É fazer da Educação Infantil um espaço de ludicidade, proteção e segurança, mas acima de tudo um espaço de conhecimento.

A realidade escolar, hoje, está bastante dinâmica e na busca pela sobrevivência, da qualidade e do reconhecimento, a escola tornou-se uma "empresa", empresa esta que exerce funções múltiplas, funções que deixaram de ter como objeto de trabalho a sala de aula, quadro verde e giz, para se adaptarem às novas exigências educacionais, aonde o objeto maior é a Palavra, competência e eficiência, naquilo que se faz e se acredita. A formação de bons professores, principalmente de Educação Infantil, é determinante em qualquer segmento educacional, cada vez mais se exige qualificação, atualização e especialização destes que atuam ou que atuarão com a primeira etapa da educação e formação do ser humano que possam desde pequeninos experimentar situações de aprendizagem eficazes e enriquecedoras.

Faz-se necessário em todas as universidades e instituições de ensino repensar que valores são estes. O que de fato é a Educação Infantil? Como ela está? Quem trabalha com ela? O que ela propõe? Pois certamente há necessidade de reestruturação e revisão do currículo compreendido na Educação Infantil. Que conteúdos os profissionais de



Educação Infantil precisam compreender para ser polivalente e atender às necessidades do mercado de hoje, que perfil de professor está de acordo com as novas exigências da LDB e, por sua vez, como é visto e o que fazer para que este profissional seja realmente reconhecido e valorizado?

A função do professor, aliada à tarefa de gestor, coloca-o numa situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus alunos, relações essas que são bastante complexas, pois precisa administrar relações interpessoais, marcadas por conteúdos afetivos que atingem os alunos e a ele próprio, pois a qualidade das relações afetivas e dos valores que permeiam as interações sociais, na escola, tem o papel determinante no sucesso escolar dos alunos.

O convívio escolar e as práticas de aprendizagem provocam nos alunos situações de ansiedade, medos, desejos e insegurança, o que se espera que o professor os encoraje e contribua para o desenvolvimento de alta confiança, de uma alta imagem positiva e respeito por si próprio e pelos outros.

As relações entre professor e aluno devem sempre permitir condições que ampliem a responsabilidade recheada de ética e cidadania. Segundo o Manual de Educação Infantil (1998, p. 101-102):

Na educação infantil intensificar as relações humanas, viver momentos de socialização, marcados pela autenticidade de troca, favorecer o diálogo, a agregação e o ficar juntos certamente significa ir até as raízes de muitas das exigências e das aspirações das crianças/pais e educadores.

A gestão de Educação Infantil, de fato, se legitima e se reforça somente através da promoção de processos de participação e de relacionamento interpessoal que mais tarde se tornam o dado de valor

mais significativo, finalidade e meio, estratégia e objetivo, ao mesmo tempo da experiência educativa, vivida no seu todo e na sua globalidade.

Portanto, não é possível pensar em gestão sem interligar esta função com profissionais competentes e habilidosos, e esta tarefa não pode ser considerada como uma simples proposta organizacional ou uma forma metodológica de se administrar a escola e a educação e sim assumir, constantemente, novas concepções de prática educacional que pressupõem um hábito mental, estilo de trabalho e uma maneira diversa de relacionar-se com o novo e com o esperado.

Deve ser praticada sim, com a consciência de responder as necessidades e expectativas plenamente radicadas nas experiências dos sujeitos (crianças, educadores, pais) que vivem e trabalham na escola.

Portanto, a competência do profissional de Educação Infantil passa além da sua formação, pela sensibilidade de ver, acima de tudo, a criança como sujeito ativo e participante, dotado de recursos e habilidades que a tornam, imediatamente, capaz de ativar processos comunicativos e interativos com o mundo que a circunda, e como um ser que sente a necessidade de se autoperceber e de ser percebido.

Por isso, dentro dos novos parâmetros de legislação, busca-se profissionais de Educação Infantil que sejam capazes de desenvolver e dispor de competências e habilidades, pois educar uma idade tão delicada e importante é uma tarefa difícil e complexa que comporta enormes responsabilidades, e este circuito interligado, que o profissional precisa estar integrado de relações interpessoais, representa para a criança uma fundamental base psicológica que pela sua potencialidade educativa favorece enriquecimentos pessoais e também cognitivos, com certeza duradouros para a criança.

## 2.4 Habilidades e competências

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu contexto, enseja alguns pontos que merecem reflexão:

- Embora as nossas estatísticas educacionais sejam precárias, especialmente em relação a esta etapa da escolaridade, em que se verificam tantas iniciativas informais que escapam a qualquer forma de controle, é inegável que, mais crianças cheguem a instituições da chamada Educação Infantil. Mas existem profissionais preparados para lidar com as exigências e as especialidades deste nível de ensino?
- Qual o perfil deste profissional?
- Quais habilidades e competências estes profissionais devem ter para exercer este trabalho?
- Os cursos de formação de professores têm, realmente, se ajustado às novas demandas sociais e aos avanços no conhecimento da infância?

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: EDUCAR e CUIDAR. Como isso está acontecendo?

O atendimento infantil na creche e na pré-escola, segundo Maria M. Malta Campos, na Conferência Nacional de Educação, afirma, supõe-se que a creche seja algo que atenda a criança logo nos primeiros anos de vida, e a pré-escola, o que vem imediatamente antes da escola. O que levanta os dois aspectos creche x escolarização, conforme a autora, não havendo uma definição em função das características da criança, a definição é em função das características da instituição escolar. Lembra ainda que, recentemente, o movimento de luta por creches tem discutido esta instituição como um direito da mulher e da criança e não,

simplesmente, como uma assistência que a sociedade dá àqueles que julga estarem em situações mais desesperadora no momento (Nicolau, 1985).

Portanto, modificar essa concepção da educação assistencialista significa, atentar para várias questões, que vão além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especialidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado, diante das crianças pequenas. Embora haja consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente, no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. O perfil do profissional acompanha estas práticas.

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo da concepção que compreende a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes, todo o tempo, da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade de cada criança seja respeitada. Essas práticas tolem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre os cuidados de si, do outro e do ambiente. Em concepção mais abrangente, os cuidados são compreendidos como aquele referente à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras, que possibilitem a exploração e a descoberta.

Outras práticas têm privilegiado as necessidades emocionais, apresentando os mais diversos enfoques ao longo da história do atendimento infantil. Entre elas a preocupação com o desenvolvimento

emocional da criança pequena resultou em propostas como a criação de creches, nas quais os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos.

Outra tendência foi usar o espaço de Educação Infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas, entre adultos e crianças.

Apesar de várias soluções para o atendimento à criança, no Brasil existem as creches, lar substitutivo, creche cooperativista, creche internato, berçário. E há sempre um problema comum: falta de recursos econômicos, humanos e materiais.

A creche pode criar as melhores condições para que a criança se desenvolva integralmente.

O profissional de Educação Infantil deve possuir competências e habilidades ao transmitir conhecimentos que poderá e deverá ser útil, imprescindível. Deverá desenvolver a consciência crítica e a lógica, o raciocínio e a sensibilidade, a estética e a ética.

Mas a infância é constituída por uma sucessão de etapas. O desenvolvimento da afetividade, da linguagem, da motricidade e da inteligência integra-se e completa-se num processo contínuo de interação. Por isso, o profissional de Educação Infantil deve possuir habilidades que são atributos relacionados a dimensões variadas: cognitivas, motoras e atitudinais, essas são atributos básicos para a geração de competências e capacidades. O profissional habilidoso percebe temperamentos, humores, motivações e comportamentos das crianças, e procura interpretá-los e entendê-los buscando no seu trabalho:

- *ser amoroso*, pois a criança pequena necessita, acima de tudo, do amor do adulto e é por natureza muito perceptiva, diante da mensagem do amor e do ensinamento com amor;

- *saber se corresponder com a criança*: entender o ser de uma criança como ela é;
- *ser espontâneo e estudioso*: buscar, através do estudo, a compreensão do valor e da riqueza da inocência da criança, respeitando-a como um ser inteligente e capaz;
- *ser generoso*: fazer-se um com a criança, para que ela sinta no seu coração que o adulto que lhe ensina sabe amar e compreender;
- *deve agir com seriedade e compromisso*: sentir-se seriamente comprometido com a criança;
- *ser prestativo*: levar a criança ao entendimento de que está sendo ajudada a conhecer e a descobrir novos conhecimentos e que estes lhes farão bem para a vida, como o amor e a liberdade;
- *ser alegre e dinâmico*: o profissional de Educação Infantil jamais pode ser triste, o seu trabalho precisa ser colorido, lúdico e muito criativo;
- *deve ser honesto e simples*: jamais se envergonhar diante de um questionamento que não tenha entendido ou que não saiba, deve assumir diante da criança que está sempre apreendendo, demonstrar que é corajoso e ser tranquilo diante dos medos e das dúvidas;
- *ser sensível*: perceber, com o coração, que cada criança tem seu jeito próprio de ser e de aprender.

Por fim, *ser descobridor, sábio e equilibrado*: pois a criança necessita de firmeza, limites e carinho para desenvolver sua inteligência, personalidade e caráter para crescer e ser feliz.

- As crianças desta faixa etária têm necessidades de atenção, carinho, segurança sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, por meio das experiências diretas com as pessoas e com as coisas deste mundo, suas formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes, prega o RCN Infantil (1998).
- O que se tem verificado na prática é que tanto os cuidados quanto a educação têm sido entendidos de forma muito estreita, ora predominando um e voltando ao assistencialismo, ora dominando a escolarização. Como conciliar estes aspectos?
- Cuidar tem significado, na maioria das vezes, de realizar as atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação. Quando uma sociedade faz exigências de trabalho as mães e os pais de crianças pequenas têm a obrigação de prover ambientes acolhedores, com adultos preparados, organizados para oferecer experiências instigantes e desafiadoras, adequadas às crianças de cada idade.

Até os 3 anos, as crianças estão elaborando tudo o que as cerca, mediante o movimento e a manipulação. Há toda uma vitalidade na criança, que precisa ser estimulada por ela mesma.

Porém, a história confirma e os estudos comprovam a necessidade de se ter uma Educação Infantil onde, não apenas a história determine etapas, mas práticas que caracterizem a ação educativa (Zaballa, 1998).

Desenvolvimento integral e saudável da infância e sua aprendizagem, também estão ligados à ação dos educadores. Por isso, a formação de um educador deve ser completa, não apenas aos conhecimentos atrelados à Pedagogia, mas, sim daquelas que vão muito

além dos vários aspectos ligados à vida, valores e princípios éticos, que determinam o tipo de atendimento oferecido. Passando por pessoas sem nenhum preparado até a formação de especialistas, o perfil do profissional necessário vai se formando, a inclusão do aprender como pressuposto da ação trouxe a presença do professor que soma ao educador leigo ou assistencialista e radicalmente muda o perfil do profissional de Educação Infantil, valorizando a importância da presença deste.

Hoje, faz-se necessário o profissional capaz de assumir o perfil exigido pelo mercado de trabalho, como educadores dinâmicos, capazes de mediar a formação de alunos com capacidade crítica, que saibam construir conhecimentos, tenham autonomia para buscar conhecimentos, que desejam interagir com seu meio e que, enfim, sejam verdadeiros cidadãos.

A busca do perfil está na formação de um educador que é um processo sem fim. O mundo é muito vasto, com muitas exigências e muito já se pensou, escreveu e criou, em diferentes áreas do conhecimento. O profissional da Educação Infantil precisa desejar a busca de novos conhecimentos, das obras e teorias de autores, vinculados ao pensamento educacional infantil.

Os processos cognitivos da criança, descritos nos trabalhos de Ferreiro; Teberosky (1999), apresentam novos caminhos, novos processos de alfabetização, diferentes dos tradicionais. A leitura destes trabalhos é, portanto, imprescindível para aqueles que se dedicam à educação pré-escolar, pois eles revolucionam não apenas a visão sobre alfabetização, mas, também a maneira de encarar as relações educacionais. Vigotsky; Leontiev; Luria (1992) orientam suas reflexões no sentido de compreender e explicitar as relações que existem entre a criança e o meio em que ela se insere, entre o homem e a sociedade humana, da qual ele é, ao mesmo tempo, originário e consultor.



Conhecer melhor o pensamento desses autores pode ajudar a compreender as crianças, a vida, o nosso tempo. Eles são parte importante da cultura da nossa época. Mas, a cultura abarca muitos outros aspectos da vida, para além de conceitos, explicações e raciocínios, a cultura engloba também linguagem, ideologias, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, pautas de conduta, tipos de organização familiar de trabalho econômico e social, tecnologia tipos de mercadoria, etc. Trabalhar com conteúdos de natureza diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) até os aspectos cognitivos emocionais e sociais.

Os projetos pedagógicos da escola têm autonomia em propor a sua emancipação, o trabalho de transformação da escola, a busca de ideais como autonomia, respeito, humanismo como pensa Freire (1996) na Pedagogia da Autonomia. Portanto, o educador infantil, entrosando-se nesse meio, deve conhecer aspectos pedagógicos e educacionais para fazer conhecer a proposta.

A competência envolve a questão do saber e do saber-fazer, a questão intelectual e o discernimento comportamental. Portanto, o profissional da educação infantil deve possuir a competência para desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando-as, implementando-as e avaliando-as, ter a capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas para o exercício de sua situação profissional, capacidade de colocar em prática estruturas mentais prévias, desempenhos de qualquer natureza e a habilidade de utilizar seus conhecimentos para alcançar propósitos.

O educador infantil, no mercado globalizado e competitivo, deve demonstrar competências educacionais.

Segundo Perrenoud (1999), o desenvolvimento de competências, mobiliza um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades,

informações, etc.) para solucionar uma série de situações do dia-a-dia da escola. A competência de cada situação, na formação de profissionais, requer uma pedagogia relacionada à sensibilidade e afetividade, bem como ao conhecimento.

Para isso, o profissional deve ser capaz de, segundo Perrenoud (1999), organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão da aprendizagem; conceber os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração escolar; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a própria formação.

Portanto, a visão de equipe, as relações interpessoais, a visão do coletivo também está presente no perfil do educador infantil. Assim, os gestores escolares têm diversos desafios e também competências como conhecimentos, trabalho em equipe, para reaglutinar a escola em termos comuns para a construção de sua identidade.

Para se desenvolver de forma eficaz, a autonomia da escola deverá compreender os âmbitos que dão sustentação ao trabalho. Os três aspectos fundamentais que dão suporte à escola, ou seja, o campo pedagógico, o administrativo e o financeiro formarão a base para o desenvolvimento da autonomia da escola.

## **2.5 Construindo uma pedagogia da infância**

Por entender que, atualmente, as instituições de Educação Infantil necessitam ser profundamente refletidas e discutidas em sua própria existência, propôs-se, neste item, explicitar os principais desafios e

implicações para a construção de uma pedagogia para as crianças menores de seis anos.

É sabido que as leis da infância mencionam as creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. No entanto, mesmo sendo explícito o excesso de demanda, essas instituições ainda não são consideradas por boa parte dos governantes como um serviço essencial, pois as instituições (particularmente as que oferecem educação e cuidado aos filhos de famílias de baixa renda), continuam sendo marcadas pela falta de suportes pedagógicos, por preconceitos, pela precariedade de espaço físico e dos materiais didáticos, pela insuficiente formação de seus profissionais e pela falta de verbas e recursos públicos destinados à superação dessas carências.

Cuberes (1997) resume o parágrafo acima afirmando que a Educação Infantil continuará a “usar fraldas” enquanto as “letras” da lei da cultura, das disposições que emanam da burocracia não assegurarem que ela faça parte, como um todo, do sistema educacional.

Nesse contexto de desinteresse e de um certo grau de descaso com a qualidade de educação, e o cuidado oferecido às crianças (principalmente aos filhos de famílias de baixa renda) menores de sete anos, é preciso reafirmar a concepção de crianças como cidadão, como sujeito histórico, como criadora de cultura e como produtora e produzida pela história. E, ainda, como ser humano, inserido em um contexto sócio-histórico-cultural específico, com carências a serem superadas e potencialidades a serem desenvolvidas. Mais do que reafirmar tal concepção de criança, é preciso redimensioná-la, ultrapassando concepções tradicionais e infantilizadoras.

É necessário, ainda, que as crianças pequenas sejam percebidas (por seus educadores e pelos que elaboram as políticas públicas para a infância) como seres de características próprias, diferentes dos adultos e das crianças maiores, por isso, a importância de não apenas copiar-se os

modelos criados para o Ensino Fundamental ou de, basicamente, oferecer-se um atendimento voltado aos cuidados essenciais do corpo, mas de criar-se novas estratégias de educação e cuidado que respeitem as necessidades, carências e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças dessa faixa etária.

Essa discussão sobre uma concepção mais assistencialista ou mais educativa para as crianças pequenas vem se desenvolvendo há muitos anos, mas, na verdade, o que se observa é que a opção por uma ou por outra depende em grande escala das condições sociais da comunidade atendida. Oliveira (1994, p. 17), referindo-se à história da Educação Infantil, descreve o que se vivencia ainda hoje:

Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação.

No entanto, para que se possa viabilizar um atendimento menos dicotomizado às crianças, é preciso também que se garanta formação prévia e atualização em serviço para os professores de Educação Infantil, para que estes possam descobrir e cuidar de seus processos de desenvolvimento profissional, buscando superar a fragmentação de seus saberes e um referencial teórico que oriente sua prática cotidiana.

Segundo Freire (2000), é necessário que o professor, desde o início de sua experiência formadora, assuma-se como sujeito da produção do saber e se convença definitivamente de que, "(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p. 24-25). Esta assertiva permite que se faça a seguinte indagação: - O que é ser professor? Ser professor é estar aberto ao novo, ao estudo, à pesquisa, é exercitar, no cotidiano, os valores que

contribuam para desatar as amarras opressoras, produzidas pela cultura que propaga preconceitos e concepções estereotipadas. Ser professor é ser curioso e despertar a curiosidade. Ser professor é estar predisposto a caminhar junto, celebrando uma aliança de cumplicidade na busca incessante do conhecimento. Isto significa pensar o professor como alguém que educa e se educa no processo, que se constrói coletiva e solidariamente. Há, todavia, uma questão crucial a ser posta: - como o professor pode educar, se ele mesmo não está aberto para o aprender? Como o professor pode ensinar a pensar (que é um dos saberes necessário à educação, segundo Freire) se ele próprio não se educou para exercer o pensar?

Acredita-se que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. A construção continuada dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional.

Considera-se que o conhecimento, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que fazem em sala de aula e por que o fazem, que o aprender a ensinar é fundamental, requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além do aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais do processo educacional, institucional e da própria prática.

É preciso, portanto, conhecer a criança com quem se trabalha, entendendo-a como um ser social e histórico que apresenta diferenças de procedência sócio-econômico-culturais, familiar, de gênero, de faixa etária, entre outras, que necessitam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas nas instituições de Educação Infantil.

Portanto, aí estão os desafios e as perspectivas. Desafios, no sentido de perceber o mundo em que se vive, um mundo do

encantamento pelas aparências, do fascínio pelo virtual, um mundo da competição, da concorrência, do individualismo, do egoísmo, da exclusão social, da banalização da vida pela violência que se transforma em espetáculo nas cenas do cotidiano, em que os valores maiores são os interesses determinados por essa panacéia universal, denominada mercado. Perspectivas, no sentido de ter a ousadia de pensar e lutar por um mundo diferente, de celebrar e viver intensamente os valores da ética, da cooperação, da solidariedade, da democracia, do bem comum, projetando um mundo em que o ser humano não seja submisso e cativo desses interesses mesquinhos e excludentes, que tenha a coragem de se assumir como sujeito histórico, rompendo a couraça do medo e do conformismo, sinalizando para um novo tempo. Na construção dessa obra grandiosa, há uma ferramenta indispensável: o conhecimento. Sua apropriação necessita da mediação dos professores que cumprem uma função social de enorme relevância nesse processo, razão essencial para que haja investimento e comprometimento com a formação docente, tendo como perspectiva essa visão humanizadora, onde identificar, incorporar e viver valores na educação por meio de ações concretas é o grande desafio para tornar as relações entre profissionais da Educação Infantil, alunos, pais e comunidade mais harmoniosas, pacíficas e felizes. Sabe-se que o professor enfrenta dificuldades, mas ainda é dele o espaço para proporcionar experiências que coloquem os alunos mais próximos de suas virtudes e, com isso, valorizem mais a vida. O educador, mesmo com tantas transformações sociais, ainda exerce influência sobre os educandos e o seu melhor ensinamento é o exemplo.

Novos tempos nos convidam a caminhar em direção à construção de um profissional competente, reconhecedor de todas as implicações da condição humana de cada um dos liderados, sendo mobilizador de ações efetivas para concretização de uma escola diferenciada para construção da cidadania, com um ensino de qualidade, responsabilidade e respeito

pelo outro. Pois a escola que hoje almejamos só existirá caso seja o lugar onde todos possam desenvolver suas capacidades e competências.

As exigências do mercado de trabalho, as propostas pedagógicas diferenciadas, a diversidade sociais, culturais e econômicas exigem do profissional um domínio e uma multiplicação de suas habilidades para então, chegar ao tão almejado profissional competente. Torna-se fundamental que o profissional saiba lidar com as questões ligadas ao afeto e a sensibilidade.

Biddulp (2003), em sua obra refere-se às consequências da Educação Infantil realizada em escolas com pouca qualidade, que não estabeleça vínculos afetivos. Ele acredita que o amor tanto “suave” como o “firme” praticado pela mãe e pela equipe educacional conduz a criança, com segurança. Por outro lado vê-se no trabalho, no elenco de competências e habilidades a primazia de aspectos psicológicos de personalidade sobre o cognitivo ou didático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as questões centrais deste estudo, o trabalho de pesquisa buscou focalizar especificamente a docência na Educação Infantil, neste sentido, abordou-se o tema: Reflexões Acerca do Profissional de Educação Infantil: suas Habilidades e Competências.

A formação de professores tem se constituído num campo fértil de estudos e produções teóricas, principalmente em função das crescentes demandas determinadas pelas mudanças que se operam na sociedade contemporânea. Cada vez mais, a profissão professor vem despertando interesse de pesquisadores, em razão da relevância social da atividade docente.

Entende-se a formação como um processo, no qual cada educador é sujeito histórico que constrói novas práticas e referenciais teóricos, portanto conhecimentos educacionais.

A distância e a realidade dos profissionais que há anos foi cultivada com descaso e sentidos negativos de políticas públicas e as novas habilidades a eles impostas, são bastante grandes.

Sem formação, esses profissionais, “alheios às imposições de regras e normas”, construíram no dia a dia “um saber-fazer” carregado das experiências e contradições, inerentes às práticas sociais. São os saberes sociais, vindos da prática do dia-a-dia, e que, a seu modo, geram competências.

Apesar da legislação em nível federal e estadual reiterar a formação específica e profissionalizante do educador infantil, na realidade no âmbito cultural da sociedade, os professores e profissionais de Educação Infantil carregam uma imagem difusa, pouco profissional, pois a questão, para muitos, ainda “fica no gostar e no cuidar de crianças”, são imagens sociais que perpassam no decorrer da história. Portanto, a



legislação determina a formação necessária, mas o mercado dita as regras de qualificação.

Os conhecimentos técnico e teórico-prático vêm alicerçados no conhecimento político do tempo do cidadão da aprendizagem necessária ao desenvolvimento, por isso, novas competências são exigidas, como afetividade, conhecimento específico ao lado de princípios éticos para a formação da consciência do novo ser no cuidar e educar. Assim, os saberes necessários estão entre o afeto, o técnico e o político, entre o necessário e a qualidade de atendimento.

Diante do que foi exposto, reafirma-se a importância de refletir sobre as competências e habilidades do profissional de Educação Infantil já que é a primeira etapa da educação. Pois toda prática pedagógica envolve a mobilização de vários saberes e estes interferem no desenvolvimento cognitivo e social do aluno.

Considerando que a criança é uma eterna descobridora, cabe à escola e ao educador proporcionarem e estimularem o seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, integralmente. Nesse sentido, o profissional de Educação Infantil necessita desafiar a criança a conquistar novas habilidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BASSEDAS et al. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BIDDULPH, Steve. **Quem vai educar seus filhos?** São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2003.

BONDIOLI, Ana. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Proposta da Sociedade Brasileira. Consolidado na Plenária Final do II CONED. Belo Horizonte, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Resolução CEB 22/98**, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Resolução CEB 1/99**, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. **Parecer CP 53/99**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução n. 246/99**, de 02 de junho de 1999. Conselho Estadual do Rio Grande do Sul. Estabelece normas para a oferta de Educação Infantil no sistema estadual de ensino, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução n. 2/99**, de 30 de junho de 1999. Conselho Estadual do Rio Grande do Sul. Estabelece normas para a oferta de Educação Infantil no sistema municipal de ensino de Santa Maria, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Ministério da Educação. Parâmetros em Ação. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em curso de nível superior**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer CNE/CP 009**, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica realidades sociais e processos ideológicos na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CUBERES, Maria Teresa Gonzáles. **Entre as fraldas e as letras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação Infantil e Séries Iniciais articulação para alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1996. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Santa Maria: Pallotti, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M.A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Regina L. **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da exclusão, crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes. 1986.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achimme, 1992.

\_\_\_\_\_. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creches e pré-escolas: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma**

**política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. XIII ENDIPE. **Anais.** Águas de Lindóia, 2001.

LANTER, A.P. A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I.; NUNES, M.F.; GUIMARÃES, D. (orgs.) **Infância e Educação Infantil.** Campinas: Papyrus, 1999.

LIBÂNEO, J.C. **Tendências pedagógicas da prática escolar.** 7. ed, São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLAU, M.L.M. **A educação pré-escolar.** São Paulo: Ática, 1985.

NÓVOA, Antônio. **Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Z.M.R. A universidade na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1994a.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994b.

\_\_\_\_\_. **Creches: crianças, faz de conta e cia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

PERALTA, Cleusa; MEIRA, Marly. **Desenho e construção do conhecimento na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLANK, David. **Nova política educacional no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, S.M.P. dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SEBASTIANI, Maria Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil**. Curitiba: Les de Brasil, 2003.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam et al. (orgs). **Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n. 6, 1991.

VYGTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1992.

WEBER, Silke. Democratização e descentralização: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Administração Escolar**, v. 9, n. 2, p. 9-25- jul/dez., 1993.

ZABALLA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.