

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DE 1996 A 2006

Célia Maria Guimarães

UNESP/BRASIL
celiamguimaraes@terra.com.br

Claudia Cristina Garcia Piffer Lopes

UNESP/BRASIL
claudiapiffer@ig.com.br

Juliana Gonçalves Diniz Fernandes

UNESP/BRASIL
julianagdf@yahoo.com.br

Silvia Castilho Sábio

UNESP/BRASIL
silviasabio@bol.com.br

Silvia Adriana Rodrigues

UNESP/BRASIL
onlysil5@gmail.com

Tatiane Dalpério Toninato

UNESP/BRASIL
tatidato@hotmail.com

Resumo

O presente texto versa sobre pesquisa realizada entre agosto/2006 e novembro/2007 pelos alunos matriculados na disciplina “Práticas de formação do profissional de educação infantil” do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP. Trata-se de estado da arte da pesquisa sobre práticas de formação inicial e continuada em serviço de professores para educação infantil no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 até 2006. O objetivo geral eleito foi dar visibilidade à produção brasileira sobre formação do professor de crianças pequenas e, sobretudo, analisar quais aspectos as pesquisas têm enfatizado relativamente a formação de professores. Assim, os objetivos específicos foram analisar as seguintes categorias: aspectos da formação docente e práticas formativas; papel do professor da educação infantil; aspectos, saberes e experiências necessários ao professor de



crianças pequenas; a concepção de criança; função/finalidade social da educação infantil; concepção de educação infantil. A metodologia consistiu em mapeamento bibliográfico e seleção de trabalhos apresentados durante as reuniões da ANPED¹ e trabalhos publicados em periódicos nacionais e internacionais na área de educação (Qualis A). A etapa de leituras e análises resultou na seleção de 17 trabalhos e na elaboração das 6 categorias de análise citadas. É possível apontar que o número de pesquisas no período (17) revela que a LDB/96 não impulsionou, como pressupunhamos, as pesquisas relacionadas às práticas de formação do professor de crianças pequenas. Contudo, influenciou de modo particular os autores das pesquisas a respeito da visão de criança e da função da educação infantil.

Palavras-chave: Estado da arte; Professor de crianças pequenas; Práticas de formação; Educação infantil.

Abstract

This text refers to a research made by students enrolled at the “Childhood Education Professional Formation Practices” from FCT-UNESP Education Post-Graduation Program from August 2006 to November 2007. This research is a state of the art about the initial formation and in service continued education of childhood teachers in Brazil according to Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (Brazilian Educational Laws and Guidelines – LDB- 9.394/96) 2006. The main objective was emphasizing the Brazilian production related to the childhood teachers training, moreover analyzing which aspects have been considered relevant to teachers’ training. Thus, the specific objectives were analyzing the following categories: teacher’s training aspects and practices; childhood teacher role; knowledge and experiences necessary to the childhood teacher; the teacher’s concept of child; social role/objective of childhood education; concept of childhood education. The methodology was consisted of bibliographical mapping and selection of projects presented at ANPED² meetings and also of papers published in national and international education journals (Qualis A). Reading and analysis resulted in the selection of 17 projects and in the elaboration of the 06 categories mentioned above. It is safe to say the number of researches in the period (17) reveals that the LDB/96 did not boost, as it was thought, the research related to the childhood teacher training practices. On the other hand, the authors of

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

² Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

researches related to the view of child and to the childhood education role were specially influenced.

Keywords: State of the art; Childhood teacher; Formative practices; Childhood education.

Introdução

A presente pesquisa tem como objeto de investigação identificar, analisar e discutir as produções científicas que abordam a temática das práticas de formação inicial e continuada dos professores de crianças pequenas no período entre 1996 – 2006, aqui denominada estado da arte. O interesse por essa pesquisa ocorreu inicialmente pela proposta elaborada por intermédio da Profa. Dra. Célia Maria Guimarães a um grupo de 10 alunos mestrados e 1 ouvinte matriculados na disciplina Práticas de formação do profissional de educação infantil, vinculada à linha de pesquisa Práticas educativas e formação de professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) – Campus de Presidente Prudente/SP, no ano de 2006.

Com o desenvolvimento da disciplina foi-se lapidando a proposta inicial de trabalho, bem como o objeto de pesquisa, mediante as seguintes perguntas: como pesquisar? Onde pesquisar? Porque pesquisar? Qual o interesse desta pesquisa? Quais objetivos pretendemos alcançar? A professora da disciplina e o grupo de alunos, impulsionados por esses questionamentos, delimitaram a estrutura de trabalho, contemplando *momentos de leitura e discussão coletiva sobre*: estado da arte, práticas de formação, função social da Educação Infantil, metodologia de pesquisa, e outros temas que no decorrer do percurso foram diagnosticados pelo grupo como pertinentes para a fundamentação teórica, assim como levantamento de categorias de análise; *momentos de trabalho individual*, como, pesquisa em bases de dados, organização das idéias principais do texto, sistematização de dados; *trabalho em pequenos grupos*: buscando a socialização dos dados identificados nos textos e a cooperação entre os parceiros.

O aprendizado nessa perspectiva de trabalho dialógico possibilitou ao grupo o reconhecimento do protagonismo no processo de formação (pessoal e coletivo), como



também criou situações para comparar, criar, intervir, decidir, exercitando assim a autonomia. Por outro lado, foi possível identificar as dificuldades de se realizar pesquisa em grupo.

É oportuno salientar algumas denominações que consideramos relevante apresentar para melhor compreensão do texto e contexto, como, *criança pequena*, termo utilizado para designar crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade; *professor*, profissional com formação específica para atuar em diferentes modalidades de ensino e educação; *Instituição de Educação Infantil*, conforme define a LDB 9394/96 e Resolução CNE/CEB n 3/2005 – 3/08/2005 artigo 2 - creches se destina ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas ao atendimento de crianças de 4 a 5 anos.

Mediante esse contexto, problematizamos algumas questões norteadoras que culminaram nas seguintes categorias de análise; são elas:

1. O texto aborda aspectos da formação docentes e de suas práticas? Se sim, qual (ais)?
2. O texto discute o papel do profissional da educação infantil que atua diretamente com crianças pequenas? Se sim, qual?
3. O texto discute quais são os aspectos, saberes e experiências necessárias ao profissional que atua diretamente com as crianças pequenas? Se sim, qual (ais)?
4. No texto: qual é a concepção de criança que está explícita ou implícita?
5. Discute/propõe uma função/finalidade social pra a educação infantil? Se sim, qual?
6. Qual é a concepção de educação infantil que está implícita ou explícita no texto?

Construindo o Percorso Investigativo: A Pesquisa e seu Desenvolvimento

A proposta de fazer pesquisa como forma de desenvolver disciplina num curso de pós-graduação foi inspirada nas idéias de Demo (1990) de pesquisa como criação, diálogo e emancipação; de união da pesquisa com ensino. Concordamos com a visão do autor quando este aponta que:

“a pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação. Somente para ensinar, não se faz necessária esta instituição e jamais deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas. Ainda que esse tipo de oferta possa existir em seu devido lugar, não pode ser misturada com aquela instituição que busca a sua principal razão de ser na pesquisa. Na ciência, o primeiro princípio é a pesquisa.” (Demo, 1990, p. 34)

Corroborados por Demo (1990), cremos que a aprendizagem pode obter caráter criativo por intermédio da pesquisa, porque a submete ao teste, à dúvida, ao desafio e fuge da reprodução. Freire (1996) contribui com essa discussão trazendo um novo elemento de formação/aprendizagem ao dizer que:

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (Freire, 1996, p. 32)

Movidos por esse espírito de curiosidade, desejávamos ao mesmo tempo imprimir um movimento dinâmico aos encontros destinados à disciplina e desenvolver o conteúdo aprendendo mais sobre o que é pesquisar em grupo.

A opção por uma pesquisa denominada de estado da arte foi em relação às características que a compõem.

“Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se



caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.” (Ferreira, 2002, p. 258)

O estudo do estado da arte das práticas de formação inicial e continuada do professor para educação infantil no Brasil foi definido para abarcar o período 1996-2006 em razão da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei esta que reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica – artigo 29, e preconizou a exigência da formação em nível médio ou superior do profissional que atua ou pretende atuar na educação infantil, bem como indica a necessidade de formação continuada para o exercício da docência. O artigo 62 da referida lei aponta que:

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

Não obstante, o período subsequente de quase 10 anos gerou a hipótese do grupo de que muitas pesquisas deveriam ter se realizado inspiradas e impulsionadas pelas novas exigências formativas e de construção da função social da educação infantil que é associar os cuidados à educação da criança pequena.

Por outro lado, o período proposto para a realização desta pesquisa culminava com o prazo estipulado para que acontecesse a formação específica destes profissionais. No artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, parágrafo 4º. é possível confirmar a indicação de que “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, ou seja, a partir do ano de 2007 todos os profissionais que atuam ou pretendem atuar na Educação Infantil deveriam possuir essa formação.

Machado (2000) reforça esta ocorrência ao dizer que os cursos formadores de professores passam a se preocupar com temas relativos ao cuidado e à educação dos pequenos em tempo parcial ou integral, o que é oportuno destacar que a formação não deve se restringir somente a esse binômio, mas sim a um rol de temas, conceitos, linguagens que são contempladas no trabalho com a criança pequena. Contudo, essa

exigência de formação não significou sua concretização de forma geral no cotidiano e, nas situações em que aconteceu, ou acontece, nem sempre se faz atendendo a especificidade deste nível da Educação Básica.

Assim, reportamos-nos à formação inicial e continuada do professor de crianças pequenas, interessadas em saber se havia um número significativo de estudos abordando esta problemática, quais aspectos são mais enfatizados e se há uma preocupação com as ações, com as práticas formativas destes professores, pois se a formação deve ser específica e se volta aos temas relacionados aos cuidados e à educação, entendemos que saberes, experiências, aspectos valorizados e as práticas formativas precisam estar em consonância com tal especificidade.

As instituições formais que oferecem os serviços de cuidados e educação às crianças pequenas têm a função de oferecer um ambiente culturalmente rico em experiências que integre as ações de cuidados e educação. Para dar conta deste atendimento não se faz suficiente a identidade de mulher-mãe-rainha do lar, paciente e jeitosa, conforme discute Arce (2001) e bem conceitua Freire (2005) ao discutir a profissionalidade docente. Contudo, seja formação inicial ou continuada, a profissionalização dos que atuam com a primeira infância deve ser realizada de modo coerente com aquilo que defendemos para as crianças. Se acreditamos que nas instituições de Educação Infantil devem ser asseguradas as múltiplas linguagens, torna-se necessário priorizar, na formação dos professores, as diversas e diferentes vivências e experimentações dos profissionais que atuam ou atuarão com essas crianças, trabalhando suas múltiplas dimensões humanas, construindo, assim uma Pedagogia para a primeira infância.

Alimentados por essa discussão e tendo em mente estas questões apresentaremos os caminhos construídos e percorridos para a realização desta pesquisa.

A princípio foram definidas como fontes de pesquisa: os Programas de Pós-Graduação em Educação, periódicos nacionais e internacionais Qualis A (indicados na época no portal da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que é uma fundação do Ministério da Educação) da área de educação, além dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) nos GT's (Grupos de Trabalho) de Educação Infantil, Políticas Públicas e Formação de Professores. Os descritores utilizados para a busca foram: *infância*, *criança*, *educação infantil*,



formação de professores, professor, práticas de formação entre outros.

O processo de mapeamento bibliográfico ocorreu a partir da definição das fontes de pesquisa respaldada nos seguintes critérios: 1. fontes avaliadas pela Capes na categoria “Qualis A”; 2. fontes atualizadas, de acesso possível e que nos oferecessem trabalhos completos.

O primeiro procedimento foi buscar e selecionar no portal da Capes os periódicos que publicam trabalhos da área da educação com o cuidado de utilizar periódicos bem avaliados no ultimo ciclo de avaliação, na ocasião, no ano de 2004.

Com a redefinição das fontes de pesquisa iniciou-se o mapeamento bibliográfico para fazer a triagem dos trabalhos que realmente se enquadravam no nosso objeto de investigação. A princípio foram selecionados 18 textos da Anped e 8 textos retirados de periódicos. No entanto, com as leituras prévias este número foi reduzido para 14 textos da Anped e 8 de periódicos. Na fase de categorização ocorreu nova redução, finalizando com um número total de 17 textos para serem analisados, sendo 12 da Anped e 5 retirados de periódicos.

O trabalho de análise dos textos teve início com leitura e seleção de excertos dos textos julgados pertinentes. Em seguida, foram elaboradas pré-análises em grupos de 4 pessoas e num segundo momento estas pré-análises foram refeitas individualmente. Num terceiro momento, as análises individuais foram discutidas no grupo e cada membro tomou para si uma das 6 categorias antes mencionadas para fazer a compilação dos dados, para só então ter início o trabalho de buscar regularidades individualmente e depois nos grupos de discussão.

Desvelando os Dados: Cursos e Percursos na Educação Infantil Brasileira

O processo de compilação e análises dos dados obtidos em cada categoria a partir da seleção dos 17 textos e a posterior busca de regularidades, nos permitiu elaborar as seguintes ponderações, aqui distribuídas em seis categorias.

Categoria 1: Aspectos da formação docente e de suas práticas

Dentre os dezessete trabalhos, sete deles (41,2 %), enfocam a questão da formação continuada, quatro abordam a formação inicial, outros quatro tratam da formação inicial e continuada e somente dois trabalhos não especificam o tipo de formação ao qual se referem. Desta forma, é possível afirmar a valoração dada à

formação contínua do professor; um dado importante, pois segundo Kramer (2002, p. 124, grifos da autora): “qualquer projeto de formação continuada ou sua inexistência, de certa forma, *reflete* o pensamento sobre o que pedagogicamente deve nortear o atendimento às crianças”.

Em se tratando da formação continuada, dos textos que discorrem sobre este tipo de formação, (11 no total, incluindo os que abordam concomitantemente a formação inicial), sete deles enfocam a importância da formação continuada ocorrer em serviço, um em contexto e três deles não faz menção a este respeito. Estes números são significativos quando se verifica o aspecto recorrente nos textos apontando como essencial na formação do profissional a sensibilização para as necessidades da prática cotidiana, a reflexão sobre a prática enfatizando a articulação entre teoria e prática. Apontamos como significativo porque “a teoria, os estudos, as discussões se misturam, costuram aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática” (Kramer, 2002, p. 127).

Reforçando a idéia da necessidade de conexão da formação com a prática dos profissionais de Educação Infantil, Sanches (2003), em pesquisa realizada com profissionais de creches constatou que estes “consideram os cursos de treinamento ‘fora da realidade’, ‘massantes’, ‘desinteressantes’, perda de tempo sem articulação com a prática”(Sanches, 2003, p. 191). Assim, os trabalhos analisados confirmam este aspecto importante da formação que é a articulação teoria/prática.

Dentre os dezessete, sete trabalhos se preocuparam com as práticas de formação do professor de crianças pequenas. Dentre estes sete, apenas um trabalho trata de práticas de formação continuada em serviço ao propor o protagonismo por parte do professor através do planejamento, execução e avaliação dos processos formativos articulados aos grupos de formação com membros permanentes oriundos de unidades educativas diferentes. Apenas cinco pesquisas tratam das práticas de formação inicial e estas se organizam nos trabalhos em propostas como problematizar a prática educativa nas situações de estágio (um trabalho); aprender a linguagem corporal sua e da criança (um trabalho); prática de observação participante voltada para as interações infantis (um trabalho) e vivenciar práticas que utilizem o movimento do corpo como linguagem (um trabalho); a vivência/experiência com diferentes formas de interagir e conhecer (um trabalho). Temos presente que a análise nos reporta ao problema da retórica quando o tema é formação do professor. Para Kramer (2002, p. 129-130):



“As políticas de formação vivem num impasse: depois de avançar no início dos anos 90, chegando a elaborar uma série de documentos no sentido de delinear uma política de formação, temos hoje parâmetros de formação, referencial de currículo, propostas localizadas e esporádicas. Temos uma política de educação infantil que assegure expansão da cobertura, fortalecimento da nova concepção de infância e promoção da melhoria de qualidade, como postulavam os documentos oficiais que o MEC elaborou em meados da década de 90?”

Contudo, tratar de como agir para formar o professor para a educação infantil carece de iniciativas na pesquisa científica da área. Por exemplo, apenas um trabalho aborda o estágio como ocasião privilegiada de problematização da prática educativa e de estabelecimento de relação entre teoria e prática.

O estágio é uma das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação fundamental na prática docente, concebido como

“tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.” (Parecer no. 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação)

Precisamos romper com a concepção fragmentada da formação que concebe sala de aula como sendo o espaço para a teoria e o campo profissional como o espaço para a prática. Fávero (2002) propõe que a teoria e prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação a partir do trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar. Rays (1996) complementa a compreensão anterior ao afirmar que a teoria – o conhecimento é um momento da prática – ação – assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar.

Para Kishimoto (2005, p. 337):

“[...] concepção importante para formação profissional é a comunidade de aprendizagem que compreende indivíduos que buscam soluções para suas

dúvidas e têm oportunidade para aprender. Uma organização de aprendizagem estabelece a ponte entre o desenvolvimento profissional e organizacional gerando a cultura da aprendizagem que resulta no desenvolvimento profissional e pessoal.”

Ainda sobre o estágio na formação docente, Pimenta (2005) afirma que o estágio é o espaço/tempo no currículo de formação destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os alunos devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências para “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção” (p. 76). Conforme Brzezinski (1998), não é mais possível continuar a formar o professor habilitado para organizar, sistematizar e hierarquizar idéias, mas, sem dúvida, incapaz de compreender a explicação e interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir da origem real.

“Reverter este quadro significa construir uma política de formação e profissionalização em serviço que ultrapasse os cursos e reciclagens, fragmentados e descontínuos historicamente avaliados como não contribuindo efetivamente para a formação.” (Sanches, 2003, p. 203).

Para complementar, Kishimoto (2005) citando Chartier, alerta que é preciso buscar formas de articular não apenas prática e formação, mas a formação inicial e permanente de um lado, e a formação e pesquisa em educação de outro, tendo na pesquisa um caminho de mão dupla, pois da mesma forma que possibilita a formação do educador, também dá pistas sobre o rumo que deve seguir a prática pedagógica.

Categoria 2: Papel dos profissionais que atuam com crianças pequenas

Dentre os dezessete artigos analisados, nove discutem a importância desses profissionais implementarem propostas baseadas na integração cuidar-educar. Essa evidência quantitativa, em que mais de 50% dos artigos reforçam a relevância do binômio cuidar-educar, demonstra que aliar os cuidados a educação das crianças nas instituições infantis brasileiras ainda é um desafio para os profissionais que aí atuam. Isso pode ser explicado pelos cenários dessas instituições da primeira infância ainda hoje serem marcados pelas perspectivas ora assistencialista ora preparatória para o ensino fundamental precisamente por causa da visão de criança e de infância presente.



A frequência encontrada nos trabalhos analisados acerca do papel dos profissionais baseado na perspectiva integradora do cuidar e educar remete à necessidade de superação da dicotomia que historicamente vem caracterizando a atuação dos profissionais de Educação Infantil. Essa situação separa, de um lado, os que se dedicam às tarefas de cuidar – ocupar-se de tarefas relativas à higiene, alimentação e repouso da criança. De outro lado, a referida dicotomia situa os profissionais que se dedicam às tarefas de educar associando-os à idéia de preparação para a escolarização posterior, cujo papel consiste em colocar a criança em contato com rotinas e atividades próprias da escolarização do Ensino Fundamental. Assim, quanto menor a criança, maior a necessidade do cuidar e mais o papel do profissional associa-se à figura materna. Baseado na relação mãe-filho, este papel/relação não assume o *status* profissional, visto que qualquer mãe ou mulher pode fazê-lo, comprometendo a identidade do profissional. Por outro lado, preparar a criança para o ingresso na escolaridade obrigatória, numa tendência escolarizante, parece ser insuficiente para identificar o papel do profissional como educativo.

Romper com este paradigma significa rever a visão de criança que orienta as escolhas e as relações educacionais na instituição de educação infantil para construir o papel do profissional com base na integração entre cuidados e educação, sem separar os que cuidam dos que educam. Eis a tônica constatada nos trabalhos que analisamos com relação ao papel dos profissionais que atuam com crianças pequenas.

Constatamos também que cinco artigos defendem que o profissional deve ser um organizador/facilitador de aprendizagens. Há ainda, quatro textos que ressaltam a importância de se considerar a especificidade da faixa etária e três textos que apresentam professores como mediadores do processo educacional.

Um dado curioso que merece destaque foi a ocorrência de quatro artigos que tratam de práticas de formação não explicitarem qual seria o papel dos profissionais que atuam com as crianças pequenas. Como formar sem a clareza de para qual tipo de prática educativa se pretende formar?

Outra regularidade encontrada em três trabalhos se refere à defesa de que professores devem efetivar um trabalho pedagógico comprometido com uma intencionalidade educativa. Esta intencionalidade carece de caracterização para articular a formação e as práticas educativas com crianças pequenas. Comumente esta intencionalidade tem sido confundida com atitudes e formas típicas de organizar o

processo pedagógico no Ensino Fundamental.

Houve, ainda, regularidades encontradas que tiveram duas ocorrências em cada: o brincar; o profissional como favorecedor, criador e organizador de situações que propiciem a inserção cultural e social da criança; a valorização das brincadeiras, com o estímulo às múltiplas expressões da criatividade, da curiosidade e da apropriação de significados; o respeito à diversidade de gênero, racial e cultural; o desenvolvimento de um trabalho articulado com a família e comunidade.

Foi possível perceber que o papel dos profissionais que atuam com as crianças pequenas ainda revela-se pulverizado. Nomeiam-se características que este deve possuir ou realizar com as crianças, mas estas características compõem como adjetivos, ou seja, falta o estabelecimento da relação entre aspectos teóricos e práticos no contexto de uma pedagogia participativa, preferencialmente, que sustente uma práxis. Oliveira-Formosinho (2007) contribui com nossa reflexão ao afirmar que o professor tem como sua primeira tarefa pensar o contexto educativo e organizá-lo para que este se torne um segundo educador.

“Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados pra criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais conseqüências nos resultados de aprendizagem.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 26)

Sendo assim, embora cuidar e educar estejam presentes nos trabalhos como aspecto central nas discussões sobre papel do professores, a análise de parte significativa das pesquisas nos remete à dificuldade da identificação de uma identidade do professor para crianças pequenas e mesmo de certa indecisão sobre o sentido da articulação dos cuidados a educação na prática do professor a partir da concepção de criança preconizada. Temos permanecido na discussão do binômio cuidar-educar e não temos conseguido articulá-lo efetivamente a uma pedagogia da infância capaz de superar a forma transmissiva de fazer pedagogia para os pequenos.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 60) alerta que:

“A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado e educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como



ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la. “

Toda expectativa posta no profissional de educação infantil nos tempos atuais exige práticas de formação inicial que criem contextos significativos para aprender a pensar criticamente. Esta capacidade requer ações que permitam ao profissional em processo de formação dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou idéias, e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem escolar (Hernández, 1998).

A tarefa docente de articular as funções de cuidar e educar precisa ser consubstanciada numa concepção de Educação Infantil suficientemente explicitada, fundamentada num corpo teórico/prático capaz de subsidiar práticas propiciadoras do desenvolvimento infantil, da emancipação dos conhecimentos prévios da criança, da construção de novos conhecimentos, da cidadania e da construção de uma educação e de uma sociedade mais democrática. A pesquisa em educação infantil no país ainda tem um campo vasto neste sentido, considerando o pouco tempo de reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e a recente luta pelo reconhecimento da necessidade de profissionalização do professor que atua com essa faixa etária. A constituição do trabalho docente e do papel do professor de crianças pequenas passará necessariamente pela desconstrução da pedagogia da transmissão e a (re)construção de um outro modo de fazer pedagogia da infância, baseada numa práxis da participação. “A pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18).

Categoria 3: os aspectos, saberes e experiências necessárias ao profissional que atua diretamente com as crianças pequenas

A análise desta categoria foi realizada com base na totalidade de trabalhos estudados sem classificá-los em formação inicial, continuada ou continuada em serviço, pois não era objetivo do estudo e, tampouco, o total de trabalhos encontrados tornou este procedimento significativo.

Dentre os dezessete textos, sete deles propõem a formação inicial geral, e dentre estes sete, cinco enfatiza a formação em conhecimentos específicos e dois a relação com a atuação futura. Cinco trabalhos propõem a formação da competência para cuidar e educar. Cinco deles aborda o conhecimento sobre o crescimento e desenvolvimento infantil. Quatro dentre os dezessete trabalhos valorizam a aprendizagem de registros (documentação pedagógica).

Outros *aspectos, saberes e experiências* comparecem nos trabalhos de forma isolada num e noutro estudo, com baixa frequência, ou num único texto são propostos a maioria dos itens que indicaremos com (1, “um”) como, por exemplo: aspecto lúdico (1); valorização do contexto sócio-cultural da criança (1); articulação com conhecimentos advindos do cotidiano da creche/pré-escola (1); domínio de técnicas-linguagens expressivas/comunicativas próprias da criança (2); história da infância e da educação infantil (3); políticas públicas e legislação (1); conhecimentos historicamente construídos (1); conteúdos e metodologias específicas (1); compreensão de que professores e famílias determinam e são determinados historicamente (1); direitos e deveres inerentes as crianças e a todos envolvidos na creche/pré-escola; saber articular o trabalho pedagógico à proposta pedagógica (1); conhecer alunos e sua realidade e adequar conteúdos e ações para as dificuldades de aprendizagem (1); adequar conteúdos e metodologias aos conhecimentos específicos das áreas do conhecimento (1); organização do tempo/rotina (3) e espaços educativos (2); formação cultural ampla capaz de articular teorias e práticas (1); problematização da prática na relação com docentes em exercício (2); aprender a fazer registro e planejamento (2); partilhar a educação com família (2); conceito de criança com base na sociologia (1); aprender a integrar o brincar nas atividades com intenção pedagógica (1); compreender a integração entre aspectos motor, sensorial, visceral (1) e formação nas dimensões criativa, afetiva, ética e pedagógica (1); aprender a fazer a observação participante (3); aprender as características de organização de situações educativas com crianças (1); brincadeira (1); respeito a diversidade de gênero, raça e cultura (1); saberes sobre o movimento do corpo (1); articular família e comunidade (1); incentivo a livre expressão das crianças (1); organização dos materiais, grupos que proporcionem interações entre as crianças (1); iniciativas que favoreçam desenvolvimento de raciocínio lógico e de relações complexas nas crianças (1).

Guardando os objetivos e a especificidade de cada estudo analisado, cada um dos dezessete trabalhos tratava de formação do professor de educação infantil. Contudo, destacamos o número reduzido de estudos publicados no período analisado



que se aproxima da propositura de um *corpus* de *aspectos, saberes e experiências* necessárias ao profissional que atua diretamente com as crianças pequenas. Entendemos que esta ocorrência se deve ao fato de a identidade da instituição de educação infantil e do próprio professor estar passando nos últimos 10 anos pela transição de um paradigma baseado mais nos cuidados físicos da criança, realizados por leigos ou professores sem formação específica para um modelo que concebe a criança como ser capaz de pensar, de aprender, agir e interagir e a ação dos adultos com base numa pedagogia das interações (Oliveira-Formosinho et. al, 2007).

Se por um lado, todos os textos abordam de modo específico um aspecto ou um saber necessário ao professor de crianças pequenas, por outro a escolha dos autores tem relação com a especificidade da formação e da atuação profissional nas instituições de educação infantil. Cada um destes trabalhos traz uma contribuição específica e apropriada que nos desafia ao momento em que o campo de estudos da educação infantil organizará um *corpus* que supere a tendência dos estudos que abordam práticas ou modos de formação de centrar atenção neste ou naquele saber ou aspecto de modo particularizado. A particularização dos aspectos pode estar indicando ainda uma dificuldade de pesquisadores e formadores de lidar com a multidimensionalidade da formação e do ser professor, considerando que esta sempre estará condicionada a multiplicidade de infâncias existentes e as muitas facetas que o trabalho com crianças pequenas contém. O que está proposto nos dezessete textos analisados a respeito dos *aspectos, saberes e experiências* que o professor precisa elaborar por meio de práticas formativas intencionalmente organizadas para dar conta da referida multidimensionalidade, nos oferece um escopo multidimensional para que doravante os estudos passem a considerá-lo, a fim de expandir a discussão e as pesquisas sobre como e para quais capacidades formar. Outro aspecto diz respeito aos formadores de professores de crianças pequenas; estes devem lançar mão do conhecimento produzido tendo em vista a necessidade premente de formação profissional para este nível de ensino.

De acordo com Ostetto (1997), o direito de atendimento em instituições de infantil e o cumprimento do duplo objetivo: cuidar e educar aponta para a qualidade dos serviços como necessidade e condição de concretização do que vem sendo proclamado na legislação brasileira desde a Constituição Federativa/88 e do Estatuto da Criança e do Adolescente/90.

Se concordarmos que as crianças têm o direito ao atendimento em espaços caracterizados pela qualidade das ações direcionadas “para a

criança-sujeito-de-direitos, estamos defendendo a necessidade de um profissional habilitado e com competência para articular educação-cuidado na sua prática cotidiana, no seu fazer educativo junto a grupos de crianças [...]” (Ostetto, 1997, p. 12-13).

De acordo com a legislação brasileira e documentos oficiais temos a definição de uma instituição responsável por articular cuidados a educação da criança pequena que corresponde à definição de um perfil do profissional que nela atuará – o professor.

“o profissional em discussão vai se afastando da casa e da escola como referências primeiras, reconstruindo uma identidade que era provisória, pois não estava sustentada no que havia de exclusivo em seu trabalho, não levava em conta sua especificidade: a atuação num espaço coletivo, marcada pela articulação educação-cuidado como objetivos indissociáveis no trabalho com grupos de crianças de 4 zero a seis anos.” (Ostetto, 1997, p. 14)

Machado (1999) afirma que a primeira etapa da educação básica no Brasil se distingue dos níveis que a sucedem e para demarcar tal posicionamento defende que,

“a valorização das brincadeiras, o estímulo às múltiplas expressões da criatividade, da curiosidade e da apropriação de significados, o respeito à diversidade de gênero, racial e cultural, a proteção e apoio dos adultos – pais e profissionais lado a lado – às iniciativas infantis” (p. 86).

Machado (1999) continua a defesa da necessidade de delimitação da especificidade da educação infantil e explicitação de seus pressupostos. Para isto aponta a busca de sustentação em aportes teóricos fundamentados nas necessidades e características de crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas.

Campos (1994) relembra que o processo de constituição dessa profissão traz as marcas da desvalorização social. Cuidar e educar crianças pequenas é pouco valorizado socialmente; é uma tarefa que por longo tempo descartava a necessidade de formação acadêmica e constitui-se ainda numa atividade mal remunerada.

Machado (1999, p. 85) amplia a concepção de integração cuidar/educar com “a proposta da *pedagogia das interações* como sendo a que vem tentando romper com modos tradicionais de organização da prática pedagógica nas instituições de educação infantil”. Mais recentemente Oliveira-Formosinho et al (2007) enuncia as três tarefas centrais de um modo participativo de fazer pedagogia:



“A primeira tarefa é a da construção de contextos educativos completos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desse modo pedagógico, que o define como espaço de interação e escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a de, dialogando com a história, escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer.” (Oliveira-Formosinho et al, 2007, p. 19)

O que a autora citada está propondo é uma pedagogia que se centra nas crianças, que cria espaço de participação para as crianças a partir de uma estrutura, de uma organização, de recursos e de interações intencionalmente pensados para criar múltiplas possibilidades, de modo que a escuta ativa da criança tenha reais conseqüências nos resultados de aprendizagem. A pedagogia participativa tem clareza da relação íntima entre processos de aprendizagem e os contextos educativos onde ocorrem.

A esta altura da análise, cabe dizer que não só é preciso de uma concepção de educação infantil claramente definida e assumida. Uma concepção de criança pequena deve estar a nos orientar e inspirar de modo particular no entendimento do que vem a ser a pedagogia participativa ou das interações. Este entendimento orientará quais os saberes, aspectos e experiências o professor de educação infantil precisa elaborar em seus processos formativos. Em correspondência, as práticas de formação deste professor também deverão sofrer as alterações necessárias de modo que aconteça a “aquisição de uma competência específica visando uma competência profissional ampla” (Machado, 1999, p. 85).

Com relação à concepção de criança pequena, Monteiro (2006) resgata as concepções rousseauistas para nos lembrar que elas foram decisivas para a constituição do conceito de infância, ao ter proposto que a criança deve ser apreendida tanto na sua humanidade como na sua especificidade.

É neste sentido que já não é possível falarmos em saberes necessários ao professor e a sua formação sem falarmos nos direitos das crianças pequenas. Monteiro (2006, p. 230) vem em nosso auxílio com objetivo de dimensionar esta questão:

“Reconhecê-la como sujeito de direitos implica uma democratização de relações, no âmbito das quais, entre um discurso que apela a uma protecção exagerada e outro que aponta para uma autonomização desproporcionada, há que encontrar o meio-termo, o equilíbrio perfeito entre as características de dois seres humanos que, apesar de iguais, devem conjugar as suas diferenças, no contexto de um clima onde se respire o agradável odor da aceitação mútua, do respeito, da compreensão e do afecto.”

A mesma autora completa dizendo que:

“a criança, tal como o adulto requer uma aprendizagem pessoal e social constante e gradual, que pressupõe uma dinâmica, um processo e uma construção permanente. Para isso, necessita não só de uma acção educativa ajustada como também de uma suficiente dose de autonomia, para que possam ser exercidas tanto as suas liberdades como o seu direito de participação com discernimento. Com efeito, porque é única, porque detém características marcadamente distintas do adulto, desenvolver o seu processo de autonomização torna-se primordial para que o seu papel na sociedade seja relevante, validado e cada vez mais ajustado ao seu estatuto, directamente confinado à sua identidade de pessoa.” (Monteiro, 2006, p. 234)

Esta mudança que vem se operando na concepção de criança passa a impulsionar também a revisão do papel do professor e, conseqüentemente, a definição do tipo ou o perfil de professor que é preciso formar e as capacidades que precisa fazer interagir com as crianças num ambiente coletivo.

“Um profissional que trabalha num espaço educacional, mas não escolar, que é professora, mas não dá aulas; que trabalha com grupos de crianças e não com alunos; cujo espaço de trabalho são ambientes e educativos e não sala de aula; que saiba aliar o cuidado e a educação das crianças pequenas; que organize o tempo e as atividades do cotidiano das instituições de educação infantil em função do tempo e do ritmo das crianças e não das tarefas dos adultos.” (Silva, 2003, p. 166).

Magalhães (1999) alerta que uma formação de professores que se quiser reconfigurada nos parâmetros de uma educação para a cidadania, que lhes permita estar à altura deste desafio, que se lhes imprima capacidade de responder as



exigências que a concepção de criança-cidadão lhes colocou, não poderá se constituir em um fim em si mesma; é via para finalidades educativas que têm a ver com questões de equidade, justiça social e da cidadania dos alunos. Poderíamos afirmar que estes se constituem saberes primordiais ao professor de crianças pequenas.

A propósito, Wajskop (2003) diz que ao professor de crianças pequenas impõe-se uma competência polivalente. Significa trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Afirma que o futuro professor precisa aprender a utilizar conhecimentos socialmente produzidos de modo a estabelecer transposições didáticas adequadas para o cuidado e a educação de crianças pequenas, assim como aprender a utilizar instrumentos essenciais à reflexão sobre sua prática docente: observação, o registro, o planejamento e avaliação. Completa afirmando ainda a necessidade de desenvolver atitude ética para com sua função social (docente) e diz que para isto precisa poder refletir sobre suas representações, teorias e preconceitos construídos ao longo da vida sobre as crianças e suas famílias. Wajskop (2003) compreende que a ação educativa se respalda em procedimentos legais e didáticos, baseados em conceitos, procedimentos e atitudes originários da ciência, das artes e da cultura. Só assim, o professor poderá trabalhar por uma educação plural e pela cidadania.

Portanto, a construção da identidade profissional docente específica para educação infantil exige métodos de trabalho que enfatizem e possibilitem análise crítica constante da prática educativa, sem dicotomizar teoria e prática. Neste sentido, (Pimenta, 2005) corrobora nossas idéias ao afirmar que a atividade teórica em si mesma não promove a transformação da realidade não sendo, pois práxis. A prática, por sua vez, também não subsiste por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis. Para Freire (1996) a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”.

Embora tenhamos que atribuir maior valor a muitos aspectos da formação encontrados com ocorrência baixíssima nos estudos tais como o trabalho com a família e a comunidade, a brincadeira, as múltiplas linguagens expressivas e comunicativas da criança, a organização dos espaços e tempos etc., alguns estudos conseguem articular um *corpus* de aspectos, saberes e experiências capazes de contribuir para o avanço deste aspecto do campo e para a transformação da

identidade institucional e do professor de crianças pequenas no Brasil.

Categoria 4: A concepção de criança que está explícita ou implícita

A grande maioria dos textos, cerca de 70%, traz a criança como sujeito social-histórico, criador de cultura e conhecimentos. Nestes, encontramos a visão de sujeitos historicamente determinados e constituídos a partir da interação e vivência em diferentes contextos sociais.

A criança como possuidora de múltiplas dimensões (afetiva, cognitiva, criativa) e múltiplas linguagens, aparece em 35% dos textos, como dimensões a serem explorados pelos educadores.

A concepção de criança como sujeito de direitos, merecedora de cuidados e de educação com qualidade específica, que exige respeito ao seu tempo e suas especificidades está presente em 58% dos textos. A criança como ser em desenvolvimento aparece em 7 textos, sendo que 2 deles trazem a concepção de um ser completo e ao mesmo tempo em desenvolvimento.

Abordam-se em 11% dos textos as concepções de criança cidadã, com potencial e capacidade, protagonista de sua existência, ativa, com maneiras específicas de ser de viver, sujeito com competência para ser autônomo, se expressar e interagir.

A criança vista como ser concreto, vulnerável, cooperativo, que precisa ser conduzido para a inserção plena em seu contexto social, sujeito de deveres, produtor de subjetividades, responsável, criativo, em processo de construção indetitária, são categorias apontados isoladamente nos textos.

Somente um texto idealiza explicitamente a criança como centro da ação intencional, educacional, pedagógica adotando a concepção de criança como norteadora das práticas educativas e apontando a necessidade de se rever tal aspecto para enfrentar a cisão entre cuidado e educação. Inferimos que nos outros quatro textos há uma intenção semelhante, ao focar criança como centro da ação educacional, mas sem o aprofundamento da discussão.

Em síntese, os dezessete textos não se contradizem, mas também não apresentam uma visão mais ampla, articulada e crítica sobre a concepção de criança. O que encontramos são “clichês”, jargões que se repetem em quase todos os textos.

É sabido que a concepção de criança e infância é um constructo histórico. Para



Sarmiento (2001, p. 13) “o estatuto e papéis sociais que são atribuídos a este grupo geracional mudam com as formas sociais, são historicamente produzidos [...]”. Esta é uma afirmação um tanto quanto comum; no entanto, ver a criança como sujeito de direitos, capaz de absorver e produzir conhecimentos, bem como estabelecer relações desde que nasce ainda é um desafio para muitos dos profissionais que atuam junto à criança pequena. Diante dos textos analisados é possível afirmar que mesmo os responsáveis por desenvolver estudos acerca da educação infantil têm lançado mão de caracterizações idealizadoras da criança e da infância.

Neste sentido, os estudos advindos do movimento da Sociologia da Infância ocorrido nos últimos anos, desencadeados principalmente por autores franceses, ingleses e portugueses, têm trazido “luz” para as reflexões teóricas que se propõem a pensar a condição da criança na atualidade. Um dos representantes portugueses deste movimento, Manuel Sarmiento, define a criança como:

“indivíduo com sua especificidade biopsicológica, que ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e variam a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção, etc. Mas as crianças são também seres sociais e enquanto tal, distribuem-se pelos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem” (Sarmiento, 2004, p. 9).

Dizer, por exemplo, que a criança é um sujeito social-histórico significa reconhecer a infância como uma construção social.

“A verdade é que se houve sempre crianças, não houve sempre infância. A consideração das crianças como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos é muito recente, é mesmo um projeto inacabado da modernidade. [...] Deste modo, ao afirmar-se a construção social da infância não se está a apenas a declarar que a infância é um produto da história e não da natureza – ainda que também se afirme isso, mas que ela é objeto (e também sujeito) da sua contínua construção.” (Sarmiento, 2001, p. 13-14)

E o que significa afirmar que a criança é sujeito de direitos, cidadã, possuidora de múltiplas linguagens?

Os estudos carecem, portanto, de traduzir cada imagem apresentada acerca da

criança, de modo a não reduzir as concepções a “palavras bonitas”, em vez de explicações carregadas de sentido, possibilitando visualizar as crianças como seres concretos.

Categoria 5: a função/finalidade social da educação infantil

Dentre os dezessete artigos analisados verificamos que três textos não explicitam a função/finalidade da Educação Infantil, contudo, fica implícita a discussão referente à formação dos professores, bem como as propostas de trabalho voltadas ao sujeito-criança contemplando as diferentes linguagens infantis tendo em vista a contribuição para a formação de um sujeito autônomo – este, considerado centro do processo educativo.

Há um texto que não apresenta a discussão referente a essa categoria. Um texto em que há a possibilidade do leitor inferir que a função/finalidade esteja relacionada ao espaço para brincar, sendo este, um instrumento possibilitador da formação de um sujeito autônomo e criativo.

Pudemos constatar também, que a maior parte dos artigos analisados, num total de dez, consideram que a função/finalidade da educação infantil está intrinsecamente relacionada às funções de cuidado e educação, ou seja, ações indissociáveis e complementares à ação das famílias. Temos, no entanto, uma outra vertente de análise, que também transcorre a perspectiva do cuidado articulado a educação, mas com uma forte ênfase no espaço de formação pessoal, considerando a função/finalidade da Educação Infantil como um espaço comunicação e expressão das diferentes linguagens, assim como de acesso e construção do conhecimento acumulado historicamente.

Levando em consideração os preceitos legais da Constituição Federativa do Brasil de 1988, especificamente o artigo 227, o ECA de 1990 e a LDB 9.394/96 podemos identificar que a criança é considerada sujeito de direitos, ou seja, direito a educação, saúde, lazer, enfim, acesso aos bens culturais construídos historicamente, assim como construtor de sua própria história e, membro de uma sociedade em constante processo de metamorfose.

Nesse contexto, verificamos uma tendência em conceituar a educação infantil como uma instância qualitativa de formação da criança integral; espaço em que o cuidado e a educação de crianças pequenas, aqui consideradas de 0 a 5 anos, são



intrinsecamente relacionados; espaço em que há a autonomia para a criação, manifestação da fantasia, imaginação, comunicação e expressão de diferentes linguagens; espaço em que a especificidade da faixa etária é fator primordial para a elaboração do planejamento, rotina, execução de atividades para e com a criança, dentro de suas possibilidades de desenvolvimento elaboração de conhecimentos.

Contudo, os dados desta pesquisa apontam uma sintonia entre os discursos e análises dos artigos em consonância com a legislação nacional vigente, revelando uma possível superação da visão da educação infantil como um depósito de crianças cuja intencionalidade educativa-pedagógica não corresponde aos direitos da criança, a exemplo da indicação da educação infantil como uma etapa de preparação para as séries iniciais do ensino fundamental.

Dahlberg, Moss & Pence (2003), aprofundam essa discussão referente às diferentes funções/finalidades em que a educação infantil perpassou e perpassa para a construção de sua identidade social, fazendo a seguinte provocação:

“Dado o nosso entendimento da instituição dedicada à primeira infância como um organismo complexo e multifacetado, incorporado na sociedade civil, situado em um contexto particular, engajado em um trabalho pedagógico co-constutivo, estimulando a solidariedade e a cooperação, em um local para a prática democrática e emancipatória, a pergunta “Isso funciona?” parece simplista e normalizadora. Em vez disso, precisamos encontrar maneiras de aprofundar nosso entendimento do que está acontecendo na instituição, o que pode sugerir formas novas ou modificadas de organização ou de maneiras de trabalhar.”
(p.116)

Nessa perspectiva, os autores nos instigam a re-significar o que é aparentemente conhecido (as práticas da educação infantil) e apropriado (os discursos sedutores e em voga) de forma a estranhar (distanciar-se daquilo que é rotineiro) as práticas, levantando hipóteses, buscando respostas às inquietações identificadas, como, por exemplo, uma superação da separação entre o cuidar e educar.

Há que se destacar o estigma que as instituições de Educação Infantil na figura das creches carregou durante muito tempo. Com um caráter assistencialista, filantrópico, estas instituições eram vistas como um favor, uma dádiva oferecida às crianças necessitadas.

Tivemos durante muitos anos na história da educação infantil o entendimento de

que o cuidado era especificamente relacionado às práticas de higiene, alimentação e bem-estar das crianças pequenas, e a educação relacionada às atividades de 'caráter pedagógico'. Com o interesse em aprofundar e conhecer quem é a criança, qual a função/finalidade da educação infantil, do profissional que atua com a criança, que alguns conceitos cristalizados foram sendo re-significados, por considerar que há a interdependência entre as ações de cuidados e educação.

Dentre os artigos analisados (17 no total), somente um texto não apresenta discussão sobre a função/finalidade social da educação infantil, ou seja, todos os demais discutem de forma explícita ou implícita essa questão. O que nos aponta um caminho percorrido de conhecimento e interesse coletivo a esse respeito.

Com relação à interdependência entre as categorias elencadas nesta pesquisa, bem como, a função/finalidade da educação infantil, temos a seguinte constatação:

“A escola da pequena infância ao propiciar um meio favorável ao desenvolvimento infantil realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes linguagens: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica. Ao mesmo tempo, desenvolve na criança habilidades para a expressão e comunicação.” (Garanhani, 2005, p. 07)

Encontramos também, pesquisas relacionadas às práticas formativas em que concebem a função/finalidade social da educação infantil como uma preparação para o ensino fundamental, como explicitado e analisado por Oliveira e Cardoso (2006):

“Questões ligadas ao desenvolvimento pessoal dos educadores e a sua caminhada profissional, valores pessoais, identidade institucional, fortalecimento do projeto escolar, não são abordadas, sendo priorizadas as metodologias de ensino de áreas específicas e pulverizadas algumas temáticas de caráter geral. Este fato aprofunda uma visão existente da educação infantil como preparação para o ensino fundamental, não contribui para a construção de uma identidade profissional nem institucional.” (p.239)

Nesse sentido, podemos averiguar indicadores divergentes entre o que vigora em termos legais sobre a educação infantil e o que realmente é planejado e praticado nos cursos de formação inicial, continuada ou em serviço para o professor que irá atuar ou que atua com a Primeira Infância.

Isso demonstra certa dificuldade em compreender as mudanças conceituais,



estruturais e profissionais sobre o trabalho com a criança pequena em instituições coletivas de cuidado e educação. O que indica, também, uma fragilidade em conhecer a realidade, em construir/elaborar práticas de formação pautadas no sujeito-criança real.

Categoria 6: A concepção de educação infantil que está implícita ou explícita no texto

No que diz respeito às concepções de Educação Infantil presentes nos dezessete trabalhos analisados, foi possível identificar uma diversidade de idéias. Num mesmo texto aparecem mais de uma idéia acerca da concepção de Educação Infantil.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, é observada uma tendência em situar a Educação Infantil como uma etapa da Educação e um direito da criança.

A referida lei vem corroborar o disposto na Constituição Federal de 1988:

“A Constituição de 1988 confirma a creche como instituição educativa, um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado (artigo 208, inciso IV) confirmado pela LDB 1996 (artigo 30/II). A Educação Infantil será oferecida em: I – Creches, ou entidades equivalentes para crianças até 3 anos de idade, II – pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade, o que representa uma ruptura com todo um passado marcado pelo assistencialismo.” (Sanches, 2003, p. 69-70)

Essa concepção de Educação Infantil que hoje influencia a produção dos textos analisados é resultado de um processo histórico.

O atendimento à primeira infância, atualmente denominado Educação Infantil, surgiu no Brasil com a denominação de creche no final do século XIX, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país, segundo Sanches (2003). “O pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais”. (Sanches, 2003, p.63)

Com um caráter de assistência aos menos favorecidos, a creche surge baseada numa determinada visão de criança para atender crianças pobres, bandeira levantada, sobretudo por juristas, médicos e a Igreja Católica.

De acordo com a referida autora, para os juristas, as creches representavam

uma forma de conter a criminalidade. Para os médicos-higienistas significava cuidar adequadamente das crianças e orientar as mães contra os altos índices de mortalidade infantil. Para a Igreja Católica, uma integração aos movimentos de assistência como “reacomodação de forças” neste momento abaladas.

A autora cita ainda os froebelianos Jardins de Infância destinados às crianças socialmente favorecidas e aponta uma dicotomia com relação às creches: “Para Kishimoto (1986, p. 50), desde a origem, os jardins de infância tinham objetivos educacionais e as creches, assistenciais.” (Sanches, 2003, p. 67). Lembramos que esta ocorrência se deve a concepção de criança e aos preconceitos presentes nesta concepção a respeito da criança pertencente ao segmento menos favorecido economicamente da sociedade brasileira.

A propósito, ao longo da história, o atendimento à primeira infância no Brasil sofreu também influências da teoria da privação cultural e a decorrente propositura da educação compensatória, como forma de diminuir as supostas carências das crianças “pobres”, oferecendo-lhes o que faltava para corresponderem a um determinado padrão de desenvolvimento, acreditando-se na idéia de melhor prepará-las para o processo de escolarização.

Ora oferecer assistência, como um “favor”, “caridade”, ora preparar para a escolarização. O atendimento à primeira infância sofreu influência de tais concepções que somente avançaram, ao menos juridicamente, em direção a uma concepção de Educação Infantil como direito da criança e com preocupação educativa voltada para a criança concreta a partir de um “ordenamento legal” conquistado pela sociedade, conforme Leite Filho (2001).

“É incontestável que, na última década do século XX, a sociedade brasileira avançou no que diz respeito a assegurar, pelo menos no papel, os direitos das crianças. Com a promulgação da Constituição Federal e de leis e com o estabelecimento de normas e diretrizes, passou-se, pela primeira vez em nossa história, a ter na letra da lei e no espírito da mesma assegurados direitos para a infância.” (Leite Filho, 2001, p. 30).

Compreendendo esse processo histórico, é possível situar a produção analisada e entender as influências recebidas a partir da promulgação das citadas leis.

Neste contexto, as concepções identificadas com maior frequência nos textos referem-se à Educação Infantil como espaço de cuidado e educação, além de um nível



de ensino, um espaço educativo.

Essa constatação é significativa, na medida em que demonstra a influência de uma concepção de Educação Infantil suscitada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96 que insere pela primeira vez a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica. Isso significa entender que o atendimento à primeira infância não pode ser mais concebido como assistência social às crianças necessitadas, mas como uma etapa da educação, não como um favor, mas como um direito de toda criança.

O atendimento às especificidades da criança pequena e a concepção de Educação Infantil como instância socializadora da criança comparecem em seguida, na ordem de frequência, em pouco menos da metade do total de textos analisados.

A Educação Infantil concebida como superação do caráter assistencial e da tendência escolarizante também se faz presente em cerca de 25% dos textos e, com a mesma frequência, aparece a concepção de uma Educação Infantil baseada no desenvolvimento integral da criança. Pouco abaixo desse percentual situam-se as concepções de Educação Infantil como espaço de valorização das múltiplas linguagens da criança, também como espaço cuja característica fundamental baseia-se no brincar, além da idéia de uma educação com caráter complementar à família.

Com frequência pouco acima de 10% do total de textos encontra-se a concepção de Educação Infantil com ênfase na pedagogia das interações. A Educação Infantil como auxílio ao crescimento e desenvolvimento infantil comparece com a mesma frequência. Esta discussão tem comparado com maior ênfase nas publicações nacionais mais recentemente, e parece que ainda não influenciou significativamente os estudos.

Com apenas uma ocorrência cada, foram identificadas as concepções de Educação Infantil como: Educação que permita à criança viver a infância nas suas múltiplas possibilidades; espaço para as crianças desenvolverem produções simbólicas; educação baseada nas múltiplas dimensões da criança; espaço de direito das crianças pequenas; como realizadora dos direitos das famílias, das mulheres e das próprias crianças oposto às concepções históricas, higienistas e assistencialistas; educação que se diferencia dos níveis que a sucedem pelo caráter não avaliativo das atividades realizadas; “lugar de trabalho, a criança e o professor como cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis”, instituições de Educação Infantil identificadas como “escolas” não caracterizadas como caricatura do Ensino

Fundamental; espaço que reconhece e valoriza as diferenças que existem entre as crianças, beneficiando assim seu desenvolvimento e a construção do conhecimento; dimensiona afetividade e educação em que a ênfase é a conexão consigo mesmo, com outro e com universo, “espaço de desenvolvimento da razão e da emoção”, “espaço em que pode pulsar os diferentes conhecimentos construídos”; espaço de vivências dialógicas, que busca integrar outras dimensões além da cognitiva e motora, que rompe com a rigidez normativa de regras e horários e permite a livre expressão da criança, que enfatiza a sensibilidade e novas formas de viver; que procura romper com modos tradicionais de organização da prática pedagógica; que valoriza a reflexão constante da prática, assim como uma teoria fundamentada e aliada ao conhecimento que traz a criança como sujeito histórico-cultural, além de uma educação baseada no respeito à diversidade de gênero, racial e cultural, proteção e apoio de adultos as iniciativas infantis.

É importante destacar que as concepções de Educação Infantil que se fazem presentes nos textos analisados carregam em si outras concepções, sobretudo a de criança.

Assim, os textos apresentam a Educação Infantil voltada ao atendimento de uma criança que é sujeito de direito e histórico-cultural, cidadã, que necessita ser cuidada e educada, indissociadamente, uma criança que se constitui através do brincar, que possui múltiplas linguagens e dimensões, que está em crescimento e desenvolvimento, que realiza produções simbólicas, que interage com o meio e que precisa expressar-se livremente.

Considerações Possíveis

Com base no estudo realizado, pode-se afirmar que a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, há uma preocupação em situar a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, diferenciando-a da concepção que por muito tempo a caracterizou, ou seja, uma concepção marcada por um caráter de assistência à criança “pobre” e pela idéia de preparação para a escolarização.

Assim, uma educação baseada na integração entre o cuidar e o educar, conforme encontramos na maior parte dos textos, surge como uma superação dessa tendência histórica na Educação Infantil, indo além da mera incorporação aos sistemas de ensino das instituições destinadas ao atendimento da primeira infância.



As demais concepções que se fazem presentes nos textos dão os contornos a essa educação que se propõe a uma intencionalidade educativa específica: a tarefa socializadora da Educação Infantil, a valorização às múltiplas linguagens da criança, em especial o brincar, a preocupação com seu desenvolvimento integral, com as interações que estabelece nesse espaço de convivência social, enfim, todas as concepções remetem à idéia de uma Educação que se define a partir da referência educativa e de uma determinada concepção de criança, marca que caracteriza a evolução trazida com a atual LDB.

Analogamente a ressignificação gradativa das concepções em relação à Educação Infantil, as práticas de formação dos profissionais que atuarão ou atuam nas instituições estão também sendo (des)construídas e reconstruídas. Afinal, é preciso desconstruir anos de história de uma formação com a finalidade de *assistir* ou *preparar para* e construir currículos de formação inicial ou continuada que preparem o profissional para atuar com crianças ativas, participativas, competentes, atores sociais, históricos e culturais.

Para Bujes (2001) a experiência da educação infantil precisa ser mais qualificada no sentido de incluir acolhimento, segurança, desenvolvimento de habilidades sociais, entre outros; mas, principalmente deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio (tanto das crianças como dos profissionais) e a oportunidade de investigação.

Os trabalhos de pesquisa têm um campo a ser explorado em relação aos saberes que os processos formativos dos professores de educação infantil devem priorizar. Tais escolhas precisam se direcionar para a especificidade da formação e da identidade docente a ser construída, que por sua vez necessariamente se relaciona com a identidade institucional a ser fortalecida. Tudo isto nos impõe a urgência em refletir e pesquisar sobre como fazer a formação inicial e a formação continuada em serviço.

Referências Bibliográficas

- Arce, A. (2001). *Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil*. Cadernos de Pesquisa, 113.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CP 21/2001
- Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

- Brasil, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- Brzezinski, I. (1998). Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In R. Q. Serbino et al. (Org.). *Formação de professores* (pp.161-74). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Bujes, M. I. E. (2001). Escola infantil: pra que te quero? In C. M. Craidy & G. E. P. S. Kaercher, *Educação infantil: pra que te quero?* (pp. 13-22). Porto Alegre: Artmed.
- Campos, M. M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In Brasil. MEC/SEF/COEDI, *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (pp. 11-16). Brasília: MEC.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Demo, P. (1990). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez Autores Associados.
- Favero, M. de L. (2002). Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. In N. Alves (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, N. S. A. (2002) As pesquisas denominadas "Estados da Arte". *Educação & Sociedade*, XXIII, 79.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Garanhani, M. C. (2005). *Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt07/gt071476int.rtf>
- Hernández, F. (1989). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. M. (2005). O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In R. L. L. Barbosa, (Org.), *Trajetórias e perspectivas na formação de educadores* (pp. 329-345). São Paulo: UNESP.
- Kramer, S. (1989). Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70, 189-207.
- Kramer, S. (2002). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In M. L. de A. Machado (Org.) *Encontros e desencontros em educação*



- infantil* (pp. 117-132). São Paulo: Cortez.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Leite Filho, A. (2001). Proposições para uma educação infantil cidadã. In R. L. Garcia & A. Leite Filho (Orgs.), *Em defesa da educação infantil* (pp. 29-58). Rio de Janeiro: DP&A.
- Machado, M. L. de A. (1999). Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*, 17, 85-98.
- Machado, M. L. de A. (2000). Desafios Iminentes para Projetos de Formação de Profissionais para Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 191-202.
- Magalhães, J. (1999). Educação e Autonomia: um apontamento historiográfico. In M. Barbosa (Coord.), *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho.
- Monteiro, L. C. G. (2006). *Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Moss, P. (2002). Para além do problema com qualidade. In M. L. de A. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 17-26). São Paulo: Editora Cortez.
- Oliveira, L. C. V. & Cardoso, B. R. L. (2006). Políticas municipais de formação contínua para a educação infantil: estudo de caso. *Pro-posições*, 17, 1(49), 227-242.
- Oliveira-Formosinho, J. et al. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Ostetto, L. E. (1997). Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil. *Perspectiva*, 15, 20, 11-20.
- Pimenta, S. G. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* São Paulo: Cortez.
- Rays, O. A. A. (1996). A relação teoria – prática na didática escolar crítica. In I. P. A. Veiga (Org.), *Didática: o ensino e suas relações* (pp. 33-52). Campinas: Papirus.
- Sanches, E. C. (2003). *Creche: realidade e ambigüidades*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, A. N. de C. et al. (2001). Um mais um é sempre mais que dois. In R. L. Garcia & A. Leite Filho (Orgs.), *Em defesa da educação infantil* (pp. 109-133). Rio de Janeiro: DP&A.
- Sarmiento, M. J. (2001). A globalização e a infância: impactos na condição social e na

escolaridade. In R. L. Garcia & A. Leite Filho (Orgs.), *Em defesa da educação infantil* (pp. 13-28). Rio de Janeiro: DP&A.

Silva, A. S. (2003). A professora de educação infantil e sua formação universitária. 2003. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

Wajskop, G. (2003). Desafios da formação profissional do docente de educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, 1, 2, 14-17.

Textos Analisados

Azevedo, H. H. O. & Schnetzler, R. P. (2001). *Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm>

Azevedo, H. H. O. & Schnetzler, R. P. (2005). *O binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus professores*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt07/gt071011int.doc>

Fernandes, S. C. L. (2001). *Grupos de Formação – Análise de um Processo de Formação em Serviço sob a Perspectiva dos Professores*. Disponível em: <http://www.anped.org.br>

Figueiredo, M. X. B. (2005). *Formação de Educadoras das Escolas de educação infantil: saberes necessários à integração à vida*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt07/gt071476int.rtf>

Garanhani, M. C. (2005). *Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt07/gt071476int.rtf>

Loiola, L. J. S. L. (2005). *Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores da educação infantil*. Disponível em <http://www.anped.org.br/28/textos/gt07/gt071555int.rtf>

Machado, M. L. de A. (1998). *Profissionais para Educação Infantil: a idealização e o acompanhamento de projetos de formação*. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/>

Machado, M. L. de A. (1999). Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*, 7, 85-98.

Machado, M. L. de A. (2000). Desafios Iminentes para Projetos de Formação de Profissionais para Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 191-202.



- Micarello, H. A. L. da S. (2003). *A formação de profissionais da Educação Infantil: em foco, a relação teoria e prática*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/hildaaparecidamicarello.rtf>
- Oliveira, A. M. R. et al. (1999). A formação das professoras e a produção simbólica das crianças de 0 a 6 anos: uma experiência de pesquisa. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 85 – 98, jul./dez.
- Oliveira, L. C. V. & Cardoso, B. R. L. (2006). Políticas municipais de formação contínua para a educação infantil: estudo de caso. *Pro-posições*, 17, 1(49), 227-242.
- Ostetto, L. E. (1997). Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil. *Perspectiva*, 15, 28, 11-20.
- Ramos, R. L. (2000). *Um estudo sobre o brincar na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0703p.PDF>
- Rego, M. C. F. D. & Pernambuco, M. M. C. A. (2004). *Formação do Educador Infantil: identificando dificuldades e desafios*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0814.pdf>
- Rivero, A. S. (2001). *Da educação pré-escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia*. Disponível em: <http://www.anpd.org.br/reunioes/24/T0790924392269.doc>
- Vasconcelos, V. M. R. & Fernandes, A. M. D. (1998). *Construindo o Perfil do Profissional de Educação Infantil da Rede Pública de Niterói*. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~need0a6/vasconce.zip>