

Educação infantil: legislação e prática pedagógica

Maria Izete de Oliveira

Breve histórico sobre a educação infantil: legislação e prática

Nossa intenção neste artigo é estabelecer, mesmo que sucintamente, dialogicidade entre o campo da legislação e da prática pedagógica na educação infantil como elementos indissociáveis e essencialmente de caráter político, procurando demonstrar determinadas intencionalidades socioeducativas, concepções de educação, dentre outras.

Sabemos que a educação formal da criança de zero a seis anos de idade, até pouco tempo, não fazia parte da gama das preocupações daqueles que elaboravam as Políticas Educacionais Brasileiras. A trajetória para se chegar a essa conquista nos mostra uma história de lutas e reivindicações, por parte dos movimentos sociais organizados que abraçavam esta causa, que culminaram em leis.

De acordo com Kuhlmann (1998), os movimentos populares e feministas foram os causadores da expansão das creches. A entrada representativa das mulheres para o mercado de trabalho, a partir dos anos 60, legitimou as instituições de educação infantil como lugares próprios para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no Brasil (p.198)

Uma primeira vitória, assegurada por lei, ocorreu com a Constituição Brasileira, outorgada em 1988, em que o artigo 208 preconiza como dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” assegurando, dessa maneira, o seu direito à educação (Brasil, 1998a, p.154). Entretanto, a Política Nacional de Educação Infantil foi formulada somente seis anos depois, em 1994. A comissão que elaborou esse documento “traçou diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de: 1. expandir a oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos; 2. fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil; 3. promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola” ([Bittar, Silva e Motta, 2003, p.39).

Dois anos depois, a LDB 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em consonância com a Constituição Federal, reconhece, em seus artigos 29 e 30, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica oferecida em creches para atender a criança de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Embora essa etapa da educação básica não seja obrigatória para a criança, é um direito seu e de sua família, cuja oferta é um dever do poder público, mais precisamente, dos municípios.

Ainda segundo a LDB, artigo 29, a educação infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Em 2005, o MEC define a nova Política Nacional de Educação Infantil, que indica diretrizes, objetivos metas e estratégias para esse nível da educação básica. Dentre suas diretrizes destacamos: “A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” e dentre seus objetivos está o de “Assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)” (Brasil, 2005, pp.17, 19). Objetivo este que será discutido posteriormente.

Um avanço mais recente ocorre quando, em 2005, o MEC define a nova Política Nacional de Educação Infantil que indica diretrizes, objetivos, metas e estratégia para essa etapa da educação básica. Dentre suas diretrizes destacamos: “A educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o *cuidado e a educação*” e, dentre seus objetivos, está o de “*Assegurar a qualidade* de atendimento em instituições de educação infantil” (grifos nosso, pp. 17, 19).

Compreendemos as leis como impregnadas de tensões, residindo nelas a dimensão da luta por inscrições mais democráticas na educação. E as leis, mencionadas anteriormente, têm como intencionalidade fazer com que a educação infantil seja sempre reconhecida como a fase inicial da educação da criança e deve ser oferecida com qualidade.

Logo, é na educação infantil que a maioria de nossas crianças terá o seu primeiro contato com uma educação formal, que pretende complementar a educação recebida no seio familiar e na sociedade. Por isso, esse nível de educação requer profissionais competentes que possuam as habilidades necessárias para lidar com as especificidades dessa faixa etária.

O exposto configura a necessidade urgente de se pensar sobre a formação e atuação dos profissionais da educação infantil, tanto em termos de docência quanto de gestão. É nessa direção que se produz este artigo, pois o interesse em

discutir esse assunto tem origem na preocupação com a qualidade do processo ensino-aprendizagem na educação infantil. Nesse sentido, Russeff e Bittar (2003) destacaram que os pesquisadores de todas as regiões do país, e também do exterior, durante os fóruns de divulgação científica

[...] revelam em seus anais uma significativa *preocupação com a realidade escolar da Educação Infantil* e os *desafios apresentados pela formação docente e a qualificação permanente* de sua prática pedagógica. Merecem também a atenção dos pesquisadores as políticas públicas de Educação Infantil na Brasil, demonstrando a urgência de aplicar, de fato, o que já está garantido pela lei. (p. 8)

Garantir a atuação de profissionais com formação específica em educação infantil para exercer sua função nessas instituições é um fator *sine qua non* para se alcançar uma melhor qualidade das práticas pedagógicas voltadas para essa etapa de educação.

Os ensinamentos da psicologia educacional nos esclarecem que a base da personalidade de uma pessoa se forma, quase por completo, até aproximadamente aos sete anos de idade e suas características pessoais vão depender, em grande parte, do ambiente no qual a criança se insere, ou seja, a família, o contexto social e a escola. A perspectiva sociointeracionista apregoa que “a criança aprende e se desenvolve a partir do contato com o meio em que vive e com as pessoas do seu convívio. Para Vygotsky, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre a criança e o mundo exterior” (apud Oliveira, 2005, p. 44).

Enfocando essa discussão no campo da educação escolar, percebe-se que a professora¹ é a profissional que atua mais diretamente com a criança em um período consideravelmente longo. Por isso, ela exerce grande influência sobre a sua auto-estima e sobre a personalidade da criança. Essa influência é ainda maior quando se trata de crianças na faixa etária de zero a seis anos, que se encontram abertas à influência de um adulto mais próximo, com o qual mantêm laços afetivos. Assim, as instituições de educação infantil devem estar conscientes de sua importância para a formação da personalidade de uma criança.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Infantil pontua que

1 Aqui será utilizado o tratamento feminino para as profissionais da área por ser o gênero de maior representatividade atuando na educação infantil.

Pesquisas sobre o desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. [...] Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil. (Brasil, 2005)

Não ignoramos o fato de que a criança continuará vivenciando diversas experiências no decorrer de sua vida que contribuirão para sua formação, já que somos seres em constantes transformações. Entretanto, não podemos negar que a infância é uma fase marcante na vida de todos e que uma atitude de discriminação, humilhação, desprezo, etc. por parte do professor, em relação a uma criança, poderá deixar traumas que ela carregará por toda a vida.

Parafrazeando Antunes (2004), uma pré-escola de verdade educa, ensina, transforma e modifica o ser humano e as primeiras experiências são as que marcam mais profundamente e, quando positivas, tendem a reforçar ao longo da vida as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade e responsabilidade proporcionando melhor desenvolvimento para as aprendizagens posteriores (p. 41).

Ora, se a educadora infantil exerce influência sobre a personalidade de seus alunos, temos que considerar que essa influência pode culminar em resultados positivos ou negativos, dependendo da atuação do educador. Se, de um lado, com uma postura democrática e libertadora, ela pode contribuir significativamente para a formação de um cidadão consciente, crítico, independente e competente em suas ações, por outro, com uma postura autoritária e repressiva, que não desperta a auto-estima do educando, a educadora poderá deixar seqüelas para o resto da vida de uma criança que irão interferir em sua vida adulta.

As autoras Almeida e Rojas (2003) corroboram essa premissa ao afirmarem “que as instituições de educação infantil têm um papel preponderante na construção da identidade pessoal, social e cultural da criança e que, portanto, têm um caráter relevante na ampliação de experiências significativas à formação dessas crianças”, reforçando a necessidade de a professora “organizar um trabalho que não se pautasse apenas na ação cuidadora, mas principalmente na ação educativa” (pp. 116-117).

O mais interessante é que, geralmente, a professora nem sempre se dá conta do quão importante é o seu papel, a sua atuação, para a vida dos alunos e,

não tendo essa clareza, desempenha sua função, ano após ano, de forma acrítica, sem refletir sobre sua prática pedagógica. Um dos motivos dessa postura adotada pelas professoras em relação a sua profissão é sua defasagem de escolaridade.

A preocupação com a formação da educadora infantil também se faz presente na Política Nacional de Educação Infantil ao pontuar que:

Esta concepção de educação infantil, que integra as funções de educar e de cuidar em instituições educativas complementar à família, exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como profissional. Isso implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional. (Apud Bittar et al., 2003, p. 39)

Ao falar da escolaridade das profissionais da educação infantil, toma-se como referência o art. 62 da LDB 9.394/96, quando condiciona que a atuação na educação básica requer profissionais com formação superior e, para *o exercício do magistério na educação infantil* e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, ter no mínimo a *formação em nível médio* (Brasil, 1996, grifo nosso).

Entretanto, apesar dessa exigência de formação *mínima* em nível médio, dados do MEC (Brasil, 2001) apontam que, no Brasil, 5,2% das funções docentes da pré-escola possuem apenas o ensino fundamental. Isso significa que tínhamos, naquele ano, 12.828 “professoras” (se é que podemos chamá-las assim), sem a qualificação *mínima* exigida pela LDB, atuando na educação infantil.

A defasagem na formação das professoras que atuam nessa área acarreta uma grande falta de conhecimento, por parte destas, sobre os objetivos e finalidade desse nível de ensino. O agravante é que a maioria dessas profissionais desconhece, como já salientamos, que a LDB 9.394/9, em seu art. 29, define como finalidade da educação infantil “o *desenvolvimento integral da criança* até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Desconhece, também, que essa Lei, em seu art. 31, reza que a avaliação nesse nível de ensino “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, *sem objetivo de promoção*, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (ibid., grifos nosso).

É comum escutar relatos de professoras que acreditam que o trabalho com a educação infantil é, simplesmente, realizar algumas atividades de pintura, desenho, recorte, colagem, etc., para passar tempo, ou seja, “olhar” as crianças

enquanto brincam. Essas professoras não estão cientes da relevância de cada uma dessas atividades, que cada uma delas deve ter um propósito, um objetivo a ser alcançado.

Por outro lado, algumas professoras acreditam que sua função é “preparar” a criança para ingressar no ensino fundamental, enchendo-as de atividades de cópia, repetição e memorização. Muitas educadoras ainda não têm consciência de sua responsabilidade e forte influência na formação da personalidade e na auto-estima de seus alunos. Diante dessas constatações, percebemos que aquelas antigas crenças de que o papel da pré-escola é brincar com as crianças ou “prepará-las” para ingressar nas séries iniciais prevalecem até hoje no bojo das instituições de educação infantil.

As professoras que sustentam qualquer uma dessas concepções desconhecem o teor do Referencial Curricular Nacional par a Educação Infantil,² ou não se importam com as propostas pedagógicas contidas nesse material que orientam as educadoras no sentido de terem como objetivo: desenvolver a identidade e a autonomia da criança e ampliar o seu conhecimento de mundo. Nele são apresentados “eixos de trabalho que orientam para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (Brasil, 2002, p.7). Na proposta apresentada pelo Referencial, há diversos meios de se trabalhar com a criança de forma a promover seu desenvolvimento, sua aprendizagem, a auto-estima, etc.

Diante da dicotomia entre o que o Referencial apregoa e o que se presencia em algumas práticas de professoras da educação infantil, percebe-se que há

[...] a necessidade de se investir em todos os cursos, eventos ou processos de formação de professores no sentido de que esses profissionais se fundamentem, capacitem e se exercitem para o hábito da contínua investigação e reflexão sobre sua própria prática, [...] Além disso, a formação dos profissionais da educação terá que ser mais sólida, rigorosa e contemplar: a articulação dos conhecimentos sobre educação, economia, política, sociedade e suas relações. (Avila, 2003, p. 54)

2 Sabe-se que o referido material é alvo de críticas quanto ao seu conteúdo do ponto de vista pedagógico, o que não nos cabe discutir neste momento. Entretanto, há que se reconhecer a contribuição teórica e prática apresentada em muitas de suas propostas.

Ainda, de acordo com a autora, “o fato é que a superação da tão decantada crise escolar brasileira, com reais e significativas mudanças qualitativo-quantitativas nos diversos níveis de escolaridade, requer necessária, prioritária e urgentemente a lapidação da formação profissional dos professores para esse novo perfil de atuação docente” (p. 55).

Essas preocupações levaram-nos a desenvolver uma pesquisa³ nas escolas municipais de educação infantil, com objetivo de identificar a concepção das professoras sobre vários aspectos dessa etapa da educação como, por exemplo, qual a finalidade da educação infantil, que tipo de atividades elas desenvolvem, se avaliam as crianças, qual a concepção de avaliação, se elas têm como preocupação alfabetizar as crianças, etc.

Contextualização do universo pesquisado

Participaram do estudo 93 professoras que atuam com crianças de 5 e 6⁴ anos de idade, sendo: 56 do Município de Cáceres/MT e 37 professoras de regiões próximas a Cáceres. Utilizamos como instrumento para a coleta de dados um questionário contendo uma combinação de questões abertas e fechadas.

Quanto à idade, mais da metade das professoras encontra-se na faixa etária entre 26 e 35 anos, tanto em Cáceres quanto na região. Esse dado³ nos mostra que as professoras que atuam na pré-escola encontram-se numa faixa etária considerada não muito jovem (já possuem certa experiência de vida), nem muito idoso (que já esteja cansado do trabalho), o que nos leva a acreditar que estão numa faixa etária apropriada para atuar com essa etapa da educação.

No que se refere ao tempo de atuação na educação infantil, mais de 70% das professoras atuam em um período de 2 a 5 anos, o que aponta para uma certa experiência profissional nessa área. Em relação à formação acadêmica, constatamos que a maioria das professoras já concluiu a graduação, sendo 54 professores de Cáceres e 25 da região, com predomínio para o curso de Pedagogia. Grande parte dessas professoras já possui especialização, sendo 37 em Cáceres e 21 na região.

3 Pesquisa desenvolvida pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, intitulada: Educação Infantil: representação e ação de professores que atuam nas escolas municipais de Cáceres e região. Financiada pelo CNPq.

4 Fizeram parte da pesquisa professores que atuavam com crianças de 6 anos de idade pelo fato de que o levantamento dos dados ocorreu antes da promulgação da Lei 11.274 de fev. de 2006, que inclui as crianças de 6 anos no ensino fundamental.

Algumas reflexões acerca das respostas das professoras

Dados preliminares mostram que 75% das professoras que responderam à pesquisa disseram alfabetizar seus alunos, o que nos leva a inferir que há uma preocupação em preparar as crianças para o ensino fundamental, o que não constitui, segundo a LDB, finalidade da educação infantil. Um aspecto interessante apresentado nos resultados é que a preocupação em alfabetizar está presente mesmo entre as professoras que possuem formação em Pedagogia.

Entretanto, outro fator importante é que mesmo as professoras tendo essa preocupação, elas apontam como atividades mais constantemente desenvolvidas com seus alunos a brincadeira e os jogos, atividades realmente indicadas para essa faixa etária, mas que não têm como finalidade alfabetizar.

Essa contradição implícita nas respostas das professoras, entre a finalidade da educação infantil (alfabetizar ou preparar para o ingresso nas séries iniciais) e as atividades que são trabalhadas com as crianças (jogos e brincadeiras), nos faz perceber que a representação das professoras sobre o objetivo da educação infantil ainda se mostra um tanto confusa.

Essa constatação remete-nos a uma outra preocupação: o fato de as educadoras terem formação superior não nos autoriza afirmar que estão devidamente qualificadas para atuar com crianças de até seis anos de idade. Dois fatores explicam essa afirmação:

- O documento do MEC (2001), sobre Números da Educação no Brasil, aponta que (apenas) 2,5% das docentes possuem nível superior, mas não esclarece em que área é essa formação.
- Em relação àquelas professoras que cursaram Pedagogia, mas não possuem formação específica para atuar na educação infantil.

Devemos entender como formação específica aquela oferecida em nível médio, superior ou especialização, mas cujo conteúdo programático esteja voltado para a atuação nessa faixa etária, pois sabemos que os cursos de formação de professoras não tinham como meta formar para o magistério na educação infantil.

No que se refere à região de Cáceres, a maioria das professoras que atua nas pré-escolas não possui formação específica na área, uma vez que o curso de Pedagogia oferecido pela Unemat, uma das principais instituições que atende a comunidade acadêmica da região, ainda não teve a oportunidade de oferecer um curso de graduação ou pós-graduação voltados para esse nível de ensino.

Atualmente, o curso de Pedagogia de Cáceres oferece, em sua matriz curricular, a disciplina Fundamentos da Educação Infantil, porém, pode-se afirmar que estudar apenas essa disciplina durante a graduação é insuficiente para fornecer embasamento teórico e prático para uma boa formação e atuação profissional competente. E, como a habilitação do curso não é voltada para a Educação Infantil, não há Estágio Supervisionado nessa área.

Nesse sentido, o Parecer 022/98 assinala que “há ainda o descaso e o despreparo dos Cursos de Formação de Professores em nível médio [...], bem como os de Pedagogia em nível superior, na definição da qualificação específica de profissionais para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos” (Brasil, 1998b, p. 5). Ainda segundo o Parecer, “Os Cursos de Formação de Docentes para a educação infantil [...] devem adaptar-se com a maior urgência às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos” (p. 9).

Um grande avanço, nesse sentido, pode ser observado no novo documento sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia que os direcionam também para a formação do educador infantil. Mas apenas assegurar essa formação na matriz curricular não é suficiente, pois temos que garantir uma formação consistente que desenvolva competências práticas e a possibilidade de junção entre teoria e prática.

Observamos, nas respostas das professoras, que o curso de Pedagogia contribuiu pouco para as práticas na educação infantil, já que, além de não oferecer a licenciatura específica para atuar com essa faixa etária, ainda foi um curso bastante teórico. Nesse sentido, Salles e Russeff (2003) mencionam que os professores nos cursos de formação

[...] aprendem determinadas habilidades que legalmente os habilitam para o magistério, mas não lhes permitem ir além de uma consciência pedagógica delimitada pela racionalidade técnica. Dito de outra forma, é preciso considerar a ênfase dada à formação teórica do futuro professor, ressentindo-se, muitas vezes de situações experimentais indispensável para habilitá-lo no âmbito da racionalidade prática. (p. 78)

Uma educação infantil de qualidade exige profissionais especialmente qualificados, rompendo-se com a idéia de que para atuar nessa área basta gostar de criança, ser paciente e ter bom senso. Dados da pesquisa confirmam essa forma de entender a educação infantil por parte das professoras. Elas disseram estar

satisfeitas com sua profissão e o motivo dessa satisfação mais apontado está no fato de gostar de crianças. Essa forma de pensar das professoras parece aproximar-se do que Kramer (2005) denomina “tendência romântica” da educação infantil, “que concebe a pré-escola como um ‘jardim de infância’, onde a criança é ‘sementinha’ ou ‘plantinha’ que brota e a professora a ‘jardineira’” (pp. 24-25). Essa tendência identifica-se com o surgimento da educação pré-escolar que tinha como objetivo o “cuidar” e era vista, ou seja, associada a uma função maternal.

Claro que gostar de criança é importante, mas não é suficiente para realizar um trabalho de qualidade. A educadora deve ter objetivos a alcançar, como, por exemplo, o desenvolvimento integral da criança, e o alcance dessa meta deveria ser a mola propulsora para a sua motivação. É importante mencionar que, na pesquisa, houve casos de professoras que responderam algo nesse sentido; disseram “sentir-se satisfeita ou realizada ao ver o progresso das crianças”, mas infelizmente foi uma minoria que fez essa afirmação.

É preciso ressaltar a importância de se garantir um profissional consciente do seu papel e as finalidades da educação infantil, que reflita sobre as formas de garantir a qualidade desse nível de educação e, se necessário, modificar sua prática pedagógica. A discussão, por exemplo, sobre alfabetizar ou não na pré-escola, tem causado muitas polêmicas justamente porque as professoras, geralmente, não conhecem o verdadeiro sentido da alfabetização e a entendem como um momento estanque e mecânico na vida da criança.

Nesse sentido, Teixeira (2003) faz o alerta de que se adotamos uma concepção de ensino que tenta romper com o modelo tradicional, centrado na transmissão verbal, temos que repensar também a nossa concepção de professor.

[...] a tarefa do professor é fazer aprender, ou seja, cabe a ele a função reguladora da aprendizagem. Assumir essa maneira de pensar o ensino e a função do professor exige um profissional com autonomia, que possa transitar pelas teorias, tomando como referência a sua prática pedagógica, e não se constituindo apenas, em um “aplicador” de novas idéias. (p. 111)

É necessário que esses profissionais não concebam a educação infantil como preparação para a primeira série, tomando a criança como um adulto em miniatura, mas como preparação da pessoa humana, compreendendo a criança como sujeito social, na perspectiva de uma formação integral. “O papel do professor, nesse contexto, será o de facilitador das descobertas em vez de um

distribuidor de conhecimentos, para tanto é preciso que entenda a forma como a criança raciocina [...] encorajando o crescimento mental e a criatividade da criança” (Oliveira, 2005, p. 43).

Pergunta-se, então, em que medida as pré-escolas constituem “espaço de vivência infantil”? E, mais precisamente, em que medida a organização do trabalho pedagógico respeita as especificidades das crianças? Como se caracteriza a organização do trabalho pedagógico? Que práticas e valores são enfatizados? Qual é o espaço destinado ao lúdico e à socialização? Acreditamos que muitos profissionais da educação infantil ainda não se deram conta da importância de refletir conjuntamente sobre esses assuntos para aperfeiçoar o trabalho pedagógico na instituição.

Acreditamos, ainda, que tais professoras sustentam uma concepção tradicional de ensino/aprendizagem como transmissão e memorização de conhecimentos, desvalorizando o raciocínio da criança. Desconhecem, também, a alfabetização como processo que envolve avanços e retrocessos, em que o “erro” deve ser entendido pela professora como uma hipótese da criança para chegar à resposta correta, isto é, uma tentativa de acerto.

Essa falta de esclarecimento ocorre porque

[...] os conhecimentos integrados a partir dos campos da psicologia, antropologia, psico e sócio lingüística, história, filosofia, sociologia, comunicação, ética, política e estética são muito superficialmente trabalhados nos Cursos Normais e de Pedagogia, o que *ocasiona uma visão artificial sobre as formas de trabalho com as crianças*. (Brasil, 1998b, p. 5, grifo nosso)

Considerando esses pressupostos, chama nossa atenção as colocações de Müller (2003, p. 16) quanto à preocupação de não se entender a criança como um futuro trabalhador produtivo e a infância como uma simples etapa da vida em passagem como, também, não aceitar “a concepção de criança ligada somente ao desenvolvimento e à capacidade de aprendizagem via cerebral” desprezando outras dimensões que poderiam ser consideradas para a infância e a aprendizagem.

Nesse sentido, a Resolução nº. 276/2000, em seu art. 6º, ressalta que “a proposta pedagógica deve estar fundamentada numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do conhecimento, como sujeito social e histórico” (Mato Grosso, 2000) e a Resolução nº. 1/1999, em seu art. 3º, inciso III, define que “As Instituições de

Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem *a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível*” (Brasil, 1999, grifo nosso).

É interessante percebermos que, sobre a finalidade da educação infantil, as professoras destacam as seguintes finalidades: propiciar socialização, desenvolver valores, atitudes e caráter e desenvolver os aspectos cognitivo, psicológico e físico e preparar para o ensino fundamental, ou seja, esses aspectos que as professoras destacam como finalidade da educação infantil vão ao encontro do que preconiza a literatura da área.

É, sim, papel das instituições de educação infantil e da educadora a preocupação com o desenvolvimento global da criança, havendo, portanto, a necessidade de uma perfeita integração entre o cuidar e o educar: “o ‘cuidado’ diz respeito também à maneira de os adultos se relacionarem com as crianças na escola, sendo necessário, pois, tomar a própria criança como centro para a organização do processo educativo” (Corrêa, 2003, p. 109).

Outros dois aspectos interessantes que se observa na Resolução do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso são quanto à *metodologia* (art. 2º) e a *avaliação* (art. 4º) na educação infantil. A respeito da primeira, a Resolução assegura que deverão ser utilizada, nessa faixa etária, atividades lúdicas, “tendo o jogo como forma efetiva de trabalho, onde o professor tem a função de propor desafios à criança e de estabelecer estratégias em que a mesma possa construir seus conhecimentos”. Quanto ao segundo aspecto, afirma-se que “a avaliação far-se-á através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação da criança de 0 a 6 anos, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”, o que vai ao encontro do que reza a LDB 9.394/96.

Entretanto, conhecimentos prévios quanto à educação infantil na nossa região deixam antever que a prática, pelo menos de alguns professores, não condiz com o que prevê a Resolução, e os motivos podem ser a formação inadequada das profissionais, além da falta de condições efetivas de trabalho, seja em função da má estrutura física dessas instituições, seja pela precariedade de materiais pedagógicos apropriados para essa faixa etária.

Para que possamos minimizar o caos em que se encontra a educação infantil é necessário: a) para que a professora exerça o magistério na educação infantil

deverá ter uma *formação específica* para esse nível de ensino; b) garantir *formação de qualidade*; c) exigir dos órgãos competentes, *investimentos* nas condições de trabalho. Nesse sentido, Corrêa (2003) destaca que,

[...] há pouquíssimo investimento na formação em serviço e no âmbito da própria unidade escolar [...]. Pouco se tem feito, além da denúncia sobre a “falta de qualificação” ou de “competência técnica” para que as próprias professoras reflitam acerca de suas práticas, problematizando-as e buscando meios coletivos *para que seu trabalho possa sofrer as transformações necessárias e desejáveis*. (p. 109, grifo nosso)

Um agravante, no que se refere à educação infantil, diz respeito ao atendimento às crianças nessa faixa etária, que estava até pouco tempo subordinado a órgãos de assistência social. Isso acarretava à educação infantil um caráter mais voltado para cuidados e nutrição, sem preocupações educativas sistemáticas, salvo algumas iniciativas isoladas. Como mencionado anteriormente, somente em 1994, com elaboração e divulgação do documento Política de Educação Infantil, são traçadas as diretrizes gerais, os objetivos e as ações prioritárias dessa política. Assim, as creches e pré-escolas passaram a ter um caráter mais educativo, o que é reforçado, posteriormente, com a LDB 9394/96 e pela nova Política de Educação Infantil (2005).

Considerações finais

Essa vicissitude ocorrida no processo histórico da educação da criança de zero a seis anos de idade, indubitavelmente, interfere, ainda hoje, na qualidade do atendimento prestado pelas instituições de educação infantil a essas crianças. Concordamos com Corrêa (2003) quando afirma que é preciso superar “um antigo e arraigado entendimento de que para trabalhar com educação infantil basta ser paciente, ‘criativo’ e gostar de crianças”. A autora ressalta, ainda, que uma escola de qualidade precisa contar com profissionais especialmente preparados para lidar com as questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil (p. 102). Nesse sentido, é interessante reportar-nos ao Parecer 022/98, quando ressalta, muito sabiamente, que

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

- * inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimentos, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;
- * tagarelas desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
- * inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada amanhã;
- * encantadas, fascinadas, solidárias cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (Brasil, 1998, p. 6)

Logo, é importante que a professora reconheça essas características em seus alunos e procure trabalhar de forma a respeitar e considerar suas individualidades, percebendo que a criança é um ser em desenvolvimento, cheia de potencialidade e identidade própria. Por conseguinte, ao planejar suas aulas, não queira cobrar atitudes para as quais seus alunos ainda não estão preparados como, por exemplo, permanecer sentados por longos períodos e permanecer em silêncio absoluto em sala, etc. É preciso oferecer a essas crianças atividades estimuladoras e enriquecedoras que provoquem seu interesse pela escola, pelo aprendizado.

Ainda há muito que discutir sobre a situação na qual se encontra a educação infantil. Entretanto, nosso objetivo, nesse momento, foi apresentar alguns aspectos que influenciaram e continuam influenciando a qualidade do atendimento prestado a essas crianças, pois, como profissionais da área, não podemos deixar de manifestar nossa preocupação com o futuro dessas crianças enquanto cidadãs e, conseqüentemente, com o futuro de nossa sociedade.

Vale lembrar que um movimento de Mato Grosso do Sul organizado em prol da educação infantil, antes mesmo de ser promulgada a Constituição Brasileira de 1988, lançou um documento intitulado “Temos o dever de participar da constituinte”, que ilustra perfeitamente a nossa preocupação:

[...] não é a pré-escola que vai fazer uma nova sociedade, mas ela se inscreve no contexto da luta pela nova sociedade: ela busca formar o cidadão, o homem autêntico, autônomo, lutador, autoconfiante. Como? Desenvolvendo na criança – num período em que ela é muito aberta para isso – a capacidade de observação, e percepção, a confiança nas próprias capacidades, as atitudes de convivência,

participação, companheirismo e colaboração, a disponibilidade para servir, a capacidade para exigir de si e dos outros o máximo que tem direito. (Apud Bittar et al., 2003, p.38)

Esse trecho do documento, apesar de escrito em 1988, continua atual, mas parece que nem todos os educadores se dão conta da importância da educação infantil para a formação da pessoa. É na fase inicial da educação que ocorrem grandes influências na personalidade da criança e que poderão marcá-la positiva ou negativamente para o resto de sua vida. Isso vai depender de como foram trabalhadas a autoconfiança e auto-estima da criança nessa fase escolar.

Um último assunto a abordar que diz respeito à relação entre qualidade da educação infantil e custos escolares, assunto sobre o qual também precisamos nos debruçar. No Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação afirma-se: “Pode-se pensar em argumentos econômicos de diminuição de custos escolares ao se constatar que *os índices de repetência e evasão diminuem, quando os alunos da Educação Fundamental são egressos de boas experiências em Educação Infantil*” (Brasil, 1998b, grifo nosso, p. 7). Isso significa que o investimento na melhoria da qualidade da educação infantil beneficia não só a criança, mas, também os cofres públicos.

Tão ou mais importante que a preocupação com os cofres públicos é o que diz a LDB 9.394/96 em seu art. 22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Não nos esqueçamos que a educação infantil se inscreve nesse contexto já que é considerada, segundo a LDB, a primeira etapa da educação básica.

Para finalizar, utilizamos as palavras de Salles e Russeff, ressaltando que:

Quanto à formação do professor de educação infantil, tanto a inicial quanto a continuada devem merecer a mesma atenção dispensada à dos demais níveis de ensino. Com isonomia no tratamento administrativo e pedagógico, aliada à urgente valorização profissional, pode-se evitar que as conquistas, ainda que tímidas, consagradas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, transformem-se em letra morta. (2003, p. 90)

Resumo

Neste artigo discutimos algumas polêmicas que envolvem a educação infantil, tomando como ponto de análise a legislação e a prática pedagógica corrente. Abordamos alguns aspectos mais relevantes de que trata a Constituição Brasileira de 1998 e a Lei de diretrizes e Bases LDB 9394/96, dentre outras, acerca da formação dos profissionais da educação infantil. A discussão desses temas ocorre tendo em vista os objetivos e finalidades dessa etapa da educação. Tecemos, ainda, uma síntese histórica da educação oferecida às crianças de 0 a 6 anos no Brasil, em especial a realidade da Cidade de Cáceres, MT. Para tanto, utilizamos dados preliminares de uma pesquisa realizada pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) na região.

Palavras-chave: educação infantil; formação e atuação profissional.

Resumen

En este artículo se discute algunas polémicas que envuelven la educación infantil a partir de las análisis de la legislación y practica pedagógica vigente. Dentro de los aspectos abordados mas relevantes de que trata este trabajo mencionamos la Constitución Brasileña de 1998 y la Ley de directrices e Bases LDB 9394/96, (ley de directrices y bases) acerca de la formación de los profesionales de la educación infantil. La discusión de esos temas ocurre con miras a los objetivos y finalidades de esa etapa de la educación. Se teje una síntesis histórica de la educación ofrecida a los niños de 0 a 6 años en Brasil, contextualizando la realidad de la Ciudad de Cáceres/ MT utilizando, para tanto, datos preliminares de una investigación realizada por la Unemat, Universidad del Estado de Mato Grosso, en la región.

Palabras clave: educación infantil; formación y actuación profesional.

Abstract

This article brings up for discussion some controversies that involve the kindergarten education taking as a main point for analysis the current legislation and pedagogical practice. Amongst the most relevant aspects that are approached are, the Brazilian Constitution of 1998 and the Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96, which talk about the formation of the professionals of the kindergarten education. The discussion of these particular points happen focusing on the aims and purposes of this school level. We establish a historical synthesis of the education offered to children from 0 to 6 years old in the Brazilian context, based on the reality of the city of Cáceres in the state of Mato Grosso. Therefore we use preliminary data from a research done by Unemat (University of the State of Mato Grosso) in this region.

Key-words: child education; professional formation; professional performance.

Referências

- Almeida, O. A. de e Rojas, J. (2003). “A atividade docente em contexto: uma experiência de prática de ensino em educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos”. In: Russeff, I. e Bittar, M. (orgs). *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande, Plano.
- Avila, V. F. de (2003). “Formação de professores: política de (des)entendimento entre instâncias normatizadoras e concretizadoras”. In: Russeff, I. e Bittar, M. (orgs.). *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande, Plano.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996.
- (1998a). *Constituição Brasileira de 1988*. 10 ed. Atualizada em 1998. Brasília, Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- (1998b). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB 022/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- (1999). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB Nº 1*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- (2001). Ministério da Educação. *Números da Educação no Brasil*. Brasília, INEP.
- (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, MEC.
- (2005). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*.
- Bittar, M.; Silva, J. P. de O. e Motta, M. C. A. In: Russeff, I. e Bittar, M. (orgs.) (2003). *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande, Plano.
- Corrêa, B. C. (2003). Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. I, pp. 85-112, jul.
- Kramer, S. (coord) (2005). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo, Atica.
- Kuhlmann Jr. M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação.

- Mato Grosso (2000). Secretaria de Estado de Educação. *Resolução Nº 276/2000-CCE/MT*. Fixa as Normas para a Oferta da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino.
- Müller, F. (2003). “Infância e resistência às políticas internacionais”. In: Russeff, I. e Bittar M. (orgs). *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande, Plano.
- Oliveira, M. I. de (2005). *Indisciplina escolar: determinações, conseqüências e ações*. Brasília, Liberlivro.
- Russeff, I. e Bittar, M. (orgs) (2003). *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande, Plano.
- Salles, F. C. e Russeff, I. “Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional”. In: Russeff, I. e Bittar M. (orgs) (2003). *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande, Plano.
- Teixeira, L. R. M. (2003). “Desenvolvimento cognitivo e educação infantil: espontâneo ou produzido?” In: Russeff, I. e Bittar M. (orgs). *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande, Plano.

Maria Izete de Oliveira

Doutora em Psicologia da Educação.
Professora do Departamento de Pedagogia da Unemat/Cáceres
Universidade do Estado de Mato Grosso.
Avenida Tancredo Neves – Cavalhada
Cep 78200-000 – Cáceres, MT – Brasil
Telefone: (65) 32210505
E-mail: mariaizete@gmail.com