

A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil

Juliana Campregher Pasqualini
Lígia Márcia Martins

A Educação Infantil ainda é uma tarefa a se realizar no Brasil. Conforme Martins, a Educação Infantil (EI) até o presente “não existiu de fato como expressão do direito educacional das crianças de zero a seis anos”¹ (2006, p. 7), na medida em que “os modelos de educação infantil até agora implantados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com esta faixa etária” (ibid.).

Os desafios colocam-se tanto no plano das políticas públicas quanto no plano pedagógico. Como já amplamente discutido na literatura da área, historicamente, a EI vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso das creches, quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação. Trata-se, em suma, de um segmento desprovido de *identidade*, atrelado a finalidades extrínsecas, ora apoiando-se em modelos domésticos ou hospitalares (Cerisara, 2002), ora reproduzindo o formato característico do Ensino Fundamental – desconsiderando as peculiaridades da faixa etária atendida.

No que se refere ao plano pedagógico, pode-se constatar na última década um intenso movimento de debate acerca da *especificidade* do trabalho pedagógico nesse segmento. A superação desse cenário exige dos pesquisadores em educação

1 Embora se trate de uma reflexão necessária e pertinente ao tema da identidade da Educação Infantil como segmento educacional, em função dos limites objetivos deste artigo não será possível nos determos na análise das recentes mudanças no sistema educacional que instituem no país o Ensino Fundamental de nove anos, reduzindo a faixa etária atendida pelo segmento da Educação Infantil.

a explicitação de qual deve ser o papel da educação *escolar* infantil na formação e na promoção do desenvolvimento humano da criança. De acordo com Martins e Cavalcante:

Considerando a infância como um período que também prepara a criança para a vida adulta, em cada fase etária caberá à escola um *papel próprio* nessa formação. Daí resultam diferentes identidades de cada segmento escolar. A Educação Infantil possui uma identidade distinta do Ensino Fundamental, que por sua vez se distingue do Ensino Médio e assim, sucessivamente. (2005, p.12, grifo nosso)

É preciso, portanto, avançar no sentido da proposição de finalidades pedagógicas para esse segmento de ensino que superem a tarefa de *socializar e disciplinar* a criança. Urge, em suma, responder à questão: “a que vem a Educação Infantil?”.

Algumas respostas têm sido oferecidas pelos pesquisadores. Afirma-se, por exemplo, que as instituições de EI devem *educar e cuidar* – e que o binômio *cuidado-educação* expressaria o objetivo principal do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária. O *cuidar-educar*, nesse sentido, aparece na literatura como algo que marcaria a *identidade* desse segmento educacional, concepção essa que se mostra presente na própria documentação oficial concernente ao segmento.

Também em nome da especificidade do segmento, vem se delineando hegemonicamente na área uma perspectiva *anti-escolar*. As inadequações observadas nas escolas de educação infantil vêm sendo atribuídas por diversos pesquisadores à adoção do assim chamado modelo *escolar*. Não se trata da crítica à antecipação imprópria de tarefas típicas do Ensino Fundamental que acaba ocorrendo como forma de suprir a lacuna da falta de clareza do que deva ser a prática pedagógica junto à faixa etária atendida pela EI, a qual corroboramos. Trata-se da crença de que o “modelo escolar” em si é prejudicial ao desenvolvimento da criança pequena. Defende-se, nessa perspectiva, que a instituição de educação infantil deva ser um espaço educativo, porém *não escolar*. Afasta-se a prática pedagógica na EI da escola e do próprio *ato de ensinar*.

No presente ensaio, pretendemos apresentar uma análise crítica de ambas as proposições. Procuraremos demonstrar que o slogan *cuidar-educar* pouco contribui para o entendimento das especificidades do ensino infantil, na medida em que se prende às dimensões operacionais aparentes desses fenômenos e não se preocupa em esclarecer *como e para que* educar – e cuidar de – crianças nas instituições de educação infantil. Além disso, buscaremos evidenciar que a perspectiva *anti-escolar*

em EI aponta para uma diluição das fronteiras entre a educação *escolar* infantil e outras agências socializadoras, acarreta a descaracterização do papel do professor e revela um compromisso político divergente das necessidades das famílias das classes populares, que têm na escola um dos poucos – talvez o único – espaços de acesso ao conhecimento sistematizado.

O “educar-cuidar” como o objetivo proclamado para a educação infantil

O objetivo principal das instituições de educação infantil tem sido proclamado nos últimos anos sob o assim chamado binômio cuidado/educação – ou “educar-cuidar” (ou ainda “cuidar-educar”). Para Tiriba (2005), mais que objetivo, pode-se afirmar que o “educar-cuidar” vem sendo associado à natureza e à especificidade da EI. Esse movimento se dá tanto entre os pesquisadores da área (Faria, 2005; Cerisara, 2004; Rocha, 1999, 2002) quanto na documentação oficial, conforme Nascimento (2005): “os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução da política educacional enfatizam que é no binômio *educar e cuidar* que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição [creche]” (p. 104).

A presença do binômio educar-cuidar nos documentos oficiais é apontada também por Martins e Cavalcante (2005):

Procurando espelhar as intenções do Ministério da Educação – MEC para a reorganização político-pedagógica das instituições educativas nacionais, o Referencial Curricular de Educação Infantil – R.C.N.E.I. (1998), em seu volume I, aponta a necessidade de equilíbrio entre o cuidar e o educar. Tal equilíbrio é [colocado como] uma das condições para que aconteçam os avanços necessários no atendimento às crianças de zero a seis anos. Esse dado é reiterado no documento ‘Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos’ (2003), que afirma, em uma de suas diretrizes, que “a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação”.

O referido binômio é inspirado na expressão inglesa *educare*. De acordo com Corrêa (2003), o termo foi cunhado pela psicóloga americana Bettye Cadwel, “como expressão daquilo que entende ser o ‘ideal’ no atendimento a crianças pequenas, ou seja, uma perfeita integração entre educação e cuidado” (p.103).

Para Kuhlmann Jr (2005), “a expressão [educar-cuidar] 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” (p. 60, grifo nosso).

Segundo Azevedo e Schnetzler (2005), “ao longo dos dez últimos anos, a discussão sobre a necessidade de integrar cuidado e educação na EI tem sido feita exaustivamente, tanto na literatura da área quanto em fóruns nacionais de debates sobre educação” (p. 4). De acordo com as autoras, o Encontro Técnico sobre Política de Formação de Profissionais de EI, realizado em Belo Horizonte no ano de 1994, pode ser considerado um marco nas discussões sobre a necessidade de integrar cuidado e educação no atendimento a crianças de 0 a 6 anos no país.

Assim, a preocupação com a importância da dimensão do *cuidado* na EI emerge em meio ao processo de busca pela compreensão das especificidades desse segmento de ensino e da história de suas instituições, conforme Corrêa (2003):

No Brasil, como em outros países, a discussão do cuidado como uma dimensão imprescindível do trabalho educativo com crianças pequenas surge relativamente há pouco tempo, no bojo das discussões sobre a própria história das especificidades e peculiaridades das diferentes modalidades de atendimento à criança, a saber, as creches e pré-escolas (p. 103)

Para Tiriba (2005), o binômio educar-cuidar emergiu com o quadro que se desenhou no país na década de 1990, com a incorporação das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica.

É consenso entre os pesquisadores o reconhecimento de que, historicamente, as creches ocuparam-se prioritariamente em fornecer alimentação, higiene e segurança (bem como compensar *carências* advindas de um ambiente familiar supostamente desestruturado), apresentando caráter *assistencial-custodial*, enquanto as pré-escolas visavam ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, apresentando caráter mais propriamente *educacional*. Nesse contexto, costuma-se afirmar que as creches preocupavam-se exclusivamente em *cuidar* das crianças, enquanto as pré-escolas, ao privilegiarem sua *educação*, acabavam negligenciando a dimensão do *cuidado*.

Para Tiriba (ibid.), dessa forma, tornou-se necessário “integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades de cunho claramente pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas” (p. 2). O binômio educar e cuidar, para a autora, foi a *solução conceitual* encontrada para o enfrentamento de tal dilema,

representando uma tentativa de superação da histórica dicotomia entre *assistência* e *escola*, de modo que toda e qualquer instituição de educação infantil, creche ou pré-escola, teria como função precípua *cuidar de e educar* crianças pequenas, o que pode ser depreendido da colocação de Faria (2005): “o objetivo principal da educação das crianças de 0 a 6 anos (...) é o cuidado/educação (sem confundir com assistência/escola)”.

Pode-se afirmar que há, atualmente, um consenso entre os pesquisadores da área de EI acerca da importância da dimensão do *cuidado* no atendimento educacional à criança pequena. No entanto, conforme Corrêa (2003), embora se saiba que a dimensão do cuidado deva necessariamente estar presente nas práticas educativas, ela “ainda é fruto de muita polêmica entre os profissionais da área, especialmente os de pré-escola” (p. 93).

Nessa direção, Tiriba (2005) denuncia que tanto nos textos acadêmicos quanto nas propostas pedagógicas, práticas e discursos de profissionais da EI, ao invés de integração, o binômio educar-cuidar expressa *dicotomia*.

A dicotomia entre cuidado e educação – a despeito da tentativa de integrar ambas as dimensões representada pela nomenclatura *educar-cuidar* – é também analisada por Azevedo e Schnetzler (2005), que realizaram uma análise de 39 artigos apresentados no Grupo de Trabalho *Educação de crianças de 0 a 6 anos* da Anped² no período de 1994 a 2003, buscando compreender como o binômio educar-cuidar (ou educar-e-cuidar) vem sendo abordado na formação inicial de profissionais de EI. As autoras pontuam que, se não abordado adequadamente na formação inicial, esse binômio pode reforçar a separação das práticas de cuidado e educação nas idéias e práticas dos futuros profissionais.

Ante o exposto, parece plausível afirmar que o binômio educar-cuidar não vem cumprindo o papel a ele atribuído por seus propositores.

Para Kuhlmann Jr. (2005), tal dicotomização pode ser decorrência da adoção desse binômio como um jargão do modismo pedagógico – o que esvaziaria seu sentido, repondo justamente o oposto do que se pretende. Esse, para o autor, foi um equívoco que se materializou no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Kuhlmann Jr. (2005) acredita que, para prevenir tal dicotomia, “a tradução da palavra inglesa precisaria manter a unidade dos termos, utilizando-se elos de ligação entre eles: educar-e-cuidar” (p. 60). De

2 Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

nossa parte, discordamos da análise do autor, por considerar que não se trata de um mero problema de utilização ou não de elos entre os termos, ou mesmo de adoção do binômio como um jargão do modismo pedagógico.

Do ponto de vista pedagógico, um primeiro aspecto a ser destacado na análise do binômio educar-cuidar refere-se ao conceito de *cuidado*. No primeiro volume do RCNEI, é possível encontrar uma definição da atividade de cuidado, a qual é apresentada como parte integrante do trabalho nas instituições de educação infantil:

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos. (Brasil, 1998b, p. 24)

Freitas e Shelton (2005), ao discutir o atendimento à criança pequena nos Estados Unidos e no Brasil, apontam para uma lacuna conceitual no que se refere à noção de cuidado, a qual, segundo as autoras, é apresentada sempre de forma bastante vaga. Em nosso ponto de vista, tal adjetivação é válida para a definição de cuidado do RCNEI acima apresentada. Freitas e Shelton (ibid.) ressaltam a desvalorização histórica da atividade de cuidar e sua vinculação ideológica à pobreza e à noção de assistencialismo (idéia de que o “cuidado” é necessário apenas para os pobres), afirmando que, diante desse quadro, não basta *integrar cuidado e educação* – trata-se de se estabelecer um novo conceito de cuidado:

[...] um conceito de cuidado no atendimento à criança pequena (...) que não reduza o cuidado ao atendimento de necessidades básicas nem o restrinja a medidas para curar doenças, mas um conceito que vise à promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões. (Ibid., 2005, p.203)

A proposta das autoras parece indicar a dificuldade de se estabelecerem limites claros entre cuidar e educar. Afinal, a promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões não pode ser considerada um objetivo educacional?

Craidy (2002) afirma, nessa direção, que é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa). Para Corrêa (2003), toda relação entre o educador

e a criança no âmbito pré-escolar é permeada por algum tipo de cuidado, seja ele explicitado e consciente ou não. Faz-se, assim, bastante representativa a fala de uma mãe de aluno de pré-escola do município de São Paulo, reproduzida por Corrêa (ibid.): “a professora cuida melhor, não é? Porque ela também ensina” (p.102).

Assim, nossa primeira constatação, sustentada pela evidente imprecisão conceitual no que se refere aos limites entre educar e cuidar, é que cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica. Para Martins e Cavalcante (2005), apenas uma apreensão superficial de tais fenômenos, que não vá além de suas dimensões operacionais aparentes, pode estabelecer uma polarização do tipo *educar-cuidar*. Corroboramos, nesse sentido, o questionamento de Tiriba (2005): “se educar e cuidar são dois pólos que precisam estar integrados, ao invés de assumirmos o binômio, não seria o caso de questionarmos a manutenção da dualidade, propondo, simplesmente, educar?” (p. 5)

Conforme Corrêa (2003), idéia semelhante é apresentada por Maria Malta Campos, já em 1994. A autora propõe uma noção de cuidado mais abrangente, que seja *incluída* no conceito de educar. Dessa forma, todas as atividades ligadas à proteção e ao apoio necessários ao cotidiano da criança, que remetem à dimensão do cuidado – alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, entre outras – deveriam integrar aquilo que chamamos de *educar*.

Ainda em relação a esse aspecto, cumpre ressaltar a superficialidade da análise que defende que historicamente as creches se dedicaram exclusivamente ao cuidado, não constituindo, portanto, instituições educativas ou educacionais. Na medida em que se mostra impossível dissociar cuidado e educação, ou seja, se é impossível cuidar de crianças sem educá-las, consideramos que toda instituição de cuidado encerra uma determinada proposta pedagógica. Corroboramos, nesse sentido, a perspectiva de Kuhlmann Jr. (2005), para quem creche e pré-escola constituíram historicamente instituições educacionais: “o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos” (pp. 53-54). Nesse sentido, o autor aponta que o *assistencialismo* pode ser compreendido como uma proposta educacional dirigida às classes populares:

O fato de essas instituições [creches] carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma pedagogia assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (Ibid., p.54).

Fica evidente, dessa forma, que a creche, ao “cuidar” das crianças enquanto suas mães trabalhavam, sempre as *educou* em determinada direção.

Um segundo aspecto de nossa análise do binômio cuidar-educar refere-se à relação entre a necessidade ou importância do cuidado e a especificidade da faixa etária atendida pela EI. Não encontramos na literatura da área a afirmação de que a necessidade de cuidado se encerra com a passagem da criança ao Ensino Fundamental. Em última análise, os pesquisadores em educação concordam que tal dimensão está presente, de alguma forma, em todos os níveis de ensino.

Corrêa (2003) relata uma pesquisa realizada por Marília Pinto de Carvalho junto a professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, na qual se observou que os dilemas enfrentados pelos professores desse nível de ensino, no que diz respeito à dimensão do cuidado em suas práticas cotidianas, são bastante semelhantes ao que parece ocorrer com os profissionais da Educação Infantil.

Para Carvalho, em trecho reproduzido por Corrêa (ibid.), é preciso ter clareza de que o cuidado não constitui uma expressão de necessidades inerentes à criança, pois

[...] se atender a certas necessidades básicas do ser humano durante seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, tudo o mais nessa relação é histórica e culturalmente determinado: o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as formas e práticas de atendimento etc. (p.107)

Concordamos que o cuidado seja uma dimensão imprescindível do trabalho educativo com crianças pequenas, mas corroboramos novamente o questionamento de Tiriba (2005):

[...] é verdade que a educação das crianças de 0 a 6 anos exige cuidados específicos, decorrentes da sua dependência física em relação aos adultos; entretanto, se não só os pequenos necessitam de cuidados, por que o cuidar se configuraria como especificidade da educação infantil? (p.1)

Um terceiro e último aspecto a ser analisado remete à constatação de que cuidar e educar não constituem ações necessariamente “positivas”. Côrrea (2003) chama a atenção para o fato de que há variadas formas de cuidar e educar: “com diálogo e afeto ou com repressão e agressividade, por exemplo” (p.107). Esse aspecto remete-nos às práticas de cuidado e educação características do que Kuhlmann Jr. (2005) chamou de *pedagogia da submissão*, historicamente subjacente às práticas institucionais das creches, como vimos. Nessa direção, Duarte (1993) afirma que o processo educativo não é necessariamente emancipatório e pode ter acento “negativo”, posto que pode contribuir para a reprodução e perpetuação de práticas alienadas. É preciso, portanto, *qualificar* o cuidar e o educar. Trata-se de esclarecer *como e para que* educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar.

Por fim, destacamos que esse movimento, embora ainda incipiente, de questionamento ao binômio *educar-cuidar*, começa já a ser feito por seus próprios propositores, como podemos verificar no trecho a seguir, de autoria de Cerisara (2004), em que a autora lança questões para uma espécie de auto-reflexão para os pesquisadores da área:

[...] dizer que o objetivo da Educação Infantil é educar e cuidar de forma indissociável tem referenciado que tipo de práticas junto às crianças pequenas? É possível dizer que esse objetivo fez avançar a compreensão do caráter educativo dessas instituições? A que preço? O que significa cuidar? Até onde vai a educação e o cuidado? Onde começa um e outro? Será que educar já não contempla o cuidar? Se o cuidado faz parte da vida humana e é constitutivo de todas as relações entre seres humanos, será que é necessário utilizá-lo na Educação Infantil? Que benefícios e que prejuízos a expressão “educar e cuidar de forma indissociável” tem trazido para o trabalho com crianças? (p. 8)

Acreditamos ter demonstrado que a resposta à questão colocada pela autora sobre o quanto esse objetivo fez avançar a compreensão do caráter educativo das instituições de EI é: muito pouco. Do exposto anteriormente, temos, em síntese, que: a) é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa);

b) a noção de cuidado avança em direção à seara das práticas educativas e só é possível separar tais dimensões se apreendidas em sua superficialidade; e, ainda, c) o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa, não constituindo uma dimensão exclusiva ou específica da EI. Parece-nos plausível afirmar, dessa forma, que postular o objetivo principal da EI como o cuidado e a educação de crianças pouco contribui para o entendimento da especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nesse segmento de ensino. Concordamos com Martins (2006, p.10), para quem “o desenvolvimento de uma proposta pedagógica pouco ou nada depende de conciliações entre o cuidado e a educação”.

As instituições de educação infantil como instituições *não-escolares*

Ao lado da difusão do binômio “cuidado-educação”, o caráter escolar (ou não-escolar) da EI vem sendo objeto de debate entre os pesquisadores. Conforme aponta Kuhlmann Jr. (2005), uma “formulação que se tem adotado em alguns trabalhos sobre as instituições de educação infantil é a que as denomina instituições educacionais *não-escolares* ou *extra-escolares*” (p. 61, grifos nossos).

Expressões como *modelo escolar*, *viés escolar*, *escolarização precoce*, *antecipação da escolarização*, *leitura escolar* da educação infantil, *práticas escolarizantes*, entre outras, têm aparecido com frequência na literatura da área nos últimos anos. Nesse contexto, toda e qualquer referência à *escola* ou à adoção de um *modelo escolar* na educação de crianças pequenas aparece com forte acento pejorativo. O mesmo sentido pejorativo estende-se a conceitos ou expressões relacionados ao assim chamado modelo escolar, tais como *ensino*, *aluno*, *professor*, *aula*, *conteúdo*, *currículo*, entre outros. Trata-se, como procuraremos demonstrar, do fortalecimento de uma perspectiva *anti-escolar* na EI.

Machado (2001), por exemplo, referindo-se ao contexto de debates acerca da natureza ou especificidade do atendimento educacional voltado à criança de 0 a 6 anos, defende a necessidade de se recusar o modelo da escola de Ensino Fundamental como referência para as instituições de educação infantil. A autora encoraja

[...] uma postura político-pedagógica que defende a necessidade de equacionar o desejo de dizer “não” ao modelo assistencialista, às propostas espontaneístas e compensatórias, com a *recusa em identificar-se com a instituição pautada* no modelo familiar ou *na escola de 1º grau*. (p.25, grifos nossos)

Kishimoto (2001), pesquisadora na área de jogos e educação infantil, explica que a expressão *escolarizar* – no contexto da educação infantil – constitui um “termo utilizado para denominar a introdução de leitura, escrita e cálculo por meio de *procedimentos inadequados sem valorizar as experiências infantis*” (p. 235, grifos nossos). Em artigo no qual relata os resultados de uma pesquisa do tipo *survey* realizada em escolas municipais de EI do município de São Paulo (incluindo aplicação de questionários, observações e filmagens), a autora afirma que

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) configura-se como escola na denominação, organização do espaço físico, materiais disponíveis, prática pedagógica e interação adulto-criança. O modelo da escolarização, com suas normas e regras, exerce uma “violência simbólica”(Biarnés, 1999), desrespeitando as necessidades infantis. (p. 238)

Nessa mesma direção, Rocha (2002) utiliza a expressão “versão *escolar* do conhecimento” para se referir à “forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola” (p. 9).

Para Rocha (*ibid.*), em função das peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, as instituições de EI não devem ser instituições do tipo escolar. Assim, a especificidade da EI é afirmada por meio da negação de seu caráter escolar, conforme afirma Pinazza (2005):

[...] quando procuramos defender a especificidade da pré-escola, fazemos isso tentando distanciá-la, *a todo custo, dos fazeres escolares, da escolarização*. Ao propor a questão dessa forma, estamos assumindo que não convém igualar a pré-escola à escola, porque *a escola é muito ruim* e ela não vem cumprindo adequadamente seus compromissos com a infância de 7 a 12 anos. (grifos nossos)

Chama a atenção, em especial, no trecho acima, a afirmação de que *a escola é muito ruim*. Esse parece ser um postulado compartilhado por diversos pesquisadores contemporâneos na área de EI. Como veremos adiante, a escola é necessariamente associada a práticas ritualísticas inflexíveis, à negação da liberdade e da espontaneidade e à passividade e inatividade da criança, entre outras coisas. Tais autores apontam essas características como se fossem inerentes à escola, revelando, em nossa avaliação, uma perspectiva *formal* de análise, a qual, em oposição à lógica dialética, desconsidera as contradições e potencialidades dessa instituição.

Nessa perspectiva, Rocha (2002) afirma que a escola, por um lado, e as creches e pré-escolas, por outro, teriam funções sociais e características distintas.

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade. (p.70)

Especificamente em relação ao ato de ensinar, o parecer da Anped sobre o RCNEI, publicado no 7º número da *Revista Brasileira de Educação* (1998), afirma que o uso do termo *ensino* na educação infantil representa um retrocesso e um desrespeito às especificidades desse segmento:

Ao insistir no uso da palavra *ensino* ao longo de todo o documento, o Referencial retrocede em relação a todo um debate desenvolvido no país, o qual já obteve consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a *educação* e o cuidado da criança pequena em contextos coletivos. (p. 94)

Nesse contexto, pode-se compreender a afirmação de Nascimento (2005), em artigo que discute as determinações da Lei de Diretrizes e Bases referentes aos profissionais da EI – a autora alerta que a caracterização da EI como nível de ensino poderia causar certo *estranhamento* ao leitor:

A educação infantil integra a educação básica juntamente com o ensino fundamental e médio. Ou seja, por lei, a educação infantil é um *nível de ensino* e isso traz conseqüências para o perfil do profissional que atua neste campo. Em vista do possível estranhamento quanto ao fato de conceituarmos a educação infantil como nível de ensino, é prudente lembrar que a LDB “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (art. 1º, § 1º). (p.103)

Para essa autora, o fato de a EI ter sido inserida nos sistemas de ensino constitui, por um lado, um avanço na legislação, na medida em que estabelece a necessidade de fiscalização e submissão das creches e pré-escolas aos órgãos superiores: “do ponto de vista da pressão para que o poder municipal assumira a fiscalização da educação infantil e que ela se torne efetivamente parte do sistema de ensino, a medida é positiva e pertinente” (p.112). Por outro lado, essa determinação implicaria uma série de normatizações próprias à instituição *escola*,

favorecendo uma indesejada ênfase na escolarização, de modo que: “A criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões afeitas ao cuidado e à educação, passa a ser vista como *aluna* mesmo que tenha três meses de idade” (p.107, grifo nosso).

A autora parece constatar com pesar o fato de que bebês de três meses sejam vistos como *alunos*, o que, parece-nos, seria necessariamente equivalente ao não atendimento das múltiplas necessidades dessas crianças. Tal afirmação é coerente com a perspectiva de Rocha (2002), que considera que a criança “nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental (...) *ainda não é ‘aluno’, mas um sujeito – criança em constituição*” (p. 9, grifos nossos).

A nomenclatura *aluno* é condenável quando dirigida à criança pequena – e da mesma forma o ato de ensinar, pois a EI “faz parte da Educação Básica, mas não tem como objetivo o ‘ensino’ e, sim, a ‘educação’ das crianças pequenas” (Cerisara, 2004, p.8): esse é o posicionamento teórico defendido pelos pesquisadores proponentes ou adeptos da Pedagogia da Infância (ou Pedagogia da Educação Infantil). Embora haja divergências no interior desse próprio campo teórico, é possível afirmar em linhas gerais que, para essa vertente: a) a creche e a pré-escola não devem ser consideradas, tratadas ou organizadas como escolas; b) o ensino é considerado indesejável ou mesmo prejudicial à criança menor de 6 anos; c) a criança menor de 6 anos não deve ser considerada ou tratada como *aluno*, pois isso representaria um desrespeito a sua *infância*.

Cerisara (ibid.) assim apresenta a proposta e os pressupostos da Pedagogia da Infância:

Para melhor compreendermos a problemática colocada pela Pedagogia da Educação Infantil, é preciso entendê-la no contexto da discussão da Pedagogia como ciência da Educação, para a prática pedagógica a ser desenvolvida nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa Pedagogia tem por objetivo a aprendizagem por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo. Ou seja, o foco é no ensino, didática, conteúdos disciplinares, alunos. Esta Pedagogia, no entanto, não é adequada para pensarmos a educação das crianças com menos de 6 anos que freqüentam creches e pré-escolas. Isso porque *a ênfase na Educação Infantil não deve estar colocada no ensino e sim na Educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos de ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativo-pedagógicas.* (p.10, grifos nossos)

As *relações educativo-pedagógicas* que deveriam ser o objeto das instituições de educação infantil são definidas como mais “amplas” que o processo de ensino-aprendizagem (Rocha, 2002), o qual é compreendido como processo que privilegiaria o aspecto *cognitivo*. Tais relações abarcariam, além da dimensão cognitiva, as dimensões “expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual” (ibid., p. 65). Em nota de rodapé, Rocha (1999) esclarece que o termo *educacional-pedagógico* “tem sido utilizado por Maria Lúcia Machado para explicitar as diferentes dimensões desta relação no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada de ação junto à criança)” (p. 65).

Cabe questionar: na medida em que o ensino é definido como processo voltado exclusivamente ao aspecto cognitivo, não se estaria justamente reafirmando uma dicotomia entre cognição e afeto já há muito tempo questionada pela ciência psicológica e superada pela psicologia histórico-cultural?³ Afinal, o ensino é negado pelas autoras quando se trata da Educação Infantil, mas assumido como objeto fundamental da escola, conforme citação de Rocha (2001) apresentada anteriormente: “a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*” (p.70).

Vale ressaltar, ainda, que no contexto da Pedagogia da Infância, também a nomenclatura adequada para se referir ao profissional que atua junto à criança pequena nos “espaços de convívio coletivo” torna-se objeto de debate, como pode ser verificado no parecer da Anped sobre o RCNEI (1998):

Ainda não há consenso na área a respeito da nomenclatura mais adequada para o profissional que atua junto às crianças menores. Ganha força a tendência de se empregar a denominação “professor, professora”, como modo de reforçar a necessidade de formação específica para essa função e não discriminar esse nível educacional em relação aos demais. (...) Entretanto, muitos continuam a utilizar a palavra “educador, educadora” para resguardar uma concepção mais ampla de profissional, que vai além das funções exclusivas de “ensino” em ambiente de sala de aula, mas para quem também se propõe uma formação específica (p. 90)

3 Vigotski (1996), já na década de 1930, afirmava que o afeto constitui um fator essencial do desenvolvimento psíquico em todas as suas etapas, postulando que “o afeto e o intelecto não são dois pólos reciprocamente excludentes, mas duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis” (p. 314)”.

Esse movimento de negação do caráter escolar das instituições de EI reflete-se de alguma forma já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), documento no qual se verifica certa ambigüidade na caracterização ou não das instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos como escolas. Em determinado momento, afirma-se que EI constitui um “momento e lugar de *transição* entre a vida familiar e a Escola” (p.14, grifo nosso) – donde se conclui que “ainda” não é escola... Em outro momento, contudo, o documento “sugere” que, embora não devam antecipar rotinas e procedimentos comuns às classes do Ensino Fundamental, as instituições de educação infantil não deixam de ser escolas. Optamos nesse caso pelo termo “sugere” em vista da cautela na redação do documento para não empregar diretamente o termo *escola*, como pode ser visto a seguir:

[...] quando há professores qualificados, horário, calendário para instituições educacionais, férias e proposta pedagógica que atendam a estes objetivos, *é ilógico defender que se trabalha numa “pré-escola”*, pois o que de fato acontece é o trabalho em instituições que respeitam e operam competentemente programas de Educação Infantil (...) intencionalmente voltados para o cuidado e educação, em complemento ao trabalho da família. (p. 9, grifo nosso)

Assim como as noções de escola, aluno e ensino, a adoção de um *currículo* na EI é considerada, na perspectiva da Psicologia da Infância, um desrespeito ao protagonismo infantil:

[...] se o foco de preocupação é o currículo e, portanto, o conjunto de conhecimentos, noções e conceitos a serem trabalhados com as crianças, já está desvirtuada qualquer iniciativa de fazer valer o ponto de vista infantil, prevalecendo o olhar do adulto. (Pinazza, 2005, pp. 86-87)

Para Faria (1999), a experiência dos Parques Infantis⁴ de Mário de Andrade, os quais tinham como objetivos oficiais a educação moral, higiênica e estética,

4 Os Parques Infantis (PIs) foram criados por Mário de Andrade, em 1935, quando ocupou o cargo de diretor do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura do município de São Paulo. O projeto dos PIs integrava uma série de programas dirigidos ao operariado, sendo essas instituições destinadas especificamente a crianças de 3 a 12 anos. As crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos) correspondiam a aproximadamente 30% da população atendida pelos três primeiros PIs (Parque Dom Pedro, Lapa e Ipiranga). As crianças em idade escolar freqüentavam os parques em horário oposto

pode trazer inúmeras contribuições para se pensar a organização das instituições de educação infantil nos dias de hoje, por se tratar de instituições de educação não-escolar ou extra-escolar. Segundo a autora, “para não reproduzir o modelo escolar, a ênfase do PI estava no aspecto lúdico, nas brincadeiras, nos jogos tradicionais infantis” (p. 68). Segundo Kuhlmann Jr. (2000), tais parques tinham como marca de sua trajetória a *recreação*. Vejamos como é descrito por Faria (1999) o papel das educadoras que atuavam nessas instituições:

Por isso mesmo, uma das funções da instrutora era observar a criança e estudá-la nos seus aspectos higiênico, psicológico e social (...) Além da pesquisa, da observação e da divulgação do trabalho realizado (...), no PI as instrutoras também deveriam brincar com as crianças, ensiná-las a brincar e preservar as brincadeiras tradicionais (...) e não lhes perturbar ou ameaçar sua liberdade e espontaneidade (...). A instrutora tinha muitas responsabilidades em relação à organização e à manutenção do espaço físico (...), seu “instrumento de trabalho”. (p. 68, grifo nosso)

Nessa perspectiva teórica, a escola é vista como instituição que necessariamente impede a vivência plena da infância, em função das “práticas disciplinadoras próprias de instituições dessa natureza” (Faria, 1999, p.65). Vejamos o que afirma Cerisara (2004):

O que vem sendo realizado nas instituições de Educação Infantil precisa ser revisto e reavaliado à luz da Pedagogia da Educação Infantil (Rocha, 1999), no sentido da construção de um trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos, que, apesar de ser formalmente estruturado, pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância *sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares*. (pp.14-15, grifos nossos)

A concepção de escola dessa vertente teórica é explicitada com especial clareza em artigo de Faria (1999), no qual a autora discute a contribuição dos Parques Infantis para a construção de uma Pedagogia da Infância. Nesse artigo, Faria (1999) transcreve um trecho do discurso de inauguração do Parque Infantil

ao da escola. Em 1937, foi criado o Clube de Menores Operários, destinado a jovens trabalhadores de 12 a 21 anos, que funcionava nos Parques Infantis das 18h às 22h (Faria, 1999). A expansão dos PIs foi freada em 1940, com a gestão Prestes Maia (Kuhlmann Jr., 2000).

de Santo Amaro, proferido por Nicanor Miranda em 1938 – que, para a autora, “foi bastante feliz ao enfatizar o caráter complementar do PI em relação à escola, criticando-a com as idéias do educador argentino Ernesto Nelson” (p. 66):

A escola é o lugar onde a criança tem que ficar sentada, bem quietinha, quatro horas por dia e nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação. Tudo se passa como se o interesse da criança gravitasse em torno de livros, silêncio, passividade, inatividade. A escola é ainda individualista, na época em que vivemos, não se propondo a ensinar cooperação, iniciativa, autodireção ou a arte de fazer amigos e dirigir os outros. Violando as leis do crescimento físico e psíquico, prepara homens sem iniciativa, sem vontade, sem idéias. Forma pulmões e corações débeis, braços e pernas macilentos e debilitados, gerando na criança uma anemia e uma constituição acanhada e incompleta (...) Ao invés de respeitar o corpo e deixar a mente cuidar de si mesma, respeitamos a mente e descuidamos do corpo. Ambas as atitudes são erradas, mas não podemos deixar de reconhecer essa verdade tão simples: o físico serve de base ao mental e este último não deve ser desenvolvido em prejuízo do primeiro. A escola não é, pois, o sistema ideal de cultura infantil. Um outro sistema precisa, não diremos substituí-la, mas completá-la. Um sistema que tome a criança como ela é, e a nossa complexa civilização como ela é, harmonizando os dois fatos de uma maneira científica e ao mesmo tempo humana. Este é o parque infantil.

Em suma, mais que discutir a especificidade do trabalho pedagógico na EI, tais pesquisadores defendem a consolidação de uma *pedagogia* própria a esse segmento, rompendo definitivamente os laços com a *escola* e com a figura do professor como alguém que ensina e transmite conteúdos (Arce, 2004).

Embora essa perspectiva, que denominaremos *anti-escolar* (ibid., 2004), seja hegemônica na literatura sobre a EI no cenário contemporâneo, ela tem sido alvo de questionamentos e críticas. A utilização de denominações como *instituições educacionais não escolares* para se referir às instituições de EI é objeto de análise crítica de Kuhlmann Jr. (2005). Para esse autor:

[...] essa caracterização também precisa ser adotada com muita cautela. Primeiramente, porque *admite, tacitamente, que a educação escolar no ensino fundamental possa ser prejudicial à criança*, demonstrando interesse e preocupação apenas com relação aos menores de 7 anos. Em segundo, porque *confunde a educação infantil com instituições educacionais de outra natureza*. Há quem tenha afirmado,

para se contrapor à formulação genérica de *instituição educacional* para a creche e a pré-escola, que a família também o é. Ora, estamos querendo delimitar uma instituição educacional coletiva, distinta da familiar. (...) *Por que não considerar que elas sejam um tipo de instituição escolar?* (p. 61, grifos nossos)

Kuhlmann Jr. aponta no trecho citado duas questões que consideramos de fundamental relevância: a primeira é o pressuposto de que a educação escolar possa ser prejudicial à criança, que sustenta a recusa veemente em identificar-se com o modelo escolar. A segunda questão é o apagamento dos limites (ainda nem bem delimitados) entre *escolas* de EI e instituições educacionais de outra natureza – o que representa, do nosso ponto de vista, um contra-senso diante de todos os esforços dos pesquisadores em delimitar a especificidade desse nível de ensino.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr (ibid.) alerta para a incoerência que representa o fato de nos “envergonharmos” do caráter escolar das instituições de EI:

Se a especificidade da educação infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, *não poderíamos, para sermos conseqüentes, nos envergonhar também do caráter escolar da educação infantil.* (Ibid., p.63, grifo nosso)

Kuhlmann Jr. (ibid.) considera que uma instituição escolar é aquela que tem por característica reunir um coletivo de determinada faixa etária (ou determinado interesse específico) para prestar um determinado tipo de educação. Considera ainda que

[...] o adjetivo escolar não definiria de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição. Definiria a natureza da mesma – educacional – no interior da qual se encontrariam estruturas e objetivos de ordens diversas: a creche, a pré-escola, a escola de ensino fundamental, a escola técnica. (Ibid., pp. 61-62)

O pesquisador não deixa de realizar uma crítica a uma disciplina escolar *arbitrária*, mas considera que o *compromisso com o conhecimento* é uma característica fundamental das instituições escolares que deve ser preservado na EI: “é de se esperar que determinados *conteúdos escolares* tornem-se objeto de preocupação da educação infantil, conforme as crianças vão se aproximando da idade do ensino fundamental” (Kuhlmann JR., 2000, p.13, grifo nosso).

Arce (2004) compartilha alguns questionamentos apresentados por Kuhlmann Jr., em especial em relação ao apagamento de limites entre a educação escolar infantil e o papel de outras agências socializadoras promovido pela Pedagogia da Infância:

Mas é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage? (Ibid., p.156).

A autora, no entanto, vai além em sua análise, apresentando uma crítica contundente e radical a essa perspectiva teórica. Arce (ibid.) aponta as relações entre esse ideário e o construtivismo, demonstrando que suas raízes se encontram já nas proposições de Froebel sobre o jardim-de-infância. Não se trata, portanto, de uma solução radicalmente nova para o problema da especificidade da EI, mas de uma retomada de ideais presentes já no nascimento desse segmento educacional.⁵

Arce (ibid.) denuncia a descaracterização do papel do professor subjacente à secundarização ou negação do ensino na EI. Na medida em que se propõe ao professor que não ensine, mas apenas acompanhe, oriente, estimule, partilhe, para a autora,

[...] o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. (...) Em lugar do professor ensinando são colocadas (...) relações de escuta e reciprocidade, pois o professor não mais dirige – ele segue: segue a criança, seus desejos, interesses e necessidades. (p.160)

5 Essa relação começa a ser resgatada por alguns pesquisadores vinculados à perspectiva da Pedagogia da Infância. Assim, no artigo de Pinazza (2005) intitulado “Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não-escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes”, podemos encontrar um elogio aos ideais desses autores e a defesa da necessidade de sua retomada: “na perspectiva de Froebel, a educação da criança pequena não pretendia ter um caráter de escolarização. Contudo, a forma como aconteceu a apropriação de suas idéias, tanto no Brasil como em outras partes do mundo, fez com que o jardim-de-infância se aproximasse do modelo do ensino escolar e tivesse sua prática reduzida aos dons e ocupações e, por conseguinte, distanciada dos princípios originalmente anunciados por Froebel” (pp. 98-99).

Em última instância, para Arce (ibid.), o processo educativo junto à criança pequena acaba convertendo-se, nessa perspectiva, em mero acompanhamento do processo de desenvolvimento infantil, desenvolvimento esse que se daria quase que *espontaneamente*. Trata-se de uma *naturalização* do desenvolvimento infantil que ignora o papel do processo educativo na própria formação dos desejos, interesses e necessidades da criança e, mais que isso, articula-se a uma *naturalização* das relações sociais em geral.

Azevedo e Schnetzler (2005) constataram a predominância de uma perspectiva *anti-escolar* no estudo já citado acerca do papel do binômio cuidar-educar na formação de professores. A investigação foi composta pela análise de artigos do GT “Educação da Criança de 0 a 6 anos” da Anped e de entrevistas semi-estruturadas junto a alguns dos autores mais citados nesses artigos – todos eles formadores de profissionais de EI.⁶ Referindo-se aos resultados das entrevistas, as autoras apresentam as seguintes ponderações:

Percebemos, nas propostas desses formadores, pouca consideração sobre a função social da escola que, historicamente, foi construída pela sociedade. Concordamos com eles quanto ao fato de que é inadequado transpor, para a EI, a estrutura didático-pedagógica do ensino fundamental, uma vez que pesquisas nas áreas da Educação, Psicologia, Sociologia e História têm evidenciado as características e especificidades do processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças menores de 7 anos de idade, mas não acreditamos que descaracterizar o espaço da EI enquanto “escola” e o profissional como “professor” que não “ensina”, traga para o contexto da formação e das práticas dos profissionais a especificidade que, hoje, se reconhece como necessária na EI. (Azevedo e Schnetzler, 2005, p.13)

Apoiadas em Arce, questionam ainda:

Será que “ensinar” só pode ser visto a partir da visão tradicional, de transmissão pura e simples de conteúdos? Secundarizar o ensino não descaracteriza, totalmente, a escola enquanto instituição que, historicamente, se constituiu como tendo a função social de transmitir o conhecimento construído pela humanidade? Quem é o “Profissional de EI” nesse contexto se ele não puder ser socialmente reconhecido

6 Foram entrevistados cinco formadores, os quais, dentro do conjunto dos autores citados em mais de 25% dos artigos analisados, concordaram em conceder a entrevista.

como professor? Essa “aversão” ao modelo da escola fundamental não é também um (des)serviço à formação de profissionais para este nível de ensino? (Azevedo e Schnetzler, 2005, p.15)

Compartilhamos todos os questionamentos apresentados pelas autoras e consideramos fundamental a superação do discurso anti-escolar na EI. Assim, esperamos, ainda que brevemente, ter demonstrado que essa perspectiva teórica: a) contribui não para a compreensão das especificidades do trabalho pedagógico junto à criança pequena, mas para a diluição de fronteiras entre a função específica da escola de educação infantil e de outras agências socializadoras; b) parece sustentar-se em uma visão naturalizada de desenvolvimento infantil, compreendendo-o não como processo que depende da intervenção intencional do educador, mas que se desenrola espontaneamente, com uma *participação* do adulto de importância secundária; c) descaracteriza o papel do professor na educação da criança pequena por meio da negação do ato de ensinar; e d) contribui, assim, não para a melhoria da formação do profissional desse segmento, mas sugerindo implicitamente que uma sólida formação teórica é menos importante para o professor de Educação Infantil, pois seu trabalho limita-se a “seguir as crianças”.⁷

Por fim, vale destacar que os argumentos *anti-escolares* são justificados por seus proponentes pelas *peculiaridades* ou *particularidades* do desenvolvimento infantil na faixa etária atendida pela EI. Nesse sentido, Rocha (1999) afirma que “as peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é ‘aluno’, mas um sujeito – criança em constituição” (p. 63) colocam determinadas exigências para pensarmos as finalidades das instituições de educação infantil, contemplando “outras formas de manifestação e inserção social próprias desse momento da vida” (ibid.).

No entanto, raras foram as referências explícitas e consistentes encontradas nos textos pesquisados a quais sejam essas *peculiaridades* do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Assim, afirma-se que *ensinar* é prejudicial à criança em função das peculiaridades ou características de seu desenvolvimento nesse período, sem necessariamente explicitar e analisar tais características. Parece-nos, assim, que, em grande medida, a especificidade da infância é pressuposta, mas não explicada.

7 Reforçando, dessa forma, a crença disseminada no senso comum de que ser professor de educação infantil é, conforme expressão de Duran (2006), “atividade laboral de menor importância”.

Esclarecemos que a análise realizada não teve pretensões de esgotar a produção dos pesquisadores proponentes e adeptos da Pedagogia da Infância, de modo que as análises apresentadas se circunscrevem exclusivamente aos textos citados nesse estudo.

Contudo, ainda em relação à questão da especificidade pressuposta da infância, podemos afirmar, apoiados na análise de Saviani (2004) referente às categorias de sujeito empírico e sujeito concreto, que a criança não é analisada como sujeito concreto. Para o autor, o indivíduo empírico é “aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram” (p. 44).

Essa categoria refere-se, portanto, às características aparentes e imediatas do sujeito. Compreender o indivíduo como sujeito concreto, por sua vez, implica analisá-lo como síntese de múltiplas determinações, isto é, como síntese (singular) das relações sociais próprias da sociedade em que vive, indo além, assim, pela via da análise científica, da forma aparente do fenômeno.

Como indivíduo empírico “a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas” (Saviani, 2004, p. 49). Podemos verificar que esse é um aspecto que desperta grande preocupação nos autores da Pedagogia da Infância, o que pode ser ilustrado pelo trecho a seguir, de autoria de Faria (2005). A autora enfatiza a importância de se garantir que nas instituições de educação infantil as crianças possam

[...] dormir, acordar, tomar banho, molhar-se, secar-se, tomar sol, conviver com a natureza, crescer, criar, brincar, conviver com diferentes adultos e crianças de várias idades, ficar sozinhas, comer, movimentar-se das mais variadas formas, amar, ficar brava, e manifestar os diferentes sentimentos e emoções (...) (p. 76)

Não negamos a importância de que tais condições sejam garantidas à criança, mas, consideramos fundamental nos perguntarmos: brincar... para quê? Conviver com adultos e crianças... para quê? As constatações de que o desenvolvimento da criança tem peculiaridades ou particularidades, de que é preciso respeitar seu processo de desenvolvimento, atender suas múltiplas necessidades e garantir na instituição espaço para o lúdico ou de que ela precisa ser objeto de cuidados dos adultos, entre outras, são fundamentais, mas circunscrevem-se ainda ao âmbito das afirmações referentes ao indivíduo empírico. Quais sejam

essas particularidades do desenvolvimento infantil, como se constituem (gênese) e se complexificam, quais as possibilidades colocadas para o desenvolvimento infantil nessa faixa etária e qual a contribuição da educação institucionalizada na direção dos interesses da criança pequena do ponto de vista histórico e de classe social são exemplos de questões que se aproximam do âmbito do sujeito concreto.

A importância da transmissão do conhecimento na Educação Infantil: um breve relato de experiência

Em nosso percurso teórico-prático, contraímos a firme convicção de que a Educação Infantil desempenha um papel imprescindível na promoção do desenvolvimento infantil na sociedade contemporânea – mas, para tanto, é mister garantir uma formação sólida aos professores desse segmento e organizar adequadamente o trabalho pedagógico e os espaços institucionais, mediante clareza de objetivos e procedimentos.

Pudemos testemunhar os efeitos perversos da ausência de uma organização adequada do trabalho pedagógico dirigido à criança pequena em uma atividade de estágio curricular desenvolvida em uma escola municipal de educação infantil. Neste trabalho, coordenamos um projeto-piloto de Orientação Profissional junto a 28 alunos da turma do pré, com idades entre 5 e 6 anos, numa escola com funcionamento em período integral que atendia crianças provenientes de famílias de baixa e baixíssima renda. Cumpre destacar que as crianças permaneciam com a professora apenas meio período do dia, sendo que no restante do tempo – por aproximadamente 6 horas – permaneciam sob a tutela de uma recreacionista sem formação pedagógica.

Ao iniciarmos o projeto, deparamo-nos com uma situação que nos causou enorme indignação. As crianças apresentavam um desenvolvimento muito aquém das possibilidades colocadas para essa faixa etária, revelando incapacidade de concentração mesmo em atividades de curta duração, alta frequência de emissão de comportamentos agressivos nos mais diversos contextos e dificuldades em trabalhar com regras, dentre outras. Surpreendeu-nos, em especial, encontrar crianças nessa faixa etária com dificuldades em verbalizar a idade ou mesmo indicá-la com os dedos das mãos. Seus desenhos lembravam produções de crianças de faixa etária bastante inferior. Acusavam ausência de conhecimentos preparatórios da alfabetização e dificuldades em compreender instruções simples.

O conhecimento de mundo das crianças mostrou-se assustadoramente restrito. O contato com a realidade social resumia-se à realidade do bairro. As únicas profissões conhecidas previamente pelo grupo eram médico, professora e pedreiro.

Esse quadro torna-se ainda mais significativo diante dos resultados obtidos por uma outra dupla de estagiárias que desenvolveu simultaneamente um projeto semelhante em uma escola particular do município com uma turma do jardim II, ou seja, com crianças entre 4 e 5 anos: constatou-se amplo conhecimento prévio sobre profissões e rápida aquisição de novos conhecimentos (Garbulho et al., 2003). Dados sobre a população infantil de classe média e alta são também trazidos por Felipe (2003), a partir de uma investigação a respeito da percepção do mundo do trabalho por crianças da 1ª série do Ensino Fundamental (idade entre 6 e 7 anos) em um colégio particular na cidade de Florianópolis; além de referências a profissões da área da saúde, segurança, educação, ídolos do esporte e do meio artístico, a autora relata que

[...] em relação às representações que elas têm a respeito do trabalho também surgiram associações (...) com o lazer, o estudo, o sustento próprio e familiar, o uso do computador, a prestação de serviços em geral e o esforço físico. (...) Também se destacou o fato de as profissões dos pais não terem predominado nos desenhos, o que demonstra a quantidade e variedade de estímulos visuais e auditivos expostos diretamente às crianças (...) (p. 24).

Embora nosso trabalho de intervenção com as crianças tenha focado uma questão específica, que é a relação homem-trabalho e o conhecimento sobre profissões, permitiu-nos constatar que a expropriação do *conhecimento* a que são submetidos os indivíduos das classes oprimidas na sociedade capitalista se produz desde a mais tenra infância.

Dessa forma, urge a superação de concepções abstratas e românticas sobre a infância, para que se possa, efetivamente, apreendê-la em sua real especificidade, qual seja, sua constituição histórico-social. Diante da constatação de que as famílias das classes populares têm na escola um dos poucos ou talvez o único espaço de acesso ao conhecimento sistematizado e que a desigualdade de acesso a esse patrimônio cultural humano é gestada e perpetuada já na EI, evidencia-se a importância da luta pela democratização de um *ensino* infantil de qualidade, afirmando a escola de EI como instituição de *socialização do conhecimento*. Acreditamos que somente nessa direção a educação escolar infantil pode

convergir para os interesses da criança pequena do ponto de vista histórico e de classe social, ou seja, atendendo, para além de suas necessidades imediatas, suas necessidades como sujeito concreto, conforme Saviani (2004).

Conclusão

Diante do exposto, consideramos que a produção contemporânea sobre a EI sustenta-se em uma perspectiva idealizada e naturalizante do desenvolvimento humano em geral e infantil em particular, não respondendo efetivamente às demandas colocadas no cenário atual do segmento no que se refere ao plano pedagógico, isto é, não apresentando os necessários subsídios para a compreensão das especificidades do processo educativo junto à criança pequena.

Retomando a questão da identidade do segmento de ensino da EI, consideramos que o que confere identidade a determinado segmento de ensino são “as atividades que lhe são específicas (...), os motivos e finalidades que sustentam essas ações, as condições materiais (físicas) para que as atividades se realizem, bem como as formas de relações dessas atividades com outras instituições sociais” (Martins e Cavalcante, 2005, p.12).

Para que a EI desempenhe sua função, ainda segundo Martins e Cavalcante (ibid.), “é preciso que se organize mediante objetivos representativos de sua intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar” (p.11). Nesse sentido, buscar a especificidade do trabalho pedagógico junto à criança pequena implica a proposição de objetivos educacionais e procedimentos de ensino específicos ou próprios a esse segmento. O que ensinar? Como ensinar? Ensinar para quê?: eis as questões a serem respondidas pelos pesquisadores e profissionais da área.

A breve análise aqui apresentada acerca do *binômio cuidar-educar* e da *perspectiva anti-escolar* leva-nos a concluir que as questões colocadas para o segmento – “o que ensinar?”, “como ensinar?”, “ensinar para quê?” – permanecem em grande medida em aberto, e que as respostas oferecidas mostram-se compromissadas com uma perspectiva idealizada e naturalizante do desenvolvimento humano. É preciso oferecer respostas a essas questões a partir de uma perspectiva crítica e historicizadora.

Resumo

O presente ensaio apresenta uma análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil, proposições que emergem no contexto da busca pela especificidade do trabalho pedagógico junto à criança pequena. A argumentação pretende evidenciar que o slogan “cuidar-educar” pouco contribui para o avanço no entendimento das especificidades do ensino infantil e que a perspectiva anti-escolar aponta para uma diluição das fronteiras entre a educação escolar infantil e outras agências socializadoras, acarreta a descaracterização do papel do professor e revela um compromisso político divergente das necessidades das famílias das classes populares. Apresenta-se, por fim, um breve relato de experiência que sustenta a defesa da compreensão da escola de educação infantil como instituição de socialização do conhecimento.

Palavras-chave: educação infantil, cuidar-educar, perspectiva anti-escolar.

Abstract

This paper presents a critical analysis on the “educare” concept and the “anti-school” perspective in early years education, propositions which emerged in the Brazilian literature in the context of searching for the specificity of pedagogical practice directed to 0-6 year-old children. The argumentation intends to reveal that the “educare” slogan does not actually contribute to the understanding of the specificities of teaching 0-6 year-old children, as well as that the anti-school perspective points to the dissolution of the frontiers between school-like education and other socialization agencies, impute secondary importance to the teacher’s work and carry a political compromise which diverge from poor families needs and interests. At last, it is presented a brief intervention report which supports the importance of comprehending the school for 0-6 year-old children as an institution that should socialize knowledge.

Key-words: early years education, “educare”, “anti-school” perspective.

Resumen

Este artículo presenta un análisis crítico del binomio “cuidar – educar” y de la perspectiva anti-escolar en la Educación Infantil, proposiciones que surgen en la discusión acerca de la especificidad del trabajo pedagógico sobre el niño pequeño. Este argumento pretende hacer evidente que el eslogan “cuidar – educar” contribulle muy poco para el avanso en el entendimiento de las especificidades en la enseñanza infantil y la perspectiva anti-escolar apunta para una disolución de las fronteras entre educación escolar infantil y otros órganos socializadores, acarriando la

descaracterización del papel del profesor, revelando un compromiso político divergente de las necesidades de las familias de clases populares. Por último, se presenta un pequeño relato de experiencia que apoya la defensa y la comprensión de la escuela de enseñanza infantil como institución de socialización del conocimiento.

Palabras clave: *educación infantil, cuidar-educar, perspectiva anti-escolar.*

Referências

- Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (1998). Parecer da Anped sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, jan-abr.
- Arce, A. (2004). “Pedagogia da infância ou fetichismo da infância?” In: Duarte, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, Autores Associados.
- Azevedo, H.H.O. e Schnetzler, R.P. (2005). *O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais*. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07.
- Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília-DF, MEC. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc.
- Campos, M. M. (1994). “Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil”. In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional em educação infantil*. Brasília, MEC/SEF/Coedi, pp. 32-42.
- Cerisara, A. B. (2002). *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo, Cortez.
- (2004). Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT.
- Corrêa, B.C. (2003). Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 19, jul., pp.85-112.

- Craidy, C. M. (2002) “A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional”. In: Machado, M. L. A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo, Cortez.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados.
- Duran, M. C. G. (2006). “O ensino fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos”. In: Silva, A.M.M. et al. (orgs.). *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE.
- Faria, A. L. G. (1999). A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 69, dez, pp. 60-91.
- (2005). “O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil”. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M. S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados.
- Freitas, L. B. L. e Shalton, T. L. (2005). Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21 (mai-ago), n. 2, pp.197-205.
- Garbulho, N. F.; Mastine, I. L.; Zampieri, R. A. e Parpinelli, R. F. (2003). “Orientação profissional para crianças: informação profissional, trabalho coletivo e desmistificação de estereótipos (Resumo)”. In: *Programação e livro de resumos do VI Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional*. Florianópolis, Associação Brasileira de Orientadores Profissionais – ABOP, 52p.
- Garbulho, N.F.; Pasqualini, J.C. e Schut, T. (2004). Orientação profissional com crianças: uma contribuição à Educação Infantil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 5, n. 1, pp.71-86.
- Kishimoto, T. M. (2001) Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas de educação infantil. *Educação e Pesquisa*, v. 27 (jul-dez), n. 2, pp.229-245.
- Kuhlmann Jr., M. (2000) Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, mai-ago, pp.5-18.
- (2005). “Educação Infantil e currículo”. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados.

- Machado, M. L. A. (2005). "Introdução". In: Machado, M. L. A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo, Cortez.
- Martins, L. M. (2006). "Educação Infantil: assumindo desafios". In: Silva, A., Santos, B. R. e Sequeira, C.H. (orgs.). *Infância e Adolescência em Perspectiva*. São Vicente, SP, Prefeitura Municipal de São Vicente, v. I, pp. 66-76.
- Martins, L. M. e Cavalcante, M. R. (2005). *Cadernos CECEMCA: Educação Infantil: Saberes pedagógicos*. Bauru, Unesp/MEC.
- Nascimento, M. E. P. (2005). "Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional". In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados.
- Pinazza, M. A. (2005). "Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes". In: Faria, A.L.G. e Mello, S.A. (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, Autores Associados.
- Rocha, E. A. C. (1999) *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações.
- (2002). A Pedagogia e a educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 22, jan-abr. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/revista/rie22a03.htm>.
- Saviani, D. (2004). "Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade". In: Duarte, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP, Autores Associados.
- Tiriba, L. (2005). *Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas*. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07.

Juliana Campregber Pasqualini
Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,
UNESP, Campus Araraquara – SP – Brasil.
Rua Sebastião Pregolato, 6-70, ap. 14-D
Cep 17047-145 Bauru – SP – Brasil
E-mail: jupasqualini@uol.com.br

Lígia Márcia Martins
Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,
Faculdade de Ciências de Bauru, Departamento de Psicologia.
Avenida Edmundo Coube, s/n – Vargem Limpa
Cep 17033-360 – Bauru, SP – Brasil
Telefone: (14) 31036087
E-mail: ligiamar@fc.unesp.br