

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: E SUA ESPECIFICIDADE?

BONETTI, Nilva. – UFSC – misbonetti@ig.com.br

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: CNPq

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.
Larrosa Bondía

Introdução

Este texto resulta de uma pesquisa que buscou verificar se a especificidade da docência na educação infantil¹ é reconhecida e como é tratada no âmbito dos documentos que abordam a formação de professores para a educação básica elaborados após a LDB 9394/96 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A formação dos professores é um tema que tem ocupado um lugar central no debate acadêmico, ao mesmo tempo em que se faz cada vez mais presente em programas de governo e nos meios de comunicação. Esse destaque se dá especialmente a partir da década de 90, marcada por várias reformas, entre elas a da educação básica e da formação de seus professores. Os autores da reforma a proclamam como “inovadora”, por tratar-se de indicações para a formação dos professores das três etapas da educação básica; esse fato tornou relevante investigar o conteúdo da inovação, especialmente no tocante ao professor de educação infantil². Dentro desse contexto surgiu a questão: Como a especificidade da docência na educação infantil é tratada no âmbito de documentos que abordam a formação após a LDB 9394/96?

A escolha dos documentos a serem analisados, partiu de um levantamento dos documentos produzidos na década de 90 que abordavam a formação do professor de educação infantil. A princípio selecionamos 18 documentos, para o estudo optamos pelas versões finais de proposições ou pareceres que embasavam determinações para a formação inicial dos professores de educação infantil em todos os níveis por conterem

¹ Que exerce sua docência em creches ou pré-escolas conforme a LDB 9394/96, Art 30 Inc. I e II.

² Utilizarei o termo **professor de educação infantil** para que cada vez mais essa profissão se constitua numa opção também para os homens.

de forma mais detalhada as orientações da reforma da formação. Foram selecionados os seguintes documentos: 1) Referenciais para a formação de professores (1998)³; 2) Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de educação básica em curso de nível superior (Maio/2000);⁴ 3) Parecer CNE/CP n.º 009/2001.

Para a investigação dos documentos selecionados optamos pela análise de conteúdo. A escolha dessa técnica se justifica por possibilitar ao pesquisador “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (VALA 1986, p. 104).

Este texto trata de duas categorias identificadas na análise dos documentos selecionados, num primeiro momento abordaremos a denominação; em seguida e as funções que são atribuídas ao profissional que atua nas creches e pré-escolas. Ao final estaremos evidenciando a forma como os documentos analisados tratam a especificidade da docência na educação infantil.

1 . Uma denominação conquistada

Tornou-se senso comum, na década de 90, o entendimento de que a falta de qualidade no exercício da docência se dá pela falta de profissionalidade dos professores. A ausência de profissionalismo na função docente passa a ser considerado pelos governantes, um dos principais responsáveis pelos problemas educacionais. Assim, a tônica dos três documentos (Referenciais/1998, Proposta 2000 e Parecer 009/2001) analisados é a profissionalização. A visão oficial aparentemente reforça em seu discurso a luta dos professores pelo seu reconhecimento e valorização como profissionais da educação, opondo-se à histórica concepção do magistério como vocação.

O reconhecimento de uma profissão implica a sua valorização quanto à remuneração, à carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos demais direitos trabalhistas, como férias e aposentadoria, entre outros. Na luta por esse reconhecimento envolveram-se estudiosos da área da Educação Infantil e de outros níveis, ligados ou não a instituições da sociedade civil, como sindicatos e organizações de educadores, e alguns representantes do Estado, que

³ De agora em diante RFP/1998

⁴ De agora em diante Proposta 2000

estiveram durante quase uma década envolvidos na definição de diretrizes nacionais para a formação. A luta pela valorização dos educadores como profissionais da educação deu-se dentro de um contexto mais amplo, que reivindicava mudanças no sistema educacional⁵ e o direito a uma educação básica de qualidade para todos.

As diversas formas de nomear os profissionais da educação infantil também foram foco de preocupação dos estudiosos da área, observando-se ao longo dos debates a presença de sugestões como: educador, professor de educação infantil e técnico de educação infantil (BRASIL, 1994). As divergências sobre a denominação foram abrandadas com a LDB 9394/96, que estabeleceu a função docente para toda a educação básica, atendendo, desse modo, a uma reivindicação de parte significativa do movimento docente e dos profissionais da área da educação infantil, que defendiam a denominação de professor tanto para o profissional da creche como para o da pré-escola.

Além dos aspectos relacionados ao reconhecimento desses profissionais, acreditava-se também que tanto a atuação na creche como na pré-escola exigia profissionais qualificados, uma vez que ambos os espaços passavam a ser reconhecidos como educativos e mais tarde passam a integrar o sistema de ensino. Assim o

[...] profissional que poderia dar conta desta função pedagógica apregoada era sem dúvida o professor, pois além de já possuir um estatuto legitimado de profissional da educação, sua presença crescia em instituições de atendimento à faixa de quatro a seis anos. Por que não trazê-lo para trabalhar com crianças de zero a três anos? Se tanto creche como pré-escola eram consideradas, na prática, espaços pedagógicos, nada mais natural que o professor fosse seu agente (OSTETTO, 1997, p. 14).

Campos R.(2002, p. 5) considera o tumultuado movimento em prol da profissionalização do magistério como:

Um terreno de disputas onde se confrontam projetos que tanto podem representar reivindicações legítimas do movimento docente que exige sua valorização, como também demandas oficiais que expressam, nesse caso, interesses do Estado nem sempre partilhados pelo coletivo de professores.

Enquanto os professores lutam por reconhecimento, o Estado busca implementadores das reformas, abordando o profissionalismo como fator de intersecção com as reivindicações do movimento dos professores para impor o seu entendimento de

⁵ Segundo Shiroma et al. (2000), este movimento de reforma era constituído por muitas entidades realizando “diagnósticos, denúncias e propostas”.

ação profissional. Assim, no RFP/1998 atribui-se a denominação de professor a quem “trabalha diretamente com as crianças, jovens e adultos em instituições responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental” (MEC/SEF, 1998, p. 12). Essa definição inclui todos os que atuam com crianças de 0 a 10 anos, independente da caracterização da instituição. Embora essa definição genérica de professor seja predominante no texto, também é utilizada, embora com menor frequência, a denominação “professor de educação infantil”.

A Proposta/2000 utiliza a denominação professores da educação básica, incluindo nesse âmbito os professores de educação infantil. O termo “professor de educação infantil” é mencionado (quatro vezes) ao longo de todo o texto para se referir à “desarticulação” entre os níveis de formação, ao reiterar o nível superior como ideal, e quando trata dos objetos de ensino e enfatiza a necessidade de os cursos de formação oferecerem “conteúdos específicos” para atuação na primeira etapa da educação básica. No documento 2001, mantém-se o que foi constatado na Proposta 2000.

Com relação a este aspecto – da denominação do profissional da educação infantil –, parece haver consenso nos três documentos analisados: todos utilizam o termo “professor” para designar aqueles que atuam na educação básica ou, de forma específica, na educação infantil. Esse aspecto pode ser considerado positivo, na medida em que indica o reconhecimento do professor como profissional docente desde a primeira etapa da educação básica.

Podemos considerar esse aspecto como um certo avanço, uma vez que ele pode apontar para a profissionalização dos diferentes grupos de profissionais que atuam na educação infantil; vale registrar que o RFP/1998, ao associar o termo “professor de educação infantil” atribuí um significado mais amplo do exercício da docência nessa fase, diferenciando-se da Proposta 2000 e do Parecer 009/2001, que, mesmo aludindo à especificidade docente para a educação infantil, restringem-na ao ensino de conteúdos e às formas de ensiná-los às crianças menores de 6 anos, defendendo a necessidade de uma formação articulada entre os professores das três etapas da educação básica.

Há que se considerar que articular não significa subjugar, como vem ocorrendo, pois, segundo Oliveira-Formosinho (2002a, p. 44), a docência na educação infantil apresenta aspectos similares e também diferenciadores da docência dos demais níveis de ensino. A autora caracteriza alguns aspectos da singularidade da docência na educação infantil, que se dá em função:

a) das características das crianças pequenas ou da “globalidade, vulnerabilidade e dependência da família”, que exige que o professor a leve em conta como um todo indissociável (em seus aspectos afetivo, cognitivo e social biológico), exigindo em sua educação múltiplas funções que “não só tem um âmbito alargado como também sofre de indefinição de fronteiras (KATZ e GOFFIN, 1990 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 45). Exige do professor de educação infantil um conhecimento veiculado em sua formação que leve em conta a ‘vulnerabilidade’ social das crianças e, por outro lado, reconheça as suas “competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade.”(DAVID,1999 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46);

b) da amplitude e diversidade de seu papel, abrangendo o educar e o cuidar, responsabilizando-se pela criança de forma integral, pelas suas necessidades e sua educação, que envolvem “a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o currículo integrado, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança o currículo integrado”(DAVID,1999 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46). Há, assim, na educação da infância uma interligação profunda entre “educação e ‘cuidados’, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia”(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 47);

c) da necessidade de estabelecer uma “rede de interações alargadas” com as crianças e os diferentes profissionais das instituições (psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, etc.) e com as famílias, integrando “desde o interior do microsistema que é a sala de educação de infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48);

d) da integração e interação “entre o conhecimento e a experiência, [...] entre os saberes e os afetos”, como centrais da docência na educação infantil como uma profissão que se sustenta na “integração do conhecimento e da paixão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48-49).

Enfim, consideramos que o reconhecimento dos profissionais da educação infantil como professores somente poderá ser considerado uma conquista, se no estabelecimento dessa for levado em conta o que caracteriza a sua especificidade.

2. Docência na educação infantil: uma função adaptada

Os documentos pesquisados (RFP/1998, Proposta 2000 e Parecer 009/2001) apontam as várias funções atribuídas ao professor da educação básica e, por extensão, aos professores da educação infantil, destacamos a seguir aquelas que consideramos pertinentes aos debates e questionamentos que configuram o campo da educação para as crianças pequenas na atualidade.

2.1 Garantir para a criança o direito de aprender e de se desenvolver

Dentre as funções mais enfatizadas nos três documentos, encontramos com destaque aquelas relacionadas com a garantia às crianças do direito de aprender e de se desenvolver, levando-nos a inferir que essa constitui a principal função atribuída aos professores. Podemos observar que, no RFP/1998, atuar coletivamente para garantir esse direito supõe saber trabalhar em equipe, cooperando na elaboração do projeto educativo e curricular, desenvolvendo a competência docente, partilhando e desenvolvendo a prática como professor. Garantir o direito da criança a aprender e se desenvolver no RFP/1998, implicam o professor na construção de situações didáticas eficazes, inclusive para as crianças que estão “[...]na creche e nas escolas de educação infantil” (MEC/SEF, 1998, p. 19). Nesse caso desconsidera que a aprendizagem e o ensino de conteúdos não é “objetivo final da educação da criança pequena”, conforme assinala Rocha (2001).

Na proposta 2000, observamos que a garantia da aprendizagem dos alunos é tratada como função central, remetendo não apenas à atuação coletiva, mas também à soma das experiências na resolução da problemática da aprendizagem. Para garantir a aprendizagem, o professor de educação infantil deve:

Organizar situações de aprendizagem adequadas à criança de quatro a seis anos a partir da compreensão de que vivem um processo de ampliação de experiências com relação à construção das linguagens e dos objetos de conhecimento, considerando o desenvolvimento, em seus aspectos afetivo, físico, psico-social, cognitivo e lingüístico (MEC/SEMTEC, 2000, p. 73)

Kishimoto (2002, p. 108) enfatiza que a linguagem nas crianças abaixo de 6 anos desenvolve-se nas “situações de cotidiano, quando a criança desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor”, caracterizando a forma com que a criança constrói conhecimento através de experiências ampliadas. Nesse aspecto, a Proposta 2000 apresenta-se, em relação à

função do professor de educação infantil de forma bastante contraditória, pois, ao mesmo tempo que reconhece sua função pedagógica, incorporando, nesse sentido, antigas reivindicações da área, restringe-a, no entanto, à lógica que ancora as orientações para os demais níveis da educação ao indicar que cabe ao professor de educação infantil

“[...]planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, gerenciando o espaço escolar na educação infantil, levando em conta o desenvolvimento e aprendizagem específicos nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos”(MEC/SEMTEC, 2000, p. 73).

Ao considerar que o processo de aprendizagem na educação infantil deve se dar de forma diferenciada, a Proposta 2000, mantém a tão criticada dicotomia creche e pré-escola ao enfatizar a aprendizagem das crianças de 4 a 6 anos, estendendo-a também as crianças de 0 a 3 anos.

Para além desse recorte limitado do entendimento da função pedagógica, é preciso considerar sua “dimensão cultural” a possibilidade da “experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus a arte” nas suas dimensões “ética e estética” (KRAMER, 2003a, p. 60). Nessa perspectiva, pode-se romper com a visão escolarizada do termo pedagógico reduzido à sala de aula, uma vez que se constitui como campo interdisciplinar.

O Parecer 009/2001 reafirma as funções docentes com poucas referências explícitas à Educação Infantil. Destaca que a aprendizagem deve ser garantida por meio da produção do conhecimento pedagógico pelo professor, que deve ser compartilhado, reconhecido e ampliado pelo coletivo; o professor passa a ser responsabilizado individualmente pela aprendizagem das crianças.

Consideramos que a gestão democrática não se restringe apenas à participação dos “pares” e à partilha de experiências, como foi apresentada pelos documentos (1998, 2000, 2001), mas é preciso que ela seja instituída como espaço de problematização e construção coletiva do planejamento, envolvendo também a família na gestão do projeto pedagógico, aspecto necessário para que se leve em conta a criança nas suas múltiplas dimensões, e priorizando não apenas os conteúdos de ensino (BUFALO, 1999; ROCHA, 2000). No caso da educação infantil, significa uma “proposta pedagógica a ser planejada, desenvolvida e avaliada por toda a comunidade escolar”; nesse caso,

teríamos de fato uma gestão democrática “voltada para o aperfeiçoamento pedagógico em seu cotidiano” (OLIVEIRA, 2002, p. 81).

2.2 Trabalhar com a diversidade

No RFP/1998 é um requisito importante, conhecer e considerar a diversidade das crianças, para acionar conhecimentos múltiplos capazes de responder de forma apropriada às diferentes questões que surgem nesse cotidiano. Na Proposta 2000, trabalhar com a diversidade pressupõe atender, “[...] os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo escolar” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 50). Já no Parecer 009/2001, trabalhar com a diversidade é saber “manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas” na garantia da aprendizagem (MEC/CNE, 2001, p. 43).

O exercício de uma docência que leva em conta a diversidade cultural das crianças pequenas também fez parte dos movimentos na luta por uma educação infantil que respeite a criança, “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas expressivas e emocionais” (ROCHA, 2000, p. 231). Trabalhar com a diversidade das crianças, contudo, nesses documentos não é abordado como um elemento enriquecedor da prática docente e da educação institucional, mas como um fator a ser considerado na adaptação de estratégias para viabilizar as aprendizagens pensadas na reforma da educação básica.

2.3 Ser articulador entre a creche ou pré-escola e a família e a comunidade

A função docente na educação infantil é exercida de forma articulada com a família. Estabelecer essas relações é uma das dimensões, sendo a interação com as famílias das crianças uma característica constitutiva de sua profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). No RFP/1998 é abordada como função do professor da educação básica⁶, a quem cabe colaborar na articulação escola e família/comunidade, como uma função a ser aprendida no cotidiano das instituições (MEC/SEF, 1998, p. 106).

⁶ Estabelecida pela LDB 9394/96 Art. 13 item VI.

Na Proposta 2000 e no Parecer 009/2001, a relação com a família é tratada como “responsabilidade do professor”, seja na construção de parcerias, atuando como elo entre escola e família, seja no interior da escola, incentivando a “comunicação” e a “participação”. A Proposta 2000, ao não explicitar a finalidade e a importância da relação e da parceria com a família, torna essa função uma ação mecânica, tratando-a como mais uma obrigação do professor.

A relação instituição de educação infantil com a família faz parte do desenvolvimento do trabalho do professor na educação da criança de 0 a 6 anos, especialmente na construção de vínculos afetivos, no compartilhar obrigações, posto que estabelecer uma boa relação com a família está intimamente ligado com a acolhida da criança e a necessidade de um trabalho articulado (MAISTRO, 1999; KISHIMOTO, 1999; MACHADO, 1999; ROCHA, 2000). A criança requer olhar atento e ações comprometidas e articuladas por parte dos adultos que com ela convivem quer no espaço institucional quer no familiar, exercendo funções distintas.

2.4 Produzir conhecimento e gerir os processos pedagógicos

A diversidade e a complexidade dos contextos exige que o professor produza conhecimento pedagógico, tenha domínio sobre sua prática e crie formas ou procedimentos adequados ao ensino dos conteúdos indicados nas reformas da educação básica. A função de produzir conhecimento pedagógico ganha destaque na Proposta 2000 em relação ao RFP/1998 no qual apareceu de forma tímida. A tendência observada no Documento 2000 mantém-se no Parecer 009/2001, destacando-se como a segunda função mais importante.

A docência, apresentada como complexa, requer, que o professor saiba atuar na gestão da classe, demonstrando “autoridade e confiança” nas relações estabelecidas na e com sua turma/crianças, com os conteúdos e as formas de ensiná-los em cada etapa da educação básica. Traduzindo as atribuições de gestão para o contexto específico da educação infantil, sugere-se no Documento/2000 que o professor desse nível educativo saiba “eleger conteúdos a ensinar e suas didáticas” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 73).

Percebe-se que a gestão da classe e os problemas a serem geridos pelo professor, tais como são apresentados nos documentos que analisamos, não levam em conta a problemática da educação infantil, reforçando a “separação corpo e mente entre o cuidar e o educar” (CERISARA, 2002b). Extrapolando o “compromisso com um resultado

escolar” quando “estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças: ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e também ao conhecimento” (ROCHA, 2000, p. 233). Novamente aqui os documentos tornam secundária a existência de especificidades constituintes de cada um dos níveis da educação básica, uma vez que a gestão, aqui, mesmo referindo-se explicitamente à educação infantil, é a gestão dos conteúdos e das formas de sua transmissão.

2.5 Educar e cuidar – função específica na educação infantil

O RFP/1998 trata da função “Educar e cuidar” de forma significativa, que se destaca quanto ao número de incidências – é a terceira função mais citada e indicada como específica do professor de educação infantil. Considerada uma evolução na própria área, a integração entre o “cuidar e o educar” é referido no RFP/1998 como um “avanço significativo [...] que pode e deve – ser estendido às demais etapas da escolaridade” (MEC/SEF, 1998, p. 54).

O educar é abordado como essencial ao desenvolvimento integral da criança, das “suas múltiplas capacidades” e da construção de uma auto-imagem positiva. O cuidar da criança, além de ser tratado junto com o educar, é também enfatizado separadamente como fator de humanização. Esse tratamento dado pelo RFP/1998 às dimensões cuidar/educar nos leva a questionar se, ao tratar o cuidado como humanizador separado do educar, não se estaria reforçando a dicotomia que os pesquisadores da área tanto criticam? Nesse sentido, podemos identificar aí mais uma das contradições do documento analisado: por um lado, incorpora uma reivindicação da área ao eleger como função do professor de educação infantil o “educar e cuidar”, por outro, ao tratá-los separadamente, reafirma antigas práticas já tão criticadas no universo do trabalho educativo com crianças pequenas.

A abordagem proposta pelo RFP/1998 rompe com a unidade indissociável a partir da qual essa temática vem sendo abordada – todo cuidar tem uma dimensão pedagógica e todo educar tem uma dimensão de cuidar (MONTENEGRO, 2001; CUNHA e CARVALHO, 2002). Ao tratá-los de forma separada, o RFP/1998 reforça uma concepção conteudista para a educação infantil. Mesmo tratando o educar e cuidar como função dos professores de educação infantil, o RFP/1998 reforça a lógica da escolarização ao tratar a criança como aluno e a aprendizagem como centro, de forma

que as demais funções gravitam ao seu redor, mesmo que com nuances mais sutis e uma certa preocupação em justificar a adaptação do modelo escolar à educação infantil.

Destacamos que, embora o educar e cuidar sejam apresentados como funções específicas da educação infantil no RFP/1998, os documentos seguintes (2000, 2001) praticamente silenciam sobre esses aspectos. Desconsideram por esse ato a importante premissa de que na atuação com as crianças pequenas há uma “interligação profunda entre educação e ‘cuidados’, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com o dos professores de outros níveis educativos”(OLIVEIRA FORMOSINHO, 2002. 137).

Na Proposta/2000, a função de educar e cuidar é reduzida ao ensino de conteúdos e de cuidados com o corpo. Reforçando a dicotomia entre o educar e o cuidar também é reforçada no Documento/2000 ressalta a importância de se “construir um vínculo positivo com a criança de zero a três anos, a partir da compreensão do papel da imitação, da interação e da brincadeira como linguagem constitutiva da infância e dos cuidados essenciais com a higiene e a saúde” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 73).

Quando se trata de crianças maiores, o cuidar significa ensiná-las “[...] a se autocuidar (MEC/SEMTEC, 2000, p. 72), sendo o auto-cuidado tratado como um requisito para a conquista da autonomia. Observe-se ainda que a construção de vínculo e o trabalho na dimensão lúdica (considerando o “faz-de-conta” e as brincadeiras como linguagens constitutivas da infância) são funções atribuídas apenas ao trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, desconsiderando as necessidades e a importância do vínculo, do lúdico e do brincar como formas privilegiadas de educar em todas os níveis da educação infantil.

Como podemos perceber no texto acima referido, o vínculo com a criança é compreendido como possível a partir de dois tipos de atividades: aquelas relacionadas à dimensão lúdica e aquelas relacionadas ao cuidar. Note-se que aqui o cuidar é reduzido à atividade voltada ao atendimento das necessidades de atenção e cuidados com o corpo (higiene, saúde e nutrição). Essas atividades, indicadas apenas no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, secundarizam a idéia do cuidado como um direito da criança, uma forma de educá-la e humanizá-la em qualquer idade. Nesse caso, o cuidar é justificado apenas em função da dependência e não como um direito da criança e uma necessidade humana ou como fator de humanização, tal como defendem estudiosos da educação infantil (KRAMER, 2003a; MONTENEGRO, 2001)entre outros.

No Parecer 009/2001, o educar e cuidar como especificidade da função do professor de educação infantil aparece em um número reduzido de indicações, sendo explicitados como cuidado corporal e ensino. Nesse documento, a função de educar e cuidar dilui-se na perspectiva de garantia de cuidados “essenciais” relacionados ao corpo, desde que detectada a necessidade da criança.

Em síntese, podemos dizer que o documento de 2001 retrocede em relação ao de 1998 e 2000, pois secundariza no texto o “educar e cuidar” como funções indissociadas e indissociáveis. Ao referir-se à função específica do professor de educação infantil, trata-a como uma tarefa a ser desenvolvida a partir das necessidades de atenção da criança (MEC/CNE, 2001, p. 10). Num espaço onde o educar e cuidar se dá de forma indissociável “a relação não é de domínio sobre, mas de convivência. Não é pura intervenção, mas interação e comunhão” (BOFF, 1999, p. 95). A minimização da função educar e cuidar de forma indissociável pode ser lida como maximização de um projeto que não tem a criança como um sujeito, indicando a possibilidade de tratamento das crianças apenas como objeto de cuidado do adulto.

Deixa-se de considerar que é com e pela criança que se configura o cuidar⁷ como uma dimensão da especificidade profissional. O cuidar é

compreendido como uma atitude que envolve tanto aspectos afetivos/emocionais, quanto cognitivos como pensar, refletir, planejar; ou seja, quando se compreende o cuidar como uma ação racional, estamos considerando que é possível educar para o cuidado” (CUNHA e CARVALHO, 2002, p. 7).

No caso do professor de Educação Infantil, é necessário construir os vínculos pela interação com a criança, no diálogo com as formas de manifestar-se dessa criança, percebendo-a como um ser competente “[...] em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos” (FARIA, 1998, p. 213-214). Para que se realize essa comunicação é preciso abertura por parte do professor para as múltiplas linguagens das crianças e para o lúdico, características da cultura infantil que permeiam todas as suas manifestações.

Enfim, cabe ao profissional da educação infantil levar em conta não apenas as características das crianças, mas sobretudo reconhecer as “[...] necessidades infantis

⁷ O Cuidar deveria fazer parte do fazer docente até a pós-graduação, como nos alerta Kramer (2003a), por serem, em todos os níveis, educadores do ser humano, para os quais essa dimensão é fundamental.

peculiares, bem como compartilhar uma consciência social contemporânea sobre o que se define como direitos das crianças de 0 a 6 anos” (CAMPOS M.; ROSEMBERG, 1995 apud MACHADO, 1998).

A dicotomização entre o educar e cuidar apresentados pelos Documentos de 1998, 2000 e 2001, reforça as discriminações e hierarquizações entre quem educa e quem cuida. Ela ofusca o entendimento de que todas as ações realizadas com a criança são essencialmente educativas. Um olhar mais atento das relações entre adultos e crianças no âmbito institucional nos leva ao entendimento de que os dilemas e a fragmentação entre o educar e cuidar se justificam apenas nos atos dos adultos, negando à criança que vive nesses contextos, que se apresenta sempre inteira em suas necessidades, possibilidades e saberes em suas relações.

3. Para finalizar

Ao iniciar esta pesquisa, tínhamos como objetivo verificar como é tratada a especificidade da docência da educação infantil no âmbito das propostas de formação, de professores da educação básica elaboradas após a nova LDB 9394/96 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): os Referenciais para a Formação de professores (1998), a Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível Superior (2000) e o Parecer CNE/CP n.º 009/2001.

No desenvolvimento da pesquisa confrontamo-nos com vários desafios, um dos quais consistiu em perceber os encaminhamentos específicos da formação do professor de educação infantil no emaranhado dos encaminhamentos gerais para a formação dos docentes para a educação básica. Assim, explicitar o reconhecimento e o tratamento dado à especificidade da docência na educação infantil tornou-se, em muitos momentos da pesquisa, uma tarefa desafiadora. As proposições muitas vezes não incluíam essa especificidade, nem tampouco a excluía. O fato de, na maior parte dos textos, ser utilizada uma forma única para dirigir-se ao professor da educação básica também se tornou uma indicação do tratamento dado à especificidade da docência da educação infantil.

Segundo Le Goff (1996, p. 545), um documento “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o poder” no momento em que foi elaborado. Esse aspecto ficou

evidente na análise dos documentos RFP/1998, Proposta 2000 e Parecer 009/200. Ao tratar da especificidade da docência da educação infantil, o RFP/1998 apresenta uma maior afinidade com as discussões realizadas e as propostas apresentadas pelos profissionais da área no âmbito do COEDI, especialmente quanto à função de educar e cuidar, que é apresentada como especificidade da docência de 0 a 6 e como objetivos das instituições educativas. É possível perceber as idéias defendidas pelo conjunto dos pesquisadores e educadores da área, em âmbito nacional, influenciando na construção do documento.

Já a Proposta 2000 distancia-se consideravelmente do entendimento da função de educar e cuidar e no Parecer 009/2001 praticamente desaparecem as referências a essa função, tratando a formação do professor de educação infantil de forma mais genérica, como professor da educação básica.

A princípio poderia se considerar que os documentos analisados, ao tratarem a criança como aluno, o brincar como conteúdo – indicando como função principal dos professores a garantia da aprendizagem – não levaram em conta a educação infantil como uma etapa da educação básica com especificidades distintas em relação às demais, não se fazendo necessário, por conseguinte, uma atuação docente peculiar.

Um olhar mais atento aos conteúdos dos documentos nos mostrou que havia o reconhecimento da existência de especificidades da atuação docente na educação infantil. Para o RFP/1998

A formação deve contemplar todos os segmentos da educação básica com os mesmos fundamentos educacionais gerais e mais *as suas especificidades – a educação infantil de zero a três anos e de quatro a seis anos[...]*: o trabalho na creche[...] (MEC/SEF, 1998, p. 86).

A Proposta 2000 indica que “à especificidade da docência em cada etapa da escolaridade” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 67). O Parecer 009/2001, ao tratar da importância do conhecimento dos processos de aprendizagem pelos professores, acaba explicitando o reconhecimento que existe uma especificidade em função da faixa etária das crianças.

Pela análise dos conteúdos do RFP/1998, da Proposta 2000 e do Parecer 2001, pode-se afirmar, portanto, que eles indicam o reconhecimento de uma especificidade da docência na educação infantil. Porém o que parecia ser uma conquista das reivindicações dos profissionais da área apresenta-se de forma ressignificada na visão oficial; assim, especificidade ganha sentido sobre tudo de diferença, abordada como

mais uma estratégia para a viabilização da reforma educacional. A reforma da formação dos professores da educação básica, tratada pelos três documentos estudados, é justificada pelos baixos índices de aprendizagem das crianças do ensino fundamental e pela exigência de um novo modelo educacional que as prepare para a inserção social, dentro das novas exigências do modelo econômico.

A visão oficial aborda a especificidade da docência na educação infantil, entendendo-a como uma adaptação do modelo da atuação no ensino fundamental em função da criança, de suas necessidades, de sua dependência em relação aos adultos e reconhecendo-a como capaz de aprender, desde que seja encontrada a forma certa. Distancia-se da concepção que os profissionais da área vêm defendendo, de criança e infância “com poder de imaginação, fantasia e criação – entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidos, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem” (KRAMER, 2003b, p. 91).

A percepção de como os documentos estudados tratam o professor da educação infantil para além de conquistas e retrocessos, apontam para a importância de estudos sobre a especificidade desses profissionais, bem como a necessidade de vigilância das políticas de formação e o perfil profissional que elas veiculam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BUFALO, J. M. P. O imprevisto previsto. **Pró-posições**, São Paulo, Vol., 10, N.º 1, p. 119-139, mar. 1999.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. Florianópolis, 2002. 231p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Versão preliminar.

CERISARA, B. et al. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOZINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.

(Org.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. Braga: Livraria Minho, 2002a, p. 203-231.

_____. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. In **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 80, vol. 23, p. 329- 348, 2002b.

CUNHA, B. B. B., CARVALHO, L. F. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção**. In: ANPED. Caxambu, MG: 2002, CDROM 25 anos ANPED.

FARIA, A. L. G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini se diventa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2ª. edição. São Paulo: Cortez, 1998, p. 211-234.

KISHMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.68, p. 61-79, 1999. Ed. Especial

KISHMOTO, T.M. Encontros e desencontros em educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-116.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In. BASILIO, L. C., KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003 a, p. 51-82.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In. BASILIO, L. C., KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003 b, p. 83-106.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1996.

MACHADO, M.L. **A formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. São Paulo, 1998, 238f Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica.

MACHADO, M. L. de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, p. 85-98, jul/dez. 1999. N.º Especial.

MAISTRO, Mª Aparecida. Relações Creche e Famílias, a quantas andam? **Perspectiva**, Florianópolis, ano 17, p. 49-59, jul. /dez. 1999. N° especial.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: _____; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) **Formação em Contexto: uma estratégia de integração.**São Paulo: Pioneira, 2002a, p. 41- 88.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância; entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M L. A.(org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo:Cortez, 2002b, 133-168)

OLIVEIRA, Z. M. R. Creches no sistema de ensino. In. MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo:Cortez, 2002, p. 79-82.

OSTETTO, L. E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de Educação Infantil. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 15, n.º 28, p. 11-20, jul/dez. 1997.

ROCHA, E .A. C. A formação dos professores de educação infantil: perspectivas indicadas na produção acadêmica brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OMEP, 2000, Rio de Janeiro. Anais do Congresso Internacional da OMEP. **Infância Educação infantil: Reflexões, para o início do século.** Rio de Janeiro, 2000, p. 223 – 234.

ROCHA; (Coord.), SILVA FILHO, J. J.; STRENZEL G. R.. **Educação Infantil – (1983 – 1996).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil,** Porto Alegre, ano 1, n.º 1, p. 10-12, abr/jul. 2003.

SHIROMA, A. O et al. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2.ª Edição.

VALA, J. A análise de conteúdo. In SILVA, A. S; PINTO, J. M. (Orgs) **Metodologia das Ciências Sócias.** Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1986, p. 101-128.

DOCUMENTOS CITADOS

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Disponível www.mec.gov.br.

_____.MEC/COEDI.Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, 1994.

_____.MEC/SEF. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, dezembro de 1998.

_____. Parecer CNE/CES 009/2001 de 08 de maio. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

_____. MEC/SEMTEC. Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior. Brasília, 2000.