

## **O BINÔMIO CUIDAR-EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE SEUS PROFISSIONAIS**

**AZEVEDO**, Heloisa Helena Oliveira de – UNIMEP/PPGE - SP

**SCHNETZLER**, Roseli Pacheco – UNIMEP/PPGE – SP

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

**Agência Financiadora:** CAPES

### **O problema de investigação e suas justificativas**

Este trabalho investiga o binômio cuidar-educar e suas implicações na formação inicial de profissionais de Educação Infantil (EI). Compreender como este binômio vem sendo abordado nesta formação e identificar perspectivas de superação da separação cuidar-educar são as pretensões deste estudo pois, dependendo como formadores de profissionais de EI tratam esse binômio pode reforçar, ou não, tal separação nas idéias e práticas dos futuros professores.

O profissional da educação infantil vem, ao longo da sua trajetória, experimentando diferentes exigências em relação à sua atuação. Tais exigências vêm sendo feitas em função da origem e determinação social das instituições de atendimento infantil e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e de EI.

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. Mudamos de uma concepção de criança como um *adulto em miniatura* para uma de criança como *ser histórico e social*, de uma mãe *indiferente* para uma *mãe coruja*, de um atendimento feito em *asilos*, por adultos que *apenas gostassem de cuidar* para um feito em uma *instituição educativa*, por um profissional da área do qual se exige *formação adequada* para lidar com as crianças.

A literatura da área tem apontado para a necessidade de se construir essa profissão e, historicamente, as propostas para a EI, têm revelado um perfil de profissional que está em consonância com as várias tendências pedagógicas que caracterizam, ainda hoje, o atendimento à EI no Brasil. Neste contexto, as concepções de infância e educação infantil foram de fundamental importância, por serem concepções tomadas como ponto de partida para as discussões e elaboração da Proposta de Política de Formação do Profissional de

Educação Infantil, documento que é resultado do Encontro Técnico sobre Política de Formação de Profissionais de Educação Infantil realizado em Belo Horizonte, em 1994<sup>1</sup>.

Tendências pedagógicas de trabalho na EI, identificadas como: romântica, cognitiva e crítica, foram sendo criadas em diferentes épocas, influenciando, também, na formação dos profissionais que atuam nesta área.

Cada tendência organiza-se com base nas concepções de criança, professor e educação escolar dos estudiosos de cada época que as representam, tendo sido, assim, sistematizadas e denominadas a partir de estudos desenvolvidos por pesquisadores contemporâneos.

A tendência pedagógica romântica originou-se no século XVIII identificando-se com o próprio surgimento das instituições de educação pré-escolar. Tal tendência desenvolveu-se apoiada em idéias de estudiosos da área como, Frederico Froebel (1782-1852), Ovyde Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952) que, embora compartilhassem dos ideais escolanovistas, propunham maneiras peculiares para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças.

Froebel foi o idealizador dos *Jardins de Infância* (Kindergarten). Foi considerado o *pedagogo da infância* pelo seu grande interesse em conhecer a criança, seus interesses, suas condições e necessidades para poder adequar a educação, as instituições educativas na garantia do *afloramento* destes seres. Segundo ele, a criança, ao nascer, já traz consigo um potencial a ser desenvolvido, como uma planta que em sua semente traz dentro de si tudo aquilo que poderá vir a ser. Sendo assim, a criança deveria ser cuidada como uma semente para que pudesse crescer forte, descobrir a si própria, suas potencialidades, sua essência. (ANGOTTI, 1994: 9)

Segundo tal tendência o perfil adequado de uma educadora froebeliana deve ser o de alicerce, base, fulcro do trabalho escolar. A professora deve ter um perfil de adulto como modelo a ser seguido pelas crianças, protetora da infância, preparadora e organizadora do ambiente, ser habilidosa na observação do desenvolvimento dos seus alunos, ter destreza manual, “*ser mulher, ativa, culta, paciente, sincera, humana, criativa, estudiosa e crente*

---

<sup>1</sup> Este evento tornou-se uma marco nas discussões sobre a necessidade de integrar cuidado e educação no atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade no Brasil.

*no Criador*". Froebel fez da mulher uma educadora por profissão, educadora dentro e fora do lar (ANGOTTI, 1994: 21).

Por sua vez, a tendência pedagógica cognitiva privilegia o aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil. A pré-escola é o lugar de tornar as crianças inteligentes. Tal tendência concentra seus principais fundamentos nas idéias do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e de seus discípulos, a qual tem como pressuposto básico o interacionismo<sup>2</sup> e seus principais objetivos consistem na formação de sujeitos críticos, ativos e autônomos.

Numa tendência cognitiva de trabalho na educação infantil a criança é concebida como um ser construtor, que pensa e, como tal, constrói seu conhecimento, reinventa conteúdos, aprende a partir da interação que estabelece com o meio físico e social desde o seu nascimento, passando por diferentes estágios de desenvolvimento. Para atuar nessa perspectiva, a professora deveria ter bastante conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, além de ser a mediadora entre o conhecimento e o sujeito que aprende (o aluno); estabelecer relação de troca de conhecimentos com seus alunos, propondo tarefas desafiadoras às crianças de acordo com a etapa de desenvolvimento em que se encontram (estágios de desenvolvimento segundo Piaget), estimulando-as a pensar de forma criativa e autônoma; favorecer a construção do conhecimento físico e lógico-matemático.

Diferentemente das duas primeiras, a tendência pedagógica crítica tem como pressuposto básico *favorecer a formação de pessoas (crianças e adultos) interessados e capazes de contribuir na transformação do contexto social* (MAZZILLI, 1999: 7). Esta tendência identifica-se com uma educação para a cidadania, isto é, que contribua para a inserção crítica e criativa dos indivíduos na sociedade. Concebe a pré-escola como lugar de trabalho, a criança e o professor como cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis (KRAMER, 1993).

Os fundamentos básicos da tendência pedagógica crítica na educação infantil, situam-se nas idéias de Freinet, na abordagem sócio-cultural de Vygotsky, no materialismo histórico e na proposta dialógica de Paulo Freire. As maiores contribuições para a construção de

---

<sup>2</sup> Desenvolvimento que resulta das combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio: o eixo central, portanto, é a interação organismo/meio. (Kramer, 1993, p.29).

uma tendência pedagógica crítica foram dadas por Freinet (1896-1966). A tendência crítica privilegia os fatores sociais e culturais, considerando-os como os mais relevantes para o processo educativo. Sua principal meta é implementar uma escola de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos de idade, *que reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos* (KRAMER, 1993: 37). Esta tendência entende as crianças como indivíduos que pertencem a diferentes grupos sociais e que a escola, para elas, deve, necessariamente, contribuir para sua inserção crítica e criativa na sociedade.

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. No entanto, vários trabalhos referidos neste estudo apontam que ainda não conseguimos resolver o problema da separação cuidar-educar, o que nos remete à idéia de que a persistência, ou superação desta separação tem na formação inicial, na ação formativa desenvolvida pelos formadores, uma forte aliada.

### **Os procedimentos metodológicos**

A metodologia utilizada nesta investigação pauta-se numa abordagem *qualitativa*, cuja técnica de construção dos dados envolve a *análise de conteúdo qualitativa* de artigos do GT<sup>3</sup> 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos - da ANPED<sup>4</sup> e de transcrições de entrevistas semi-estruturadas junto a formadores de profissionais de EI.

A partir dos artigos aprovados no GT 07 no período de 1994 a 2003, detectamos um total de 154 trabalhos cujos títulos e resumos envolvem palavras-chave como: formação de professores de EI, propostas pedagógicas, currículo, atendimento institucional à criança pequena e práticas docentes relacionadas à EI, destacando destes suas idéias sobre a formação destes profissionais e em especial sobre a problemática do cuidar-educar

Dentre os 154 artigos, encontramos 39 nos quais buscamos destacar as concepções de infância e de EI, as principais necessidades formativas apontadas, a concepção de formação docente e o perfil de profissional de EI proposto pelos autores dos artigos, categorias

---

<sup>3</sup> Grupo de Trabalho.

<sup>4</sup> Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

temáticas que embasam o binômio cuidar-educar, bem como propostas para superar sua separação.

Deste levantamento foram também destacados os formadores que são os sujeitos desta investigação. A partir de análise das referências bibliográficas dos 39 artigos, foram selecionados os autores mais citados para fundamentar as discussões sobre a formação dos profissionais de EI e sobre o binômio cuidar-educar. Aqueles citados em 25% dos artigos e que aceitaram nos conceder entrevista, foram selecionados. Estes são pesquisadores da área, doutores em educação e docentes ligados às instituições de pesquisa e formação de profissionais de EI. Com base nessa qualificação profissional, foram selecionados e entrevistados cinco formadores brasileiros, os quais são aqui designados pelas letras A, B, C, D e E.

O roteiro das entrevistas teve como base para sua elaboração o levantamento inicial dos artigos analisados, o qual, num primeiro momento visou saber, essencialmente, em que medida os sujeitos concordam, ou não, com os resultados de nossa análise sobre os artigos do GT 07 da ANPED, assim como, conhecer **o quê** fazem, que funções desenvolvem, qual (is) a (s) característica (s) mais marcante do curso em que atuam, qual a concepção de formação docente que orienta suas ações. Na segunda parte das entrevistas busquei saber como eles operacionalizam suas idéias no seu fazer formativo e como lidam com a questão do cuidar-educar, ou seja, conhecer **como** eles agem, quais limitações encontram no exercício de sua ação de formação, quais são as estratégias de enfrentamento por eles adotadas, como interagem com seus pares.

### **O cuidar-educar segundo artigos do GT 07 da ANPED (1994 – 2003)**

Após analisarmos o conteúdo dos artigos no que se refere ao cuidar-educar, análise esta com a qual os formadores concordaram, destacamos suas principais idéias e propostas de superação do problema.

Cavicchia (1994:01), aponta a integração creche-pré-escola, proposta pelo MEC, como diretriz orientadora das reformulações necessárias na preparação de educadores. Refere-se à integração destes espaços de atendimento como *uma nova forma de encarar a educação infantil*.

A separação entre essas duas dimensões é provocada, na visão de Fernandes (2001: 01), pela não compreensão dos “*sentidos e significados*” formulados pelos professores de EI acerca de sua própria formação. A dicotomia cuidado-educação apresenta-se, nos artigos em geral, como uma dificuldade que está subjacente ao trabalho dos profissionais, isto é, à sua formação inadequada para o trabalho com crianças pequenas, o que inclui a *necessidade de revisão das concepções de criança, educação, professor e educação infantil*.

O problema da separação entre cuidado e educação é uma decorrência da tentativa de superação do *caráter assistencial* substituindo-o pelo *caráter pedagógico*, o que também é amplamente discutido nos artigos. Almeida (1994), destaca o *desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares* como ações prioritárias a serem implementadas na formação inicial e aponta como *preocupação especial a promoção da função educativa da creche (crianças de zero a quatro anos), segmento que tem se caracterizado por um atendimento predominantemente assistencial, deficitário no aspecto pedagógico*. A autora reafirma idéias Kramer, de que

(...) a pré-escola tem o papel social de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos. A **pré-escola com função pedagógica é aquela que tem consciência de seu papel social, busca trabalhar a realidade sócio-cultural da criança, seus interesses e necessidades que manifesta naquela etapa da vida** (KRAMER, 1986 *apud* ALMEIDA, 1994: 03). (grifo nosso).

Outro aspecto, igualmente importante, ressaltado em alguns artigos, é o *caráter escolar* presente na EI respaldado na idéia de “educação infantil com função pedagógica”, o qual tenta se justificar como oposição ao atendimento exclusivamente assistencial, mas que, segundo os autores, desconsidera as especificidades e necessidades da infância quando tenta, de forma precoce, preparar o “aluno” do ensino fundamental, esquecendo-se da criança.

No estudo de Raupp (2002: 06), encontramos referência à pré-escola na década de 80, em cujo atendimento se buscava *a função de substituição da função da família e propunha garantir o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças*. A proposta de

superação deste caráter escolar nas instituições de EI, feita pela autora, ressalta que a construção de uma

(...) pedagogia própria para a área se caracteriza na busca da especificidade do trabalho a ser realizado com as crianças da faixa etária de 0 a 6 anos. Significa a superação do caráter escolar ainda presente nas instituições de EI. Trata-se de novos tempos, que indicam outro perfil de profissional para atuar na EI (...) (RAUPP, 2002:14).

Essa visão escolarizada da EI, segundo os artigos analisados, ainda é muito presente nas instituições. Na avaliação de Ávila (2002: 06), *a vinculação das professoras de crianças pequenininhas ao sistema de ensino cumpre a Constituição Federal, a LDB – 9394/96 (Art. 87 parágrafo 4º), inaugura uma nova profissão cuja função é docente. Isso indica em quais bases essa Pedagogia da Educação Infantil está sendo construída*. Noutras palavras, considera que a vinculação da EI ao sistema de ensino reforça a visão escolarizada nesta área pois, ao desenvolver sua pesquisa em instituições de atendimento infantil encontrou práticas pedagógicas voltadas para o ensino de conteúdos. Segundo ela, a relação entre a condição/posição da profissional na creche (monitora ou professora) e a sua concepção de criança é definidora de suas ações.

Na visão de Cunha e Carvalho (2002: 04),

A compreensão da tarefa da educadora de creche como uma responsável pelos cuidados básicos da criança – tarefa para a qual a afetividade é o maior atributo como: “ter jeito”, “ter amor às crianças”, “gostar” – tem contribuído para o pequeno investimento na formação docente destas profissionais.

Tais educadoras se identificam com esta tarefa por serem/terem um lado maternal, fonte de sua “identidade profissional” e de suas práticas cotidianas nas creches. As atividades de cuidado são as que mais ocupam o tempo das educadoras/monitoras, caracterizando assim sua função na instituição. As referidas autoras ressaltam a importância da relação entre a formação profissional e o processo de construção da identidade dessas mulheres.

Neste mesmo contexto, Bujes (1998: 10) faz um alerta para a *falsa dicotomia função assistencial X função educacional da educação infantil*, enfatizando o *caráter de regulação social das chamadas “práticas pedagógicas” e seu caráter ativo na produção dos sujeitos infantis*. A autora analisa três propostas representativas da vertente crítica da EI e que

identificam o “pedagógico” como via para a efetivação de propósitos cuja marca seja a equidade, ressaltando o caráter de regulação social das chamadas “práticas pedagógicas”. Desta forma, a pedagogia é vista como tecnologia para individualizar e normatizar sujeitos. Para ela, cuidar e educar sempre estiveram associados e a cisão entre tais processos não está na sua pretensa desarticulação, mas em como são vistos os sujeitos infantis, como contribuintes de redes de socialização com propósitos diferenciados. A autora argumenta que,

(...) advogar pela introdução do “pedagógico” como solução, no sentido de superar o caráter discriminatório, pejorativo e moralizador de muitas das iniciativas classificadas como “assistenciais”, supõe uma interpretação limitada e unívoca do que se toma como “pedagógico”, impossibilitando que outras vozes e outros entendimentos da questão possam vir à discussão (BUJES, 1998: 01)

Ressalta, ainda, a opinião de Khulmann Jr. (1991) que também é contrária a essa *polarização que coloca de um lado o caráter assistencial, opondo-se ao educacional*, tentando incluir a idéia de que imprimir um caráter educacional ou pedagógico é fazer “inovação” na educação infantil. Segundo Bujes (1998: 15), o surgimento da educação infantil institucionalizada, especialmente das creches, no Brasil – como um fenômeno social – sempre teve uma necessidade social propriamente educativa, embora não claramente revelada pelos grupos em situação de vantagem na estrutura social. Questiona, ao final, se o foco no pedagógico não está servindo apenas como estratégia para acobertar interesses e objetivos - as relações poder-saber – que orientam os projetos e as políticas para a infância.

Por sua vez, Rivero (2001: 14), resalta que a redefinição da função da EI se faz pela ruptura com o aspecto assistencial e pela aproximação dos futuros professores com os contextos de prática. Compreende a criança como *um ser de múltiplas dimensões: afetiva, cognitiva, motora, corporal, sexual, gestual entre outras*. Propõe que,

(...) pensemos a formação inicial como espaço que introduza elementos para a construção de uma postura profissional de valorização de práticas como a observação a discussão e a reflexão sobre os movimentos das crianças, como instrumentos fundamentais da prática pedagógica em EI.



A proposta de articular cuidado e educação é também enfatizada por Wiggers (2001: 09), a qual em sua pesquisa analisa categorias como “educação escolar” e “educação infantil” e identifica uma EI subordinada ao ensino fundamental, pois indica para a primeira uma forma de trabalho predominante no segundo. Supõe que isto é provocado pela *ausência de clareza quanto ao caráter educativo e/ou à especificidade da EI*. Este “caráter educativo” é compreendido como “espelho” do modelo escolar.

Nesse sentido, Coutinho (2002: 05) ao se propor refletir sobre a relação cuidar-educar, revela que foi possível visualizar os (des)encontros das ações infantis e das proposições das creches, principalmente nos momentos de educação e cuidado mais voltados para o corpo. Tal artigo ressalta a *secundarização do cuidado, a não compreensão dos sentidos do cuidar nas instituições de EI* (COUTINHO, 2002: 09) Propõe, assim, retomar todas as dimensões que constituem a infância enquanto provocadoras das ações das profissionais, tanto das que atuam com as crianças quanto com os formadores, a fim de que se constitua uma pedagogia da infância e da EI.

Wiggerus (2002; 03) propõe a elaboração de uma *Pedagogia para a Infância e para a educação infantil* pois, em pesquisa que desenvolveu, encontrou organização das ações cotidianas das crianças com base em conteúdos da escolarização posterior. Alerta, ainda, para abordagens que têm em mira apenas segmentos do ser criança e/ou sua padronização e não suas múltiplas dimensões, e que tratam o cuidado e a educação das novas gerações de forma dicotômica.

Em suas conclusões, a autora ressalta a ausência de clareza no que tange à dimensão educativa da creche e da pré-escola e considera que

(...) a educação infantil, como área específica, precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos e práticas sobre como devem ser cuidadas e educadas crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas, compromisso de todos os que, direta ou indiretamente, se vinculam a esta modalidade educativa (WIGGERS, 2002: 12).

Complementando esta idéia, Micarello (2003: 07) ressalta a inadequação da formação de profissionais para a atuar na educação infantil. Segundo ela, a formação de professores, em

seu nível inicial, além de não contemplar as questões específicas da educação infantil, não oferece conhecimentos suficientes para enfrentar os desafios da vida profissional.

### **A visão dos formadores sobre a separação cuidar-educar**

Após transcrição e análise das entrevistas com os formadores, sujeitos desta investigação, é possível discutir suas idéias e propostas relativas ao problema da separação cuidar-educar na EI.

Na visão dos formadores A, B e C o principal problema na formação de profissionais de EI que contribui para a manutenção da separação cuidar-educar refere-se à necessidade de conhecer “quem é a criança”, ou seja, de (re) construção da concepção de criança. Estes formadores compartilham da idéia de que a transformação do espaço da educação infantil em “escola” é causada pela falta de compreensão adequada do que é “ser criança”, o que compromete a necessária articulação cuidar-educar neste atendimento.

O formador D, por sua vez, ressalta que o principal problema é a ênfase na formação teórica em detrimento de experiências práticas e considera que esta discussão do binômio cuida-educar já está esgotada, o que se precisa fazer agora é buscar maior proximidade com o contexto da prática, isto é, ir às escolas, ver como isto acontece lá.

O formador E também aponta como sério o problema da desarticulação teórico-prática, mas considera que o referido problema está relacionado ao não reconhecimento social destes profissionais, ou seja, do status social que, mesmo sendo um professor de EI, este possa alcançar, o que o leva a buscar semelhanças com as práticas pedagógicas do ensino fundamental que, segundo este formador, também precisam ser repensadas.

Ele também julga que o problema mais grave na formação dos profissionais de EI é o corporativismo que se observa na área da Pedagogia, ressaltando a falta de abertura desta a outras áreas de conhecimento que possam trazer contribuições à formação na EI.

Percebemos que todos os formadores se preocupam com o viés escolarizante que predomina na formação de profissionais da EI, ou seja, discordam de uma formação para estes profissionais que o oriente a ser “professor”, que vai fazer “planejamento de conteúdos escolares” a ser desenvolvido com as crianças pequenas.

Ficou evidente, também, nos discursos dos autores dos artigos da ANPED, a crítica a esse “caráter escolar” na EI, segundo eles, reforçado nos cursos de formação, uma vez que

privilegiam em seus currículos a formação do “professor” para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo os formadores A, B e C, essa transposição do modelo escolar para a EI ocorre devido à “inversão” na ordem das formações que os cursos abordam pois, em primeiro lugar ocorre a formação para as séries iniciais do ensino fundamental e só ao final para a EI, aliada a concepções “inadequadas” de alguns docentes sobre o que é “ser criança” e sobre a educação a ser a elas oferecida. Para estes formadores, a ênfase em uma formação “professoral”, que não privilegia discussões sobre a concepção de criança, é o que reforça a dicotomia cuidado-educação na formação dos profissionais de EI.

### **Discutindo propostas de superação do cuidar-educar**

Inicialmente, podemos dizer que as concepções de criança dos cinco formadores, sujeitos desta investigação, não se pautam igualmente numa tendência crítica de EI, a qual é apontada pela literatura da área como a mais adequada à formação de profissionais para atuar na EI. Percebemos, também, que estes adotam diferentes estratégias para o enfrentamento da separação cuidar-educar.

Os formadores A, B, e C concordam que oferecer aos futuros profissionais possibilidades de (re) construção de suas concepções de infância de EI, tornando-as mais adequadas ao contexto atual, de problematização desta realidade a partir da aproximação com o contexto no qual irão atuar, através de um novo modelo de Estágio Supervisionado, auxiliam na construção de um olhar crítico e reflexivo sobre sua prática pedagógica e, portanto, contribuem para que as futuras profissionais percebam as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade e desenvolvam práticas que integrem cuidado e educação.

O formador D, por sua vez, ressalta que a principal causa deste problema encontra-se na ênfase que é dada à formação teórica em detrimento das experiências práticas. Compartilhamos de seu pensamento no que se refere ao problema da desarticulação teoria-prática, mas provavelmente sua proposta não seja suficiente para superar o problema da separação cuidar-educar. Tais estratégias auxiliam, segundo Tardif (2002: 49), os futuros professores a se formarem...

(...) num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. (...) lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o ‘habitus’ (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

No entanto, o estímulo à reflexão crítica não se fará presente nos futuros professores por si só. Neste caso, é tarefa precípua do formador instigar esse olhar crítico e reflexivo sobre as situações vivenciadas em contextos de práticas de EI. De acordo com Pérez Gómez (1992: 103),

(...) a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos.

O formador E também aponta como sério o problema da desarticulação teórico-prática na formação docente em geral, mas considera que o problema da dicotomia cuidar-educar está relacionado ao não reconhecimento social destes profissionais. O formador A, embora reconheça, em sua fala, esta necessidade de reconhecimento social da profissão de professor de EI, não a aponta como questão primeira na superação do binômio cuidar-educar.

Na visão dos formadores A, B e C, mudanças ao nível da reestruturação curricular dos cursos de formação a partir da inclusão e/ou retirada de algumas disciplinas e ampliação do tempo destinado a esta formação, constituem-se, também, estratégias de enfrentamento do problema da separação cuidar-educar. Sobre isso, ressaltamos que muitas mudanças neste nível vêm sendo feitas na área, ao longo destes dez anos, e ainda nos encontramos presos ao referido problema, o que nos permite considerar que tais propostas são válidas, mas paliativas no que se refere à superação da separação cuida-educar.

Tais propostas de reestruturação na formação de profissionais de EI feitas pelos formadores A, B e C incluem que não se forme o “professor” que vai “ensinar” conteúdos escolares às

crianças de 0 a 6 anos de idade e que, na EI, não deve haver agrupamento das crianças por idade, como ocorre na estrutura da escola fundamental, considerando que é isso que reforça a visão dicotômica das profissionais sobre as ações de cuidado e educação.

É certo que a interação das crianças com diferentes idades é rica para o seu desenvolvimento, mas e quanto à estrutura organizacional da instituição? Misturar as idades para romper com a forma escolar de organizar o tempo, resolve a separação cuidar x educar no ideário dos profissionais? Isso não estaria também descaracterizando as instituições de atendimento infantil enquanto escola?

Percebemos, nas propostas destes 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.

Nesta mesma linha de pensamento, os formadores D e E também consideram que a solução para esta dicotomia não está em descaracterizar as instituições de atendimento infantil enquanto “escolas” ou o profissional como “professor”.

Percebemos que os formadores se dividem ao apontar as saídas para a superação do binômio cuidar-educar. Enquanto os formadores D e E consideram que a solução para tal problema encontra-se na aproximação com o contexto da prática e no reconhecimento social destes profissionais, os formadores A, B e C consideram que a saída para superar a dicotomia cuidar x educar é a construção de uma *Pedagogia para a Educação Infantil*. Segundo estes formadores, a construção desta *Pedagogia* garantiria a especificidade da EI que, não é “ensinar” conteúdos, nem formar o “professor”, mas

(...) trabalhar essas múltiplas linguagens. Então, aprender a treinar o olhar para enxergar as crianças para além das práticas dos adultos. Esse movimento de sair de uma visão escolar do trabalho para ir para uma visão de EI, nós estamos fazendo assim: vamos parar de olhar para as práticas dos professores e vamos olhar o que é que as crianças fazem diante daquelas propostas que os adultos lhes fazem.

Essa *Pedagogia da Educação Infantil* encontra seus fundamentos na abordagem da *Reggio Emilia*<sup>5</sup>, a qual reflete a experiência dos italianos com a Pedagogia da educação infantil, desenvolvida pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi, após a Segunda Guerra Mundial. Rocha (1999: 61), ao apontar as possibilidades de uma *Pedagogia da Educação Infantil*, parte da relação entre objeto da didática e o objeto da EI para situar esta *Pedagogia* em relação à escola.

Segundo a autora, *a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo*, as quais se referem à organização do sistema educacional e à legislação própria, ou seja, *enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, às instituições de educação infantil se põe, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família*. Nesta perspectiva, a autora esclarece que

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999:62). (grifos do original)

Arce (2004: 154), em suas críticas à referida *Pedagogia da EI*, chama-a de “pedagogia anti-escolar”, devido à sua oposição à educação escolar “tradicional”. Segundo esta autora, tal *Pedagogia* pauta-se em idéias de *autores*<sup>6</sup> *que atualmente têm sido agrupados para definir um movimento que possui filiações no escolanovismo, mas autodenomina-se construtivismo*. Na seqüência de suas críticas a autora aborda outros aspectos da *Pedagogia da EI* que revelam a descaracterização da escola. Por fim, ressalta as diferenças

---

<sup>5</sup> Abordagem para o trabalho na educação infantil construída na Região da Emília-Romanha, região situada ao norte da Itália. *O que se tem chamado de abordagem Reggio Emilia nos meios acadêmicos de hoje se constitui em um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos, métodos de organização escolar e desenhos de ambientes* (ARCE, 2004: 147).

<sup>6</sup> Segundo a autora, as influências filosóficas e educacionais das mencionadas escolas italianas dividem-se em duas fases complementares: a) a primeira localizada nos anos de 1960, quando os principais teóricos estudados foram: Dewey, Wallon, Claparède, Montessori, Decroly, Makarencó, Vigotski, Erikson, Bronfenbrenner, Bovet e Ferrière, Freinet e Piage; b) a segunda localizada entre os anos de 1970 e 1980, com as influências de: Gardner, Moscovici, Von Foerster, Maturana e Bruner (ARCE, 2004: 148)

fundamentais entre a sua abordagem – que também defende *a necessidade da interação entre a criança e os outros seres humanos como importante componente do processo educativo* – e aquela defendida pela *Pedagogia da Educação Infantil*, as quais referem-se ao valor que ela atribui *à transmissão de experiência e de conhecimento, ao adulto e, principalmente, ao professor nesse processo de interação.*

(...) é a própria idéia de interação, que na pedagogia da infância se reduz a uma interação entre pares e, quando muito, a uma interação com o ambiente imediato da criança, enquanto defendo a necessidade de a escola levar a criança a interagir com a cultura universal do gênero humano, cultura essa que vem sendo construída ao longo do processo histórico (ARCE, 2004:163).

A partir desse confronto de idéias, nos surgem as seguintes questões: 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 como professor? Essa “aversão” ao modelo da escola fundamental não é também um (des)serviço á formação de profissionais para este nível de ensino?

Segundo Bujes (2001), autora de um dos artigos aqui analisados, *cuidar e educar sempre estiveram associados e a cisão entre tais processos não está na sua pretensa desarticulação, mas em como são vistos os sujeitos infantis, como contribuintes de redes de socialização com propósitos diferenciados*, o que confirma nossa crença de que a revisão das concepções de criança e de educação infantil é ação prioritária no enfrentamento do problema.

De acordo com a análise dos artigos e das entrevistas com formadores, não estamos agindo nesta direção. Temos considerado como estratégia de superação da separação cuidar-educar reformas curriculares nos cursos, criando uma habilitação específica de formação em EI, dentro do curso de Pedagogia, que não têm contribuído para a solução do problema pois, tal formação, acontece de forma episódica, em apenas um ano, não sendo suficiente para formar adequadamente estes profissionais para atuarem com crianças de 0 a 6 anos de idade.

A desarticulação teoria-prática é outro problema por nós enfrentado na formação destes profissionais. Estamos agindo, ainda, de acordo com o modelo tradicional de formação docente que é a de “despejar” nos alunos teorias desarticuladas da prática, porque não foram construídas e significadas no espaço da formação, não tiveram relação com a realidade das instituições de atendimento infantil. Não desconsideramos, de forma alguma, a importância das discussões teóricas, mas temos clareza de que elas, por si só, não terão o efeito esperado se não forem compreendidas como instrumentos de interpretação da realidade, e não como receitas para serem “aplicadas” acriticamente nos espaços de atendimento infantil.

Ao concordarmos com a idéia de que as instituições de EI precisam ser identificadas como “escolas”, não estamos propondo um retorno ao que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, na qual predomina e transmissão-recepção de conhecimentos dos professores aos alunos, nem tão pouco a permanência do modelo da *racionalidade técnica* na formação docente, ou que se insista na valorização acrítica do modelo de “professor reflexivo”. Consideramos, também, que definir especificidades para a EI não significa promover um “divórcio” entre profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os quais, hoje, fazem parte da mesma categoria profissional. Mas, nos posicionamos a favor do reconhecimento social dos profissionais de EI enquanto “professores”, integrantes de uma mesma categoria de profissionais da educação, sem qualquer distinção, uma vez que a luta por este reconhecimento cabe igualmente a todos.

Concordando com as palavras de Arce (2004: 166), pensamos que, nesse momento, *a defesa da pedagogia da educação infantil (...), não significa simplesmente uma defesa das especificidades desse campo educacional, mas sim a defesa de uma “pedagogia antiescolar”, a qual se apóia no fetichismo da infância.* Na visão da autora, *trata-se de ir às raízes do problema e assumir um posicionamento firme em defesa da educação escolar e da transmissão de conhecimentos como produto da atividade deliberada de ensino por parte do professor.*

Pelas análises até aqui construídas, vemos que o problema da separação cuidar-educar na EI de nosso país, configura-se muito mais como uma questão de valorização social de seus profissionais, mas que não descarta o importante papel da formação enquanto campo de



construção da sua profissionalização e da responsabilidade dos formadores enquanto mediadores, por excelência, nesta construção.

Acreditamos, portanto, que se os formadores de profissionais de EI se dedicarem à (re)construção da concepção de infância, isso, automaticamente, vai provocar mudanças na concepção de educação infantil. Se estes também se preocuparem com a questão da desarticulação teórico-prática, estarão desenvolvendo uma formação mais adequada na qual, pressupomos, não estará sendo enfatizada a separação cuidar-educar. No entanto, isso ainda não é suficiente. É preciso que haja um movimento maior, de âmbito social e político de reconhecimento destes profissionais da EI

### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, A.C. *Currículo da pré-escola e formação do educador em serviço*. Anais da 17ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 1994.

ANGOTTI, M. – O trabalho Docente na Pré-Escola - Revisitando Teorias, Descortinando Práticas. São Paulo. Pioneira, 1994.

ARCE, A., *Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância?* In: DUARTE, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ÁVILA, M. J. F. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar*. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

BUJES, M. I. E. *O pedagógico na educação infantil: uma releitura*. Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 1998.

CAVICCHIA, D. de C. *Formação Continuada de educadores para interação creche/pré-escola num programa de cooperação universidade prefeitura*. Anais da 17ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 1994.

COUTINHO, A. M. S. *Educação Infantil: Espaço de educação e cuidado*. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

CUNHA, B. B. B. e CARVALHO, L. F. de. *Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção*. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

FERNANDES, S. C. L. *Grupos de formação – Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil*. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.

KRAMER, S. *O papel social da escola pública*. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 58. Agosto, 1986.

KRAMER, S. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos – Uma alternativa curricular para a educação infantil*. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1993.

MAZZILLI, S. *Educação Infantil: da Constituição ao Plano Nacional de Educação*. Palestra proferida a convite da OMEP. Novembro/ 1999.

MICARELLO, H. A. L. da S. *A formação de profissionais da educação infantil: Em foco, a relação teoria e prática*. . Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. *O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo*. In: NÓVOA, António (Org.). *Os Professores e sua Formação*. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

RAUPP, M. D. *A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas*. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

RIVERO, A. S. *Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação de professores no curso de pedagogia*. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil na Brasil – Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. (Teses Nup 2)

TARDIF, M. *Saberes docentes e Formação profissional*. 2ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

WIGGERS, V. *Educação infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis?* Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.

WIGGERS, V. *Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros*. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.