

EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

Rosana Vera de Oliveira Schicotti ¹, Augusta Boa Sorte Oliveira Klebis ², Jaqueline Batista de Oliveira Costa ³, Jorge Luis Ferreira Abrão ⁴

¹ Docente do Curso de Pedagogia – UNOESTE. ² Coordenadora do Curso de Pedagogia – UNOESTE. ³ Docente do Curso de Pedagogia – UNOESTE. ⁴ Professor do Departamento de Psicologia Clínica da Unesp/Assis e docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da mesma instituição. E-mail: rosanavera@unoeste.br

RESUMO

O presente estudo tem como objetivos discutir a função da creche e da pré-escola no contexto das políticas públicas para a educação infantil, bem como refletir sobre a formação necessária aos profissionais da educação infantil para alcançar uma melhor qualidade do atendimento. A pesquisa foi realizada por meio de um formato de investigação caracterizado como estudo de caso etnográfico. Essa forma de pesquisa nos permitiu conhecer, em maior profundidade, a cultura de uma instituição e as perspectivas dos profissionais que participavam de seu cotidiano. Nesse sentido, realizamos observações sistemáticas da rotina institucional, bem como, entrevistas não-estruturadas e semi-estruturadas com as educadoras que atuavam na creche e na pré-escola. O estudo evidenciou distinções quanto à escolaridade, à jornada de trabalho das educadoras que atuavam na creche e na pré-escola, bem como nos objetivos educacionais estabelecidos para essas modalidades de atendimento à infância. As concepções das educadoras acerca dos objetivos da Educação Infantil retratam uma visão compensatória e preventiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; políticas públicas; formação de educadores

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Uma análise sobre as instituições educacionais para crianças de 0 a 6 anos de idade não pode desconsiderar que elas foram criadas, aqui no Brasil, há pouco mais de um século e nas quais a concepção assistencialista, em grande parte de sua trajetória, prevaleceu sobre os objetivos educacionais e pedagógicos.

Alguns autores, como Merisse (1997), sugerem que as origens das creches brasileiras estão nos abrigos e asilos, lugares onde “[...] eram recolhidos todos os diferentes tipos de desvalidos, a fim de que pudessem ser alimentados e não ficassem expostos às intempéries” (p.26).

O autor relata que o Estado não teve participação na construção inicial das instituições de atendimento infantil, essa iniciativa partiu de entidades de natureza filantrópica. É somente a partir de 1930 que o governo assume a responsabilidade por essas instituições.

Kuhlmann Jr. (2001) não concorda com a afirmação de que as creches tenham se constituído, em sua origem, como locais de guarda ou que foram, inicialmente, um

aperfeiçoamento das Casas de Expostos¹. Para ele, tanto creches como jardins-de-infância e escolas maternas constituíram-se como instituições educacionais; as primeiras surgiram em oposição às Casas de Expostos, objetivando que as mães não abandonassem suas crianças.

Dessa forma, o autor ressalta que é definido o espaço da creche como assistencial, ou seja, destinado “às mães pobres” que necessitavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus bebês. Por outro lado, o atendimento às crianças de 3 a 6 anos, nos jardins de infância, tinha uma outra conotação: um lugar propício para o cultivo de bons hábitos, podendo atender não apenas as crianças pobres, mas as de classe média e alta ou até mesmo as pertencentes às famílias da Corte (KUHLMANN JR, 2003).

Assim, no início do século XX, consolida-se no Brasil a concepção da assistência científica na educação infantil destinada às camadas populares, tendo sido difundida nos congressos e exposições internacionais. Essa concepção assistencialista promove uma *“pedagogia da submissão, que pretende preparar o pobre para aceitar a exploração social”* (KUHLMANN, 2000).

Segundo Kuhlmann Jr. (2001) a pedagogia voltada para os pobres não era vista como sinônimo de emancipação, isto é, não apresentava os ideais defendidos pela Modernidade, tais como: cidadania, liberdade, igualdade e fraternidade. Ou seja, essa pedagogia oferecia uma educação assistencialista de caráter mais moral do que intelectual: “A primeira característica a ressaltar dessa concepção educacional é que as instituições são defendidas por isolar as crianças de meios passíveis de contaminá-las, o principal deles, a rua” (p.183).

Montenegro (2001), ao discorrer sobre as funções da educação infantil, discute o impacto que a legislação brasileira teve sobre esse nível de ensino. Relata, por exemplo, que foi somente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que a educação infantil em nosso país tornou-se a primeira fase da educação básica, visto que, especialmente a creche, estava ligada à assistência social. E complementa que desde o momento em que a creche e a pré-escola entraram para o sistema de ensino, tornou-se necessário demarcar suas especificidades.

Ainda conforme Montenegro (2001), a tendência atual exige a integração do binômio cuidar e educar como parte das funções de ambos os níveis da educação infantil. Para investigar os sentidos que o conceito de cuidado vem representando nessa área, a autora se baseia na cronologia proposta por Rosemberg, que apresenta um histórico das funções dessa modalidade de

¹ A Casa dos Expostos ou roda dos enjeitados, introduzida no Brasil no século XVIII, tinha por objetivo desestimular práticas infanticidas e proteger a honra de homens e mulheres de família, dando-lhes a alternativa de se livrar de filhos oriundos de relações incertas ou duvidosas, ao abandonar o bebê na instituição sob o manto do anonimato. Cf.: NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. Da infância em perigo à infância perigosa: as crianças enjeitadas em Recife sob a ótica do poder (1831-1860). Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/st24.html>.

ensino, resgatando os sentidos das palavras utilizadas para designar seus objetivos institucionais (ROSEMBERG apud MONTENEGRO, 1999, p.33).

Nessa perspectiva, Montenegro (1999) aponta que especialmente na creche as palavras relacionadas à assistência eram mais utilizadas para designar suas funções, como por exemplo: proteção, amparo e guarda. Assim, a educação estava mais associada à pré-escola enquanto que as funções de guarda e apoio à família tinham uma relação maior com a creche.

Com a década de 1990 se inicia uma mudança de concepção, defendendo-se que ambos os níveis da educação infantil tivessem uma confluência de objetivos, buscando assim extinguir a histórica divisão de funções. Destarte, o que hoje se reivindica é o *cuidar* e *educar* como funções indissociadas, funções que trazem em seu bojo a prerrogativa de atender integralmente as necessidades da criança pequena. Um outro fator que merece destaque é o uso da palavra “educação” e não “ensino”, diferenciando a Educação Infantil dos outros dois níveis e deixando transparecer a importância de uma visão mais ampla dos processos pedagógicos que deverão estar presentes nessa faixa etária.

Todavia Rosemberg (2002) aponta diversas contradições que também observamos em nosso estudo bibliográfico e trabalho de campo. A autora relata que durante a década de 1990 houve um retrocesso, as políticas de educação infantil nos países subdesenvolvidos foram fortemente influenciadas por propostas de programas ditos “não-formais” a baixo investimento público, elaborados por organismos multilaterais, representados pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial (BM). Isto é, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), incorporou, no plano das políticas econômicas os ditames do FMI e na educação as diretrizes do Banco Mundial. No Brasil, os empréstimos do BM para a Educação Infantil direcionaram-se, exclusivamente aos projetos de baixo custo e que estivessem articulados à melhoria do ensino fundamental.

Ainda, segundo Rosemberg (2002, p.42), “É no contexto de uma análise economicista que o BM estabeleceu o ensino fundamental como o nível no qual deveriam se concentrar os recursos públicos [...]”. Os gastos sociais foram focalizados no ensino fundamental, em detrimento do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da educação infantil. Foi nesse período também que foi aprovada a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, que criou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), que para a autora é “[...] a tradução mais direta e concreta da priorização do ensino fundamental” (Ibid., p.44).

Então, podemos pensar que no período em que fizemos o trabalho de campo² para a realização de nossa pesquisa em uma instituição de educação infantil, abarcamos o período de vigência do FUNDEF. Este, segundo a autora não priorizou a EI, entretanto devemos considerar que houve conquistas nesse período como a aprovação da LDB e a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ou seja, parafraseando Rosemberg (2002, p.26), podemos complementar que a história das políticas públicas não é linear e nem ausente de conflitos, há forças progressistas que conduzem a política de educação infantil para o topo, isto é, para um atendimento democrático de qualidade e, há forças contrárias que a fazem retroceder.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivos discutir a função da creche e da pré-escola no contexto das políticas públicas para a educação infantil, bem como refletir sobre a formação necessária aos profissionais da educação infantil para alcançar uma melhor qualidade do atendimento.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação qualitativa caracterizada como estudo de caso etnográfico; deriva-se de um trabalho anterior (SCHICOTTI, 2005) que focalizou as concepções de educadoras da educação infantil acerca de limites e disciplina nesta modalidade de ensino, porém o presente artigo pretende problematizar as questões ligadas às políticas públicas e formação de professores.

O estudo de caso etnográfico nos permitiu conhecer, em maior profundidade, a cultura de uma instituição e as perspectivas dos profissionais que participavam de seu cotidiano. É importante frisar que dentro da pesquisa do tipo etnográfico o pesquisador possui um grau de interação com seu objeto de estudo tendo, portanto, um papel essencial na coleta e análise dos dados. Segundo Sato e Souza (2001), a convivência prolongada com a instituição pesquisada é uma estratégia importante.

Nesse sentido, foram utilizados como instrumentos para coleta dos dados: observações sistemáticas da rotina institucional, bem como, onze entrevistas não-estruturadas e semi-estruturadas com as educadoras que atuavam na creche e na pré-escola. As crianças não participaram das entrevistas, porém fizeram parte do contexto das observações e nessa situação às vezes ocorriam alguns diálogos informais entre criança e pesquisadora. Deste modo, consideramos importante inserir algumas falas das crianças. Foram analisados também, os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Pedagógicas. Os dados

² As observações e entrevistas foram realizadas entre os anos de 2003 e 2004.

coletados foram submetidos a procedimentos de análise qualitativa e analisados de acordo com a perspectiva dialética.

O trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (Protocolo n.32/2004).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo demonstrou que as diferenças nos ambientes de creche e pré-escola não se restringiam à faixa etária das crianças. Vimos, por exemplo, que havia distinções quanto à escolaridade das educadoras³ e quanto às atividades desenvolvidas. Na instituição em que desenvolvemos a pesquisa, havia duas denominações para as educadoras que trabalhavam com as crianças: A.D.I. (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) e professora.

As professoras não atuavam na creche, pois exerciam suas atividades somente na pré-escola. Todas tinham ensino superior e trabalhavam meio-período na escola. Por sua vez, as auxiliares de desenvolvimento infantil atuavam nos dois níveis, possuíam um grau de escolaridade mais baixo e permaneciam durante período integral na instituição.

Em relação às atividades que eram desenvolvidas, percebíamos que geralmente na creche não havia uma organização planejada das atividades. Embora houvesse no início do ano um planejamento para todos os agrupamentos, muitas vezes percebíamos que a atuação das A.D.Is. se resumia a observar as crianças brincando, cuidando para que não machucassem a si e ao colega, atendendo também às necessidades de alimentação e higiene. Já na pré-escola, constatamos que a educadora tinha uma preocupação de propor para as crianças atividades que objetivavam principalmente ensinar as primeiras letras e também transmitir noções de matemática.

A fala de uma criança do agrupamento Pré-2 explicitou bem essas diferenças e contradições da educação infantil: *“a Agnes (A.D.I.) cuida e a professora Lígia dá aula”*. É importante ressaltar que ambas as educadoras trabalhavam com o mesmo agrupamento, porém parece-nos que a criança associou as atividades de cuidado para a A.D.I. e educação, à professora.

Conforme Nascimento (1999) e os textos produzidos no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, ocorrido em 1994, a educação infantil, compreendida a partir da atual LDBEN como um nível de ensino integrado à educação básica, é caracterizada por dois tipos de serviços: o assistencial presente nas creches e, o educativo, referente à pré - escola. A lei estabelece uma integração entre essas duas formas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, no

³ É importante destacar que dentre os funcionários da instituição há somente cinco homens que não trabalham diretamente com a educação das crianças, ou seja, quatro ocupam a função de vigia e um de secretário.

entanto, a realidade demonstra que existe uma hierarquização entre os profissionais das creches e pré - escolas.

As creches são compostas basicamente por profissionais leigos, com baixa remuneração; enquanto os educadores da pré-escola possuem profissão regulamentada. Entretanto, os autores propõem uma política de formação para todos os profissionais da área, o que produziria uma melhor qualidade do atendimento.

Devido a essa diversidade de profissionais na educação infantil, com diferentes escolaridades, que comporta a existência de educadores com apenas o ensino fundamental incompleto, até aqueles que possuem curso superior, foram estabelecidas propostas de formação que possibilitassem um avanço progressivo na escolaridade e resultassem em um aumento gradativo dos salários. Para que estes projetos se concretizassem, os autores presentes no encontro discutiram várias alternativas de formação para os profissionais da área: programas de magistério (nível de ensino médio), cursos supletivos para formar auxiliares e técnicos em nível de ensino fundamental e médio, cursos superiores e programas de capacitação em serviço. A meta era que todos atingissem, no mínimo, o ensino médio.

Podemos observar por meio da experiência de Yazlle (2002) e principalmente, baseando-nos em nossa própria experiência, o quanto necessitamos investir na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil para que tenham uma formação crítica acerca das políticas públicas e saibam a atuar de um modo mais sensibilizado para as necessidades específicas da primeira infância.

CONCLUSÃO

De modo geral, podemos dizer que predominou nas concepções das educadoras pesquisadas uma visão compensatória e preventiva da educação infantil. É uma forma de compreensão que se coaduna com a visão que essas profissionais tinham a respeito dos pais das crianças: famílias *desestruturadas* e incapazes de oferecer uma educação adequada para seus filhos. Logo, de acordo com essa perspectiva, resta para a instituição compensar essa carência.

Isso foi claramente expressado em várias entrevistas. Em uma delas a educadora relatou o caso de um adolescente, ex-aluno da escola, que cometeu um delito. A A.D.I. expressou-se da seguinte forma: *“Aí vão falar que o erro foi nosso, não foi nosso porque nós trabalhamos. O erro foi da vida dele; os pais que não souberam depois acompanhar e virou o que virou”*.

Parecia existir um ideal de que a instituição precisava oferecer as bases para que as crianças tivessem um futuro digno, tivessem sucesso nas etapas posteriores de escolarização e

pudessem competir na sociedade. Uma das educadoras defendeu que as crianças deveriam iniciar na pré-escola o aprendizado de línguas estrangeiras, como o inglês e o espanhol. Ela alegou que as instituições privadas oferecem essas oportunidades, então por que a escola pública não deveria oferecer também?

Pudemos perceber como a ideologia neoliberal atravessou as perspectivas desses atores sociais. As idéias de competição e a de culpabilização do indivíduo ou da família pelos seus “fracassos” ou dificuldades estiveram presentes na práxis educativa. Todavia, não queremos afirmar que essas profissionais sejam apenas meros corpos assujeitados pela ideologia dominante. Embora criticassem e refletissem sobre algumas determinações vindas de órgãos administrativos, ainda lhes faltava uma clareza política a respeito do lugar que a educação infantil vem ocupando no cenário brasileiro e internacional.

Ainda, podemos dizer que tais questões nos permitem apreender as diversas contradições e tensões que envolvem o tema da infância contemporânea. Essa, bem como a educação básica, tem sido vistas na atualidade como prioridades. No entanto, o que pudemos observar em nosso estudo foi uma realidade bastante diversa: as vagas na instituição estudada eram insuficientes para atender a demanda do bairro, os profissionais eram mal-remunerados e a formação das educadoras era insatisfatória para as necessidades das crianças de 0 a 6 anos.

Parece haver todo um contexto que relega os programas voltados para a primeira infância a um patamar inferior, subordinado ao ensino fundamental. Uma das educadoras citou na entrevista o dinheiro do FUNDEF e verbalizou “*que eles visam o fundamental*”. Campos (2002) discorreu sobre os questionamentos a respeito das conseqüências negativas do FUNDEF para a educação infantil. Esse debate acerca dos recursos que são destinados à educação revelou a necessidade de haver uma política específica de financiamento para esse nível de ensino, conforme ressaltam Guimarães (2002) e Campos (2002).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun, 2007. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/lei_11494_20062007.pdf. Acesso em 25/09/09.
- BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.27.841, 26 dez, 1996.
- BRASIL. Governo Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Apresentação Esther Grossi*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL, MEC/SEF/COEDI – *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.

CAMPOS, M. M. Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL, MEC/SEF/COEDI – *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994, p.32-42.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27-33.

COELHO, R. C.; BARRETO, A. R. (Orgs.). *Financiamento da Educação Infantil: Perspectivas em debate*. Brasília: UNESCO, 2004

FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.69-90.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M.L.A. (Org) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 43-56.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. *Educando a Infância Brasileira*. In: Pedagogia Cidadã - Cadernos de Formação: Educação Infantil. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação, 2003, pp.1-26

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G. e PALHARES, M.S. (Orgs). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 4.ed. Campinas-SP : Autores Associados, 2003, p. 51-65.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. et. al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

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

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-248.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.) *Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999, p. 99-112.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p.25-63, mar. 2002.

SATO, L. E SOUZA, M.P.R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo, vol. 12, nº 2, p. 29-47, 2001.

SCHICOTTI, R.V.O. *Concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites na educação infantil: um estudo de caso*. Assis. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2005.

SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.183-206.

YAZLLE, E.G. Atuação de psicólogos em instituições de educação infantil: relato de uma experiência de formação. In: MACHADO, M.L.A.(Org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez: 2002.