

A presença de idéias higienistas e compensatórias na formação de professores para a educação infantil

The presence of hygienist and compensatory ideas for education of early-childhood teachers

ELISABETH GELLI YAZLLE*
JULIANA G. D. FERNANDES**



RESUMO – O presente artigo relata alguns aspectos de pesquisa realizada com professoras de cursos Normal e de Pedagogia, formadoras de profissionais para a Educação Infantil, na qual revelam suas concepções sobre creche e pré-escola, sobre as práticas pedagógicas aí exercidas, sobre a relação destas instituições com as famílias e sobre a contribuição desses cursos para a formação de professoras para crianças de zero a seis anos. Por meio de depoimentos obtidos por meio de entrevistas abertas é possível verificar-se a permanência de idéias provenientes do movimento higienista e das teorias da privação cultural na formação recente de professoras para a Educação Infantil, apesar dos avanços teóricos na área.

Descritores – Educação infantil; formação de professores; creche; pré-escola.

ABSTRACT – This article tells about some aspects of research made with teachers of Normal Course and Pedagogy Course, educators of teachers for Early-Childhood Education, in which they reveal their conceptions about day-care center and pre school education, about the pedagogical practices carried in these institutions and, the relation with the families and about the contribution of the these courses for the formation of teachers to zero up to six years old children. Through open interview done with the teachers was possible to verify the permanence of ideas from the hygienist movement and the cultural privation theories in the formation of the current educators in the Early-Childhood Education Program, despite the theoretical advances in thie area..

Key words – Early-childhood education; teacher education; day care; pre-school.

INTRODUÇÃO

Historicamente destinada aos filhos da mulher trabalhadora, a idéia de Creche como um espaço educativo de direito da criança – bandeira de vários movimentos sociais e reflexo de produções acadêmicas, nas décadas de 60 e 70 – toma corpo a partir da década de 80 com a promulgação da Constituição Federal e, principalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 1996. Esta Lei passa a denominar o atendimento da criança de zero a três anos em creches e de quatro a seis anos em pré-escolas como *Educação Infantil*, etapa inicial do Ensino Básico.

A institucionalização desta abordagem da creche dentro da legislação educacional, tornando obrigatório o seu

oferecimento pelas instâncias municipais, tem permitido a um grande número de crianças pequenas o acesso a este espaço coletivo de socialização e desenvolvimento.

Conforme Barreto (1998, p. 26), de acordo com levantamentos do IBGE-PNAD de 1995, apenas 7,6% das crianças brasileiras freqüentavam creche. Porém, conforme dados apresentados pelo MEC/INEP/SEEC, referentes aos Censos Escolares dos últimos anos a partir de 2001, há um significativo crescimento no número de crianças matriculadas em creches no Brasil,¹ concluindo o Censo Escolar apresentado pelo MEC, em 2004, com aproximadamente sete milhões de crianças matriculadas na *Educação Infantil*.

Tais números, por si só, poderiam representar motivo de júbilo, não fosse a insuficiência e a inconsistência dos

* Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, Professora Assistente-Doutor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista – UNESP, na Linha de Pesquisa “Infância e Realidade Brasileira”. E-mail: egelli@uol.com.br

** Psicóloga formada pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bolsista CNPq. Aluna ouvinte no Curso de Pós-Graduação em Educação da FTC de Presidente Prudente da Universidade Estadual Paulista – UNESP. E-mail: julianagdf@yahoo.com.br
Artigo recebido em: fevereiro/2005. Aprovado em: junho/2005

desdobramentos daquilo que a legislação propugna, uma vez que o acesso quantitativo não tem se acompanhado de uma real qualificação destes serviços destinados ao desenvolvimento e à socialização da criança pequena, como complemento à ação da família e da comunidade.

Ainda de acordo com Barreto (1998, p. 27),

A qualidade do atendimento em instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados, especialmente na creche, que, historicamente, se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças de famílias de renda mais baixa, mas também nas pré escolas destinadas a essa faixa da população.

Em 1997, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação publicava um material organizado pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg sistematizando *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997), embutindo aí uma discussão ainda muito presente nos tempos atuais, qual seja o da qualidade dos serviços oferecidos às crianças pequenas em ambientes coletivos.

Estes critérios e os debates acadêmicos sobre a qualidade na Educação Infantil têm enfatizado a questão da formação de profissionais que atuam neste nível da educação, uma vez que a legislação parece valorizar esta formação especialmente no que diz respeito à concessão de certificados correspondentes a um grau de escolaridade superior.

De acordo com a LDB, em seu artigo 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores, admitidas como formação mínima, para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

E, em seu artigo 87, parágrafo 4º, “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Sem dúvida, é necessária uma regulamentação que apóie, tanto a formação inicial em nível superior para os profissionais que venham a atuar com crianças de zero a seis anos, quanto a formação continuada dos profissionais em exercício.

Entretanto, ações institucionais que, efetivamente, avancem em direção à qualidade e à valorização deste profissional tem sido insuficientes; além de iniciativas consistentes e academicamente valiosas serem abortadas,² a legislação tem se colocado como forma de pressão para

que os profissionais que ainda não possuem a titulação exigida, a obtenham por meio da frequência a cursos, cujas condições didático-pedagógicas nem sempre oferecem uma formação de qualidade e de valorização profissional.

Com efeito, em busca de se adequarem à legislação, os profissionais da educação vêm se submetendo à degradante situação de financiar a obtenção de seus diplomas nos chamados “cursos vagos”, – porém autorizados por órgãos do próprio governo – de modo a garantirem sua inclusão no mercado de trabalho.

Então, qual formação?

Antes da promulgação da LDB em 1996, grupos de especialistas e pesquisadores ligados, à época, ao MEC, organizaram seminários a respeito das várias questões em torno da Educação Infantil, produzindo documentos e publicações extremamente valiosas.

Dentre estas publicações destacamos *Política Nacional de Educação Infantil* e *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*, ambas divulgadas em 1994.

Neste último, encontramos no artigo de Maria Malta Campos “*Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de Educação Infantil*”, apontamentos bastante interessantes.

O núcleo de seu artigo se coloca na questão dos objetivos da educação infantil. “Quando pensamos no perfil do profissional de educação infantil que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças” (BRASIL, 1994, p. 32).

E prossegue:

[...] se queremos apenas garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia, o profissional deverá apresentar características apropriadas para esta finalidade: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças. [...] Se, por outro lado, o objetivo é ‘preparar as crianças para o ingresso na 1ª série’, o profissional exigido é o professor, geralmente formado em curso de magistério de 2º grau (BRASIL, 1994, p. 32).

Se em seu passado filantrópico as creches admitiam pessoas para uma atuação que não extrapolava os cuidados necessários à sobrevivência das crianças, ao assumir-se o caráter educativo destas instituições – equivocadamente, através do viés da escolarização – o perfil de seus profissionais passou a identificar-se com aquele do professor, muito embora, na realidade o que ainda se encontra na grande maioria das creches, sejam elas filantrópicas ou públicas, é a presença de educadores leigos.

Ainda conforme Maria Malta Campos (1999, p. 131), “Quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que

quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia”.

Contudo, os estudos sobre o desenvolvimento infantil, sobre a evolução histórica das concepções acerca da infância e sobre a educação de crianças pequenas têm apontado para um profissional que, em contextos de creche, exerça funções de *cuidar e educar*, postas de modo indissociável e integrado.

Também no documento *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*, Sonia Kramer aponta:

Se a educação infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjugação destas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil (BRASIL, 1994, p. 78).

Embora as funções de *cuidar/educar* estejam colocadas em textos teóricos e acadêmicos, bem como na legislação em vigor, deixando claro que seu exercício requer uma formação de grande especificidade e complexidade, não se encontra uma clareza conceitual acerca destas *especificidades e complexidades*, sequer a delimitação do campo de trabalho das educadoras de creche e seu perfil profissional.

Esta condição concreta, de desprofissionalização dos educadores de crianças pequenas, herança da visão de que recursos pessoais de mulheres adultas, ligados culturalmente à feminilidade, tais como a *maternagem*, a *afetividade*, o *amor*, são suficientes para exercer funções em creches, acabam por encontrar respaldo na própria legislação brasileira atual, como é o caso do Plano Nacional de Educação, divulgado em 1997, conforme citado por Thereza Montenegro (2001, p. 58), “[...] é necessário também que não se subestime a capacidade de mulheres e de mães de famílias com pouca escolaridade realizarem competentemente muitas das tarefas próprias das creches, inclusive oferecendo apoio afetivo às crianças, desde que devidamente orientadas”.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, foram elaborados documentos norteadores para os diversos níveis de escolaridade, entre eles o *Referencial Curricular para Educação Infantil* e os *Referenciais para Formação de Professores*.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, fundamentado em experiências educacionais realizadas no país e no exterior, tem sido alvo de diversas críticas quanto ao seu conteúdo excessivamente teórico e distante das condições reais da sociedade brasileira (FARIA; PALHARES, 1999).

Thereza Montenegro (2001) se ocupa em pinçar neste documento diversas passagens nas quais estão expressas concepções de *cuidado* – dentro do binômio *cuidar/educar* – sem que este mesmo documento, oficial e orientador, forneça pistas sobre como poderiam ser desenvolvidas, em seu processo de formação, habilidades para que os educadores de creche possam ocupar-se desta função de *cuidar*.

Do mesmo modo, os *Referenciais para Formação de Professores*, material divulgado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação apontam para orientações extremamente genéricas, oferecendo oportunidades para que inúmeros modelos de formação – e de variável qualidade e consistência – sejam implantados no país.

Ainda na publicação *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*, citada anteriormente, Selma Garrido Pimenta, conclui um artigo seu com as seguintes considerações:

[...] a educação infantil requer professores especializados, formados em cursos específicos, pautados nos mesmos princípios dos cursos de formação de professores para qualquer nível do ensino. Quais sejam:

- a. tomar o campo de atuação (educação infantil) como referência para a formação: o currículo, os conteúdos, as atividades, a organização, os profissionais necessários. Nesse sentido, ser um curso profissionalizante.
- b. possibilitar que o futuro profissional conheça a problemática e se instrumentalize para atuar na realidade existente (da educação infantil). Realidade essa que tem dimensões históricas (institucionais e pessoais: a criança), sociais, políticas, legais. Nesse sentido, ser um curso que desenvolva no futuro professor a habilidade de pesquisar o real.
- c. explicitar qual a direção de sentido da educação (infantil) no processo de humanização.
- d. instrumentalizar teórica e praticamente o futuro professor para ter condições de exercer a dupla e indissociável tarefa de cuidar e promover a criança. (BRASIL, 1994, p. 50).

Se, como apontamos, a atual legislação tem o mérito de procurar assegurar uma escolarização em nível superior para o profissional da educação infantil, há também que se expor sua face perversa: por um lado, condiciona a inclusão ou permanência no mercado de trabalho à posse de um diploma de nível superior e, por outro, favorece a criação de cursos (principalmente na iniciativa privada) de curta duração que oferecem uma formação aligeirada e técnica como é o caso do Curso Normal Superior, dos cursos seqüenciais e dos cursos à distância, seja para a formação inicial ou continuada.

Todo o quadro exposto, no qual procuramos registrar os aspectos polêmicos das discussões que vêm ocorrendo sobre a formação de profissionais para a educação infantil, nos conduziu à tentativa de desvendamento da seguinte questão:

- Muito além do discurso oficial, quais concepções, envolvendo crianças pequenas e suas famílias, têm sido veiculadas em cursos Normal e de Pedagogia pelos responsáveis pela formação dos novos professores para a Educação Infantil?

OUVINDO AS FORMADORAS

Considerando que professores de cursos Normal e de Pedagogia são os formadores dos professores para a Educação Infantil, foi através da análise de entrevistas temáticas realizadas com estas pessoas que pudemos elaborar as considerações apresentadas neste artigo.

Nestas entrevistas buscamos referências sobre como “*como professoras³ de cursos de Pedagogia e Normal compreendem o trabalho das educadoras de creche, que supostamente elas então formando*”, a partir de um roteiro que instigava reflexões acerca de suas concepções sobre crianças, suas famílias, suas instituições educacionais e os profissionais que aí atuam.

Colaboraram com esta investigação seis professoras que ministram aulas em cursos de Normal e Pedagogia oferecidos pela iniciativa privada. Estes cursos funcionam em período noturno e, por serem os únicos da região onde estão inseridos, são bastante concorridos. Caracterizam-se pela clientela basicamente feminina e de pessoas que já se encontram exercendo atividades em docência, principalmente no ensino básico.

As profissionais entrevistadas – aqui denominadas de formadoras – dispuseram-se a colaborar com esta pesquisa e as entrevistas foram agendadas previamente e realizadas no próprio ambiente escolar. A análise das mesmas foi realizada a partir da transcrição do material gravado.

A maioria destas formadoras é licenciada em Pedagogia, apenas uma delas em Psicologia. Todas possuem experiência no ensino, anterior à função que exercem atualmente, sendo que várias delas têm história profissional ligada ao ensino fundamental e à rede pública.

O QUE OUVIMOS

A partir das transcrições, foi possível agrupar as falas das formadoras em torno de alguns “núcleos de significação do discurso”⁴ considerando, tanto a frequência quanto a ênfase com que alguns temas apareceram.

Assim, utilizamos, para a análise, os seguintes temas que em diversos momentos se entrecruzam: concepção e idealização de creche; concepção e idealização de

profissional de creche; o sentido e a adequação dos cursos Normal e de Pedagogia para a formação de profissionais de creche; a compreensão sobre as relações entre creche e família.

No seu conjunto, as entrevistas parecem revelar que a maioria das formadoras possui informações dispersas acerca de *educação infantil* e, mesmo neste caso, restritas à legislação atual e aos documentos oficiais, que, como já apontamos anteriormente carecem de maior clareza e objetivação.

Desse modo, em diversas circunstâncias durante as entrevistas, foi possível verificar que, frente a alguma pergunta que parecesse exigir uma informação ou um conhecimento baseado em experiência profissional ou em bibliografia específica e atualizada algumas formadoras reagiam com prolixidade ou digressões.

Pudemos, também, observar que as entrevistadas não revelam uma visão de conjunto acerca do curso em que atuam, seja o Normal ou a Pedagogia, ou sequer sobre uma proposta pedagógica que defina os objetivos dos mesmos. Nas falas, predomina o personalismo, muitas vezes reafirmado no sentido de que “falamos por si próprias”, ignorando o trabalho de suas colegas.

Verificamos, ainda, a partir das falas – e corroborando pesquisas na área – que as grades curriculares de ambos os cursos não oferecem disciplinas ou conteúdos especificamente relacionados à infância e à educação infantil, nem à docência neste nível, parecendo às formadoras – tanto do curso Normal como o de Pedagogia – que a busca por estes cursos se dá, basicamente, em função das exigências da legislação.

A creche como o “lugar da criança pobre, filhos de mães trabalhadoras e sem instrução”

Apesar dos avanços do conhecimento sobre o tema e a legislação pertinente, a instituição creche é vista pela maioria das profissionais entrevistadas – seja do Normal ou da Pedagogia – como o lugar no qual devem ser oferecidas as condições que as famílias não podem proporcionar aos seus filhos. Um “mal menor”.

[...] é um lugar onde a criança vai ficar bem cuidada, onde a mãe como cidadã tem o direito de deixar seu filho... então mesmo que não seja uma formação ideal, é melhor do que ele estar em casa, estar sendo cuidado por um irmão maior ou na rua, então o benefício social é enorme, não só para a criança, mas a família e para a sociedade [...]

Parece-nos interessante observar que as entrevistadas são, em sua maioria, profissionais com experiências prévias ou concomitantes no ensino fundamental ou médio. Esta visão acerca da creche – que, por sua vez, provavelmente remonta a formações profissionais de cada

uma – parece revelar concepções sobre creche oriundas de teorias de cunho compensatório, predominantes no cenário educacional da década de 70.

Assim, parece estarmos diante de uma cadeia de concepções preconceituosas sobre crianças, creche, pobreza e famílias, superadas enquanto debate acadêmico e teórico, porém atualizadas no cotidiano educacional.

Criança, principalmente na creche, ela tem uma deficiência muito grande, porque quando é uma criança que estuda numa escola particular... ela já traz um conhecimento de casa e a criança que estuda na creche, que tem um problema financeiro, ela não tem revista, ela não vive com desenhos para pintar, às vezes a mãe e o pai não têm tempo para isso, às vezes a mãe não sabe ler e nem o pai [...].

Esta tradição educacional, forjada nos movimentos higienistas do começo do século XX e reiterada nas teorias da carência cultural, que colocam em pólos opostos e conflitantes a escola e a família, parece ainda permear as falas das entrevistadas, muitas delas, com certeza, com uma formação profissional baseada nestes conceitos.

Em um texto muito interessante, Cunha (2000, p. 464) destaca que

[...] devemos lembrar que a família definiu-se, historicamente, como instituição que credita à escola a responsabilidade por instruir e educar seus filhos de acordo com os padrões mais avançados da ciência. De outra parte, a escola deseja que pais e mães assimilem os conhecimentos científicos disponíveis e compreendam o trabalho dos professores – caso contrário, que se afastem do terreno educacional. Ambas as expectativas resultam do processo histórico de desqualificação da família para educar e da elevação da escola ao patamar de único dispositivo capaz de fazê-lo.

No depoimento seguinte, parece clara a concepção ideologicamente determinada que a escola – através de seus atores – tem acerca das famílias:

Eles [os pais] querem, na minha opinião que os professores dêem o que eles não têm, o que eles não podem dar, não sabem ler, não sabem escrever, e mesmo os que sabem, sabem para eles, não sabem passar, então o que eles precisam não só o que eles buscam, mas o que eles precisam é que tenha uma pessoa competente para lidar com o filho dele, que ajude eles, com certeza.

A creche também como o lugar da estimulação e do preparo para o ensino fundamental

Reiterando nossas observações anteriores, é marcante a presença nas falas das formadoras entrevistadas da **Pedagogia** as concepções geradas nas teorias da privação cultural e da educação compensatória, presentes no

discurso educacional hegemônico das décadas de 60 e 70.

Assim, foi possível verificar que, para estas formadoras, a creche é também um espaço de estimulação e preparo destas crianças para o ensino fundamental. Neste aspecto, pareceu-nos que em alguns depoimentos, há equívocos quanto à diferenciação entre creche e pré-escola, sendo ambas tomadas como sinônimo. Contudo, chama a atenção, a associação que algumas falas estabelecem entre creche, pobreza, privação cultural, através de argumentações com maior elaboração teórica.

[...] educador infantil é um contínuo de estar preparando o conhecimento de si, do mundo, construção da autonomia, trabalhar a criatividade, dar as bases para a leitura e a escrita, não é alfabetizar, não é nada disso, mas é oferecer bases para quando esse aluno entre no ensino fundamental ele tem aí bases para a alfabetização... então a gente procura fazer os projetos e fazerem eles olharem essa outra questão, de desenvolverem sociais, conhecimento do mundo, de si e do outro, possibilitar essa troca para que quando a criança chegar à questão de fato da alfabetização esteja com essa base bem feita, bem preparada para que a gente possa finalmente iniciar o processo de alfabetização.

[...] então, se as pessoas que trabalham com as crianças não tiverem uma formação adequada para dar esse tipo de atendimento, essa criança vai ser prejudicada, porque não adiante ela estar bem limpa, bem alimentada, dar mamadeira na hora certa, só isso não é suficiente... porque não adianta também você deixar uma criança deitada o dia inteiro no berço... sendo que ninguém vem estimular essa criança... Tem que ter um horário para estar trabalhando a estimulação desta criança [...].

A Creche ideal é segura, limpa com bons recursos materiais e humanos

Como já mencionamos anteriormente, procuramos durante as entrevistas, criar situações que permitissem respostas menos controladas por recursos intelectuais, tais como as informações teóricas que as entrevistadas possam ter por conta de seu ofício.

Neste sentido, na caracterização da creche idealizada, a questão apresentada, procurava estimular o aparecimento de opiniões da ordem pessoal: “se fosse colocar seu filho em creche, quais as características você levaria em conta?”

Assim, ao procurar distanciar as entrevistadas de um conhecimento elaborado e aproximá-las de modos pessoais e mais espontâneos de tratar algumas questões, pareceu-nos que obtivemos respostas que revelam que suas compreensões acerca de creche e de educação infantil se originam mais em visões assistencialistas, higienistas e compensatórias, ignorando as funções de *cuidar/educar*

que, reiteradamente, comparecem nos documentos oficiais e na bibliografia atual sobre a formação de profissionais de educação infantil.

São, pois, valorizados aspectos como segurança, espaço físico, equipes profissionais, muito comuns no discurso leigo e do senso comum.

Uma creche com boa estrutura física já é meio caminho andado pra você fazer um bom trabalho...Eu acho muito importante que você observe isso... se o prédio é limpo, é bem zelado, a parte física do prédio é boa, os sanitários...

[...] porque a gente percebe que a partir do momento que houve uma preocupação maior com a educação infantil, com o acompanhamento da criança desde o pré natal da mãe. Isso traz benefícios enormes, incontáveis aí para toda a sociedade, porque uma criança bem formada, bem nutrida, ela é um ser que rende e produz.

Educadora de creche ideal é madura, experiente, amorosa e modelo a ser seguido

Como já mencionamos anteriormente, vários trabalhos vêm demonstrando que a figura da educadora de creche está bastante associada à figura materna, tanto no sentido de possuir características de *cuidadora* como de *educadora informal*.

Estas características, que mais uma vez demarcam a *desprofissionalização* do educador de creche, parecem não se dissiparem do imaginário, mesmo quando discussões críticas são acessíveis a profissionais da educação. Supomos que nossas entrevistadas estejam incluídas neste grupo.

[...] então eu acho que o educador de creche, ele é meio que um modelo para a criança, então eu acho que ele tem que ser adequado socialmente, adequado afetivamente, adequado cognitivamente para que ele possa ser um modelo para que as crianças possam se espelhar e aí se desenvolverem.

[...] mas principalmente nessa questão das crianças menores o exemplo é muito importante, porque quando você é mais adulto sabe discernir, mas a criança não e ela grava, vai gravar o exemplo.

Do mesmo modo que as formadoras do curso de Pedagogia, as suas colegas do curso Normal também parecem considerar pouco relevantes as características profissionais para a educadora de creche. Neste sentido, atributos pessoais, como o amor, o afeto, a sensibilidade, são privilegiados.

Primeiro ele tem que ser muito amoroso, muito paciente, a primeira coisa que eu reparo das características é a paciência, tem que ter um jogo de cintura muito bom, tem que ter uma psicologia muito

boa para lidar com crianças, tem que amar o que faz [...] tem que amar, tem que ter paixão pelo que faz, porque não é fácil você lidar com criança [...]

Pudemos, também, constatar o apoio à presença de profissionais mais velhas e experientes junto às crianças pequenas, negando a aptidão de educadoras jovens e reiterando a representação de mãe e avó protetoras e cuidadoras.

[...] o que me intriga um pouquinho é isso, geralmente as educadoras de creche pelo menos minhas alunas, elas são muito jovens e não sei,... tenho impressão que as pessoas mais velhas pelo menos tem mais jogo de cintura, porque geralmente são mães, você entendeu?

[...] na minha opinião tem muitos professores jovens que não estão preparados para isso, mesmo se formando, mas eu também acho que o próprio mercado peneira esses profissionais com o tempo, infelizmente, não acho que são aptas para estar trabalhando com crianças.

A formação de educadoras de creche exige especificidades não oferecidas pelos atuais cursos de Pedagogia e Normal

Embora as entrevistadas contem entre seus alunos do Normal e da Pedagogia com um significativo número de profissionais que já estão atuando na educação infantil, principalmente em redes municipais de ensino da região, em seu conjunto a maioria das formadoras compreende que o curso de Pedagogia não é o mais adequado para a formação de educadoras de creche; para as professoras da Pedagogia, este é um curso de formação geral, que oferece habilitação para cargos administrativos ou de coordenação pedagógica.

Olha, eu vejo o curso de Pedagogia como um curso de formação geral, eu não acho que ele seja um curso muito específico.

Neste sentido é que aparecem manifestações no sentido de valorizar a complementação oferecida por cursos de especialização e capacitação, ou seja, a valorização da formação continuada.

Mesmo em situações nas quais são debatidas as práticas profissionais, não se pode verificar uma consistência nos aspectos formativos, até porque também os estágios – local apropriado e valorizado para o exercício destas práticas – se fazem de modo inconsistente tanto no Normal como na Pedagogia.

Algumas falas das formadoras indicam que elas sentem a necessidade de haver mais atividades práticas em seus cursos, principalmente aqueles voltadas para crianças de 0 a 3 anos e argumentam:

Até hoje eu não orientei nenhum projeto de 0 a 3 anos, que é o que eles chamam de berçário, nunca tem nada, ainda que eles possam trabalhar com estimulação precoce.

[...] eles fazem na rede, eles fazem estágio em educação infantil e fazem de 1ª a 4ª série, só que geralmente eles procuram.... uma escola onde eles possam fazer as duas coisas, ...e são poucas as escolas que têm a creche hoje... podem chegar sem experiência.

Observa-se também que em seu trabalho, as formadoras – ao lado de teorias sedimentadas (como é o caso de Piaget, Vigostky, Emilia Ferrero) – expressam opiniões contraditórias com as mesmas, como no caso da visão *inatista* de desenvolvimento, conforme a fala seguinte:

O professor tem obrigação de ter a capacidade de se auto-controlar; é claro que todo mundo tem problema, mas a personalidade conta muito. Tem gente que tem a personalidade mais aberta, é mais extrovertido, então para ele é muito mais fácil. Agora, quem não tem, tem que fazer uma aprendizagem pra que eles possam... eles não vão ser tão bons quanto aqueles que tem isso inato.

Por outro lado, ao explicitarem os conteúdos que poderiam contribuir para a formação da educadora de creche, também vão esboçando a *(in)compreensão* que têm sobre o trabalho realizado por estas profissionais, bem como o significado que dão a estas instituições: *lugar da criança pobre; espaço pedagógico; lugar de estimulação*, desconsiderando a especificidade de uma pedagogia para a educação infantil.

Olha, eu na graduação, eu sinceramente não tenho essa informação [sobre conteúdos referentes à educação infantil], na graduação eles têm algumas matérias, mas eu não sei se trabalha, eu não conheço, sinceramente o conteúdo.

[...] eu podia incluir sim dentro da psicologia um trabalho social com creche, porque não é fácil de lidar com crianças com problemas sociais, com problemas familiares, elas têm uma carência muito grande, e é difícil lidar com essa carência, tem que aprender [...]

Na Didática Geral, então é uma coisa que tanto faz, quem trabalha na creche, quem trabalha na educação infantil de pré-escola, como quem trabalha de 1ª a 4ª série, porque planejamento e projeto é uma coisa que todo mundo tem que trabalhar e cada um logicamente adaptando à sua clientela e a avaliação também desde o berçário você está trabalhando com o aluno, então a gente faz esses grandes enfoques que serve para qualquer nível de ensino...

[...] poderia... colocar mais algumas aulas práticas de atividades para eles, são poucas as aulas de práticas, de desenvolver, de atividades... atividades para serem desenvolvidas diretamente com as crianças, de acordo com a faixa etária delas [...]

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O campo da formação de profissionais para a educação é extremamente vasto e complexo e vem merecendo atenção privilegiada dos estudiosos e pesquisadores, tanto na própria educação como em áreas afins.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996 e da legislação daí decorrente, estes trabalhos se intensificaram na direção dos aspectos políticos das questões educacionais postas na Lei.

Com referência à educação infantil, a formação de seus profissionais tem sido alvo de inúmeros trabalhos, embora a discussão desta temática não seja novidade no âmbito acadêmico, estando em estudos desde a década de 70 no Brasil.

Entretanto, há um movimento muito peculiar que vem ocorrendo como uma das implicações da legislação atual. Trata-se da exigência da formação de profissionais, em nível superior, para atuarem na educação infantil, acarretando uma busca desenfreada por cursos superiores, cuja instalação também foi favorecida pela legislação.

Contudo, a literatura especializada vem demonstrando que os documentos oficiais, norteadores de todas estas reformas, são bastante obscuros quanto ao perfil de educador de crianças pequenas e às especificidades de sua formação, principalmente no que tange às funções de *cuidar/educar* apropriadas para as crianças de zero a três anos que frequentam as creches.

O fato de que um número cada vez maior de crianças vem tendo acesso à educação infantil, tem gerado uma preocupação crescente com relação ao que, efetivamente, este espaço coletivo representa de contribuição para o desenvolvimento integral destas crianças. E, neste cenário, o adulto educador, desempenha um papel fundamental.

No presente estudo, procuramos conhecer, através de entrevistas temáticas, as concepções que seis professoras de cursos Normal e de Pedagogia de uma cidade do estado de São Paulo têm a respeito do trabalho que, por suposição, suas alunas deveriam desenvolver em creches.

Em seu conjunto, estas formadoras parecem se ater ao discurso oficial, traduzindo como compreensão sua, aquilo que está posto nos principais documentos e legislações pertinentes à educação infantil.

Compreendem, de modo bastante naturalizado e simplista, o fato de suas alunas buscarem sua titulação nos cursos Normal e Pedagogia, porque assim requer a lei.

Embora reconheçam como *novidade* posta na lei, o fato da creche estar colocada no capítulo da educação, parecem não ter clareza quanto às funções concretas deste espaço institucional, variando desde uma visão assistencialista/filantrópica com caráter higienista, de *modelagem de corpos e mentes*, até uma visão compensatória, de estimulação e preparo para a escola

fundamental, visão esta de pré escola muito comum nas décadas de 70-80 e baseada nas teorias da privação cultural.

Mesmo considerando que a maioria das entrevistadas faz referência a alguma experiência pessoal/profissional no ensino fundamental e mesmo infantil, certamente, por conta de visão distanciada da nova realidade, não revela familiaridade com o tema creche, principalmente no que diz respeito às práticas a serem exercidas neste ambiente. Ao desconhecerem estes aspectos, observa-se o descolamento do que imaginam ser tais funções e os conteúdos que ministram em suas disciplinas.

As falas das formadoras entrevistadas parecem revelar que, ao exercerem sua função pedagógica, compõem seus conteúdos programáticos tanto com referências teóricas consolidadas (no caso, Piaget, Vigostky, Emilia Ferrero), com referências documentais (no caso, as Diretrizes Curriculares e o Referencial Curricular para a Educação Infantil) e com opiniões e conceitos próprios, fundamentados em idéias que já foram, teoricamente, superadas e mesmo criticadas nos documentos oficiais, como é o caso da visão *inatista* de desenvolvimento humano, as teorias *higienistas* e da *privação cultural*.

Ao procurarem identificar as funções da instituição creche, as formadoras entrevistadas, de modo geral, acreditam ser este o espaço no qual devem ser oferecidas as condições que as famílias pobres não podem proporcionar a seus filhos, bem como o preparo para o ensino fundamental, em um ambiente seguro, estimulante, higienizado, conduzido por mulheres maduras, experientes, carinhosas e sensíveis, oferecendo-se como *exemplos e modelos* para estas crianças.

Observa-se, desta forma, a reiteração, não apenas do discurso oficial, como já apontamos, mas da reafirmação das concepções sobre a creche como *substituta do lar*, em suas diversas dimensões, ainda presentes no imaginário social.

Do mesmo modo, verificamos nas diversas falas a reiteração de estigmas relacionados às famílias pobres e suas relações com a escola, tão presentes em contextos educacionais do ensino fundamental.

De fato, conforme aponta Silvia Helena Vieira Cruz (1996, 85-86),

[...] é preciso rever a visão preconceituosa que essas profissionais muitas vezes têm dos valores, hábitos e costumes das famílias usuárias das creches e pré-escolas públicas a fim de, realmente, poder torná-las como parceiras e utilizar o conhecimento acerca desses temas na elaboração de propostas que tenham significado para as crianças e ampliem seus conhecimentos.

Mesmo, ao que parece, ignorando as funções da creche e de seus educadores – ou baseadas nas concepções que

apontamos anteriormente sobre a creche – as entrevistadas reconhecem não ser o atual curso de Pedagogia o *locus* privilegiado para a formação destes profissionais e apontam o curso Normal como o mais adequado, além da importância dos cursos de especialização e outros que promovam uma formação continuada.

Não parece ser demasiada ousadia supor que, diante do desconhecimento da realidade concreta da instituição creche e dos profissionais que aí atuam, a formação que as entrevistadas vem oferecendo, em suas disciplinas específicas, para as educadoras de creche que cursam o Normal e a Pedagogia, advém, basicamente de quatro vertentes: o conhecimento acadêmico livresco; o conhecimento a partir dos textos e documentos que subsidiam a atual legislação; o conhecimento obtido em suas próprias formações; o senso comum.

O peso de cada uma destas vertentes, não é possível ser estabelecido.

Porém, nas discussões e debates acadêmicos sobre a formação de educadores de creche – além daqueles que vêm tratando das questões macro estruturais – merecem ser focalizados os saberes que são transmitidos, formal ou informalmente para a clientela que hoje busca, nos cursos destinados à formação inicial, um certificado que lhes permita exercer suas funções em creches.

Talvez – e do mesmo modo que nas salas da educação infantil – novas investigações devam ser conduzidas no sentido de serem desvendadas e interpretadas as trocas e interlocuções – afetivas e cognitivas – que, efetivamente estão presentes no dia-a-dia da sala de aula e envolvidas na formação dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. II, p.23-33.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação de profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M. M. A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-88, maio 1996.

CUNHA, M. V. da. A Escola contra a Família. In: LOPES, E. M. et al. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

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

NOTAS

- ¹ Na ordem de 186% – no período de 1998 e 2001.
- ² A interrupção de projetos gestados a partir de seminários e debates realizados por especialistas, que também produziram para a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do MEC, em 1994, a série de textos básicos para uma política nacional de educação infantil – os “*rostinhos de crianças*” – ilustra nossa afirmação.
- ³ Todas as pessoas entrevistadas eram mulheres.
- ⁴ Conforme denominação de AGUIAR (2001, p. 129-140).