

APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE SUBSIDIAM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Verena **Wiggers** – UFSC

Agência Financiadora: CAPES e CNPq

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo geral identificar os principais aportes teóricos e metodológicos conceitos, autores, correntes filosóficas que fundamentam as orientações curriculares para creches e pré-escolas nas redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina. Esse buscou responder as seguintes questões:

- Quais os contextos políticos, sociais e administrativos que gestaram as orientações curriculares analisadas?
- Quais foram as estratégias utilizadas para o delineamento, gerenciamento e implementação dessas orientações na respectiva rede municipal de ensino ou instituição de educação infantil?
- De que modo as orientações curriculares, políticas e administrativas vinculadas ao cenário nacional estão sendo incorporadas na diversidade de condições existentes nos municípios?
- Que funções sociais e objetivos são propostas para as ações cotidianas no atendimento de crianças em creches e pré-escolas nas diferentes redes municipais de ensino e/ou instituições?

A hipótese que orientou a pesquisa é que essas orientações refletem as diversas posições presentes no debate recente que caracterizam a produção sobre currículo de educação infantil no país, seja apresentando uma orientação eclética, que procura integrar diferentes posições, seja aderindo a uma versão escolar, organizada por áreas de conhecimento e preocupada com a preparação para o ensino fundamental, seja contrapondo-se a essa versão, na busca de um modelo mais próximo à chamada Pedagogia da Infância.

Para a realização da análise foram utilizados os documentos-síntese – publicados ou não – resultantes dos processos de delineamento de orientações curriculares, levadas a efeito entre 01 de janeiro de 2001 a 01 de abril de 2006, pelas diferentes redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina. O recorte cronológico tomou como base a data em que a penúltima gestão municipal tomou posse. O uso desse critério pretendeu garantir uma maior fidedignidade dos dados, pois essa estaria se referindo apenas a duas gestões municipais.

Destaca-se que, apesar do foco da análise estar voltado aos *documentos-síntese decorrentes dos processos de delineamento das orientações curriculares realizadas no citado período nas redes municipais catarinenses*, para que se captasse o contexto em que esses documentos foram gestados e implementados, e o modo como as orientações pedagógicas, políticas, e administrativas do cenário nacional estão sendo incorporadas na diversidade de condições – econômicas, sociais, políticas e culturais – existentes entre os municípios, foram também colhidos dados a respeito da realidade do atendimento educacional com a ajuda de um questionário.

Levantamento dos dados analisados

A elaboração do instrumento de coleta dos dados – o questionário para os municípios – foi elaborado com base em conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da formação acadêmica e dos roteiros de informações utilizados nas creches e pré-escolas pela pesquisa *Revisão de Políticas e Serviços da Educação Infantil no Brasil, MEC/UNESCO/OCDE: estudos dos municípios e, ainda, do Questionário Secretarias Municipais*, utilizado pela pesquisa *Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*,¹ roteiro amplamente consultado e significativamente considerado nessa etapa. Buscou-se também interlocuções e contribuições de três técnicos em assuntos educacionais.

Ao longo desse processo, buscou-se também conhecer o questionário do Censo Escolar de 2005, cujas informações já levantadas por aquele instrumento foram suprimidas do questionário da pesquisa para serem então levantadas junto à equipe do Censo Escolar

¹ Para maiores detalhes ver Kramer (2001, 160 p.)

da Secretaria de Educação Cultura e Desporto do Estado de Santa Catarina. Foi também realizado duas etapas piloto envolvendo, envolvendo cinco municípios do Estado.

Esse questionário é constituído por um conjunto de 73 questões – abertas ou fechadas – estruturadas em torno dos seguintes itens: *Identificação; Supervisão e acompanhamento; Orientações curriculares; Aspectos diversos e Participação da comunidade*. Agregou-se também a ele a solicitação do envio de documentos-síntese resultantes do delineamento das orientações curriculares para a creche e a pré-escola das redes municipais e/ou outros textos que subsidiam a prática dos profissionais que atuam na respectiva rede.

Este foi entregue em mãos em reuniões regionais do Fórum Catarinense de Educação Infantil, após apresentação do projeto, ou remetida pelo correio a todos os 293 municípios do estado catarinense.

No retorno dos questionários, alguns municípios enviavam cartas ou ofícios, mostrando-se extremamente receptivos à pesquisa e disponíveis para o fornecimento das informações, bem como de outras que a pesquisa necessitasse. Outros, ainda, prestavam esclarecimentos sobre alguns dos dados ou apresentavam justificativas sobre a indisponibilidade do documento. Alguns municípios enviaram-nos na forma *on-line* e outros na forma impressa. Outros tantos, apesar de afirmarem que produziram documentos, lamentavelmente não os disponibilizaram.

O levantamento de dados, mesmo que de forma tímida, propiciou um caminho de mão dupla, onde foram obtidos dados da realidade ao mesmo tempo em que foi requerido dessa pesquisadora, dados e indicações para situações pontuais vividas por algum contexto municipal catarinense e indicações bibliográficas para estudos e discussões a serem viabilizados na rede. Destaca-se que essas demandas assinalam a ausência de amparo às redes, municipais, apesar da necessidade de subsídios ser manifestada por diversas equipes.

A organização dos dados

Para a organização e sistematização dos dados objetivos utilizou-se de uma planilha Excel. Já as questões abertas/dissertativas foram agrupadas em instrumentos específicos

criados no próprio processador de texto “Word”. Algumas configurações e cruzamentos de dados, foram realizados na Fundação Carlos Chagas.

Configuração e Análise dos Documentos-síntese

A partir de um conjunto de ações – estudos bibliográficos sobre o tema e referentes aos procedimentos metodológicos pertinentes aos objetivos da pesquisa; análise das informações contidas nos questionários de coleta de dados; levantamento de aspectos regionais e locais dos contextos sociais, econômicos e políticos dos municípios que integram a pesquisa; – foi dado início à análise dos documentos enviados pelos municípios. No caso de três municípios, foram incluídos mais de um documento na análise.

O primeiro passo foi o estudo exploratório dos documentos, com a leitura e descrição do conteúdo de cada um deles. Em seguida, chegou-se ao mapeamento de um conjunto de categorias abordadas por eles e que se constituíram o ponto de partida para a configuração dos documentos por meio do programa informático *Nud*ist* (QSR N 5, 2000).

A partir dessas ações iniciou-se a configuração dos documentos-síntese no *Nud*ist*. No decorrer do processo, as categorias identificadas previamente foram sendo modificadas, acrescidas de outras ou agrupadas. Estas, foram organizadas em ordem alfabética para facilitar a localização a cada novo tópico identificado. Seguindo esse critério, o conjunto de categorias foi sucessivamente ampliado de acordo com a identificação de novos temas desenvolvidos pelos documentos.

Ao longo dessa configuração, procurou-se evitar a repetição de tópicos nas diferentes categorias. Entretanto, no decorrer da análise, percebeu-se que em alguns deles essa repetição se tornava fundamental, tendo em vista que muitos dos temas são abordados de forma articulada, tornando difícil o seu desmembramento. Em outras situações, foi necessário proceder à análise dos temas de forma articulada, seguindo o perfil dos documentos. Assim, algumas características também aparecem repetidas na análise.

Ao final da configuração haviam sido criadas 93 categorias, que tratavam de 93 temas abordados e desenvolvidos ao longo dos documentos, o que de algum modo explicita o

conteúdo das orientações curriculares para creche e pré-escola de um conjunto de redes de ensino municipais catarinenses.

A partir dessa classificação, iniciou-se a análise de cada uma das categorias. Através da leitura do conjunto de seus tópicos; da organização de uma síntese com as principais idéias veiculadas em cada um dos documentos referentes à respectiva categoria; do agrupamento das informações centrais de cada um dos documentos em um texto único e desenvolvimento das considerações gerais através da qual procurou-se contemplar as principais evidências captadas. Portanto, os esforços se concentraram em aglutinar e sintetizar as informações contidas nos diferentes tópicos das diferentes categorias.

Para a sistematização dos dados no relatório, as informações de cada categoria foram agrupadas a temas maiores. Para isso, foram utilizadas as indicações do documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (BRASIL, 1996). Esse conjunto de sínteses sucessivas conduziu à elaboração do relatório da análise dos documentos.

A partir desse trabalho, os dados do relatório da configuração e análise dos documentos foram retomados com uma postura mais analítica. Neste texto, procurou-se contemplar apenas as tendências gerais do conjunto dos documentos, de modo que as especificidades de cada um dos municípios ficaram resguardadas no limite do relatório de configuração e análise dos documentos.

Resultados da análise dos dados

Dos 293 municípios do Estado, 73 responderam ao questionário, 25% do seu total. Destes, 60 afirmaram que delinearam orientações curriculares a partir de 01 de janeiro de 2001. Desse contingente, 36 municípios afirmaram que produziram documentos-síntese. Entretanto, apenas 17 municípios disponibilizaram-nos.

Para focar diferentes realidades e aspectos locais, os municípios foram classificados de acordo com o número de habitantes, em municípios de porte muito pequeno, de pequeno porte, de médio e de grande porte.

Os municípios de grande porte, ainda que minoria no estado, foram os que percentualmente mais retornaram os questionários e disponibilizaram seus documentos-síntese, demonstrando que, entre estes municípios, existe maior disponibilidade de documentos-síntese decorrentes do delineamento de orientações curriculares para a educação infantil. A análise dos documentos permite também identificar que os municípios com maior contingente populacional, são os que têm maior acesso ao conhecimento produzido pela área, incorporando algumas das questões que estão em debate no atual contexto da educação infantil.

Entre os municípios maiores – médio e grande – todos oferecem serviços em creches e pré-escolas e há indícios de uma maior demanda por vagas em ambas as modalidades educativas. Tal razão provavelmente impulsiona a busca de formas alternativas de atendimento da demanda, a exemplo das creches domiciliares, e também do uso em maior escala das classes multisseriadas, com a presença de crianças menores de seis anos, sobretudo na zona rural.

Quanto ao sistema de ensino municipal, verificou-se que todos os municípios de maior porte buscam constituir próprios sistemas. Já entre os municípios menores – muito pequenos e pequenos – encontram-se algumas opções de vinculação ao sistema estadual de ensino, conforme permite a legislação. No que se refere à integração das instituições que atendem crianças na educação infantil, percebe-se que entre os municípios muito pequenos, pequenos e de médio porte, predominam as respostas que apontam para a vinculação de todas as instituições de educação infantil ao respectivo sistema de ensino. Entre os municípios de grande porte, nota-se que essa vinculação está em processo.

Em relação aos municípios de pequeno contingente populacional – muito pequenos e pequenos – identifica-se que uma parcela significativa deles não oferece serviços de creche. Nos municípios muito pequenos, 31,2% não oferece serviços de creche. No interior dessa categoria, no que diz respeito à cobertura, tanto na creche, quanto na pré-escola, são identificados índices que se contrastam entre os diferentes municípios, os quais apresentam índices ora significativamente baixos, ora significativamente elevados. Alguns deles apresentam coberturas superiores a 90% na pré-escola, enquanto nenhum dos municípios de grande porte investigados oferece mais que 70% de cobertura nessa etapa. Na creche, a oferta supera a 40% da demanda, enquanto que nos municípios de

grande porte não são encontrados índices que excedem a 30% da demanda. Os municípios menores, sobretudo os muito pequenos, de acordo com os dados coletados, em geral não apresentam demanda reprimida e afirmam que atendem a toda a demanda. Neles, também não se têm o hábito de registrá-la na forma de listas de espera.

Em relação à dependência administrativa, nota-se que no Estado de Santa Catarina, bem como em todas as regiões do País, predominam os serviços públicos municipais. Ainda assim, merecem destaque os índices de cobertura da creche pela rede privada, tanto em Santa Catarina quanto em outras regiões brasileiras. Entre essas instituições certamente destacam-se aquelas filantrópicas e beneficentes, que não possuem recursos próprios, dependem de subsídio público e possivelmente oferecem serviços de pior qualidade. Deste modo, vislumbra-se que são as crianças de zero a três anos as menos contempladas pelos serviços oferecidos na educação infantil, sendo que mesmo quando essa oferta é assegurada, certamente em muitos espaços seus serviços são desprovidos da qualidade a que teriam direito.

Os dados da pesquisa revelam ainda que as redes conveniadas e privadas sem fins lucrativos são as menos amparadas pelos serviços públicos municipais.

No que alude à estrutura e funcionamento, os serviços oferecidos em creches, pré-escolas e creches domiciliares, são predominantemente vínculos estabelecidos com o setor educacional, revelando a incorporação massiva dessas modalidades aos sistemas de ensino a partir do reordenamento legal brasileiro. A partir desse fato delinea-se a tendência de uma maior preocupação com a formação dos profissionais e com a elaboração de orientações pedagógicas; nos diferentes municípios investigados constata-se a existência de equipe específica responsável pela educação infantil, entretanto em muitos deles essas apresentam número restrito de profissionais, sendo por vezes, constituída por um único indivíduo; a oferta dos serviços de creche e da pré-escola é efetuada predominantemente em prédio escolar de ensino fundamental, prédio específico de educação infantil, de creche ou de pré-escola, sendo pouco utilizados os espaços adaptados; o atendimento na pré-escola é uma realidade tanto na zona rural quanto urbana, já a creche tende a predominar nas áreas urbanas; nas áreas rurais há tendência de instalação de estabelecimentos menores em comparação aos da zona urbana; em relação à demanda por vagas há uma exigência maior por creche em período

integral, e em relação a pré-escola predomina a demanda por vaga em período parcial; como critério de ingresso na educação infantil destaca-se os que se baseiam nas atividades laborais, seja exclusivamente da mãe ou dos pais em conjunto. O terceiro critério mais referenciado é o que favorece as famílias de menor renda *per capita*; para a organização dos agrupamentos, tanto para creche quanto pré-escola, predomina o critério idade; muitos dos municípios que integram a pesquisa estão situados próximos a alguma instituição de ensino superior que oferece o curso de Pedagogia, sendo comum a busca de parcerias entre as redes municipais e instituições de nível superior para a realização das atividades relacionadas à formação continuada – cursos de formação e aperfeiçoamento, seminários, congressos.

No que diz respeito aos profissionais com atuação direta na educação infantil, esses tendem a ser chamados de professor/educador, utilizados como sinônimos; os níveis de formação prévia encontrados nos municípios catarinenses, comparativamente com a realidade nacional, apresentam níveis superiores de formação em ambas as categorias profissionais – professores e auxiliares – constituindo-se em realidades privilegiadas no cenário nacional; há pequena variação na formação prévia dos auxiliares com atuação na pré-escola comparada à creche. A mesma vantagem é percebida referente à categoria professor; identifica-se que há tendência à equiparação salarial entre os professores de creche e de pré-escola; há valorização financeira dos professores/educadores em relação aos auxiliares de sala; persistem também concepções que desconsideram a importância de profissionais formados e devidamente qualificados para a atuação na educação infantil, sobretudo na creche, bem como da ausência de necessidade de uma equipe nos órgãos centrais que se voltem para as demandas específicas das creches e pré-escolas; em apenas dois municípios investigados os professores possuem carga horária alocada para atividades complementares ao ensino; não há a devida valorização financeira, com instalação de plano de cargos e salários, em muitas das instâncias administrativas investigadas; menos da metade dos municípios investigados afirmam implementar processos de formação em serviços a seus quadros; constata-se também que a presença do professor não é ainda uma realidade na creche em um número reduzido de redes, tendo em vista que, por vezes, o exercício profissional é exercido apenas por atendentes; entre os professores especialistas predomina a atuação do professor de educação física; relacionada a razão adulto criança evidencia-se que há certa dispersão, indicando tanto

para a existência de grupos reduzidos de crianças para a faixa etária, no qual atuam certo número de profissionais que permitem um acolhimento adequado a criança, quanto de grupos com excessivo número de crianças e com reduzido número de profissionais.

Ainda que a realidade catarinense se constitua de um quadro de formação prévia que, comparativamente a outras realidades possa ser considerado adequado, essa é uma das dificuldades reiteradas por vários municípios. Esse fato, entre outros aspectos, evidencia que a formação prévia oferecida não responde às necessidades de qualificação requeridas pelas citadas práticas sociais. Destarte, muitas das dificuldades não se limitam apenas à inexistência de quadros constituídos de profissionais habilitados, na forma da lei, mas também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil (VIEIRA, 1999; MICARELLO, 2003; KISHIMOTO, 1999). O desafio não se limita à simples existência de formação, mas igualmente de uma formação condizente com as demandas postas pelo desenvolvimento integral da criança.

No contexto nacional, e também catarinense, certo número de crianças com menos de seis anos já estavam matriculadas no ensino fundamental em 2005, independente de este constituir-se de oito ou nove anos.

Um significativo contingente de instituições de educação infantil vinculadas a diferentes redes, busca formas de contribuições das famílias, caracterizadas por tributos diretos – doações – ou indiretos – participação de seus integrantes em atividades culturais; nota-se ainda que, em muitos contextos, predominam concepções negativas sobre a família, seus perfis e potencial. Em certas orientações, identifica-se um rechaço a ela, bem como dificuldades em lidar com as necessidades da família e da comunidade, impondo restrições na oferta de seus serviços e de participação nas diferentes dimensões de suas práticas. Esse fato revela resquícios de concepções que historicamente marcaram a educação infantil brasileira, e indica mais uma das fragilidades da formação profissional, seja ela prévia ou em serviço.

As formas predominantes de atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais são feitas exclusivamente pela rede municipal de educação infantil, havendo

articulação entre os serviços oferecidos na educação infantil municipal e particular e os serviços especializados. A distribuição de materiais didático-pedagógicos específicos para essa clientela bem como adaptação arquitetônica dos prédios, ainda não é realidade em muitas instituições que a acolhe.

Ao longo dos dados apresentados, identifica-se que, apesar da realidade relativamente favorável do estado, em comparação à outras regiões brasileiras, observa-se alguns aspectos que ainda apresentam resistência à introdução das mudanças delineadas pelo quadro legal brasileiro. Identificam-se, por exemplo, distorções referentes às orientações sobre o acolhimento de crianças em escolas, creches e pré-escolas de Santa Catarina.

A creche aparece sempre mais precária; por vezes nela trabalham apenas atendentes, apresenta menor participação no delineamento e implementação de orientações pedagógicas, não apresenta a mesma sistematização comparativamente à orientação e acompanhamento das ações pedagógicas pelas equipes dos órgãos centrais nem a distribuição de materiais específicos. Percebe-se também que sofre imposição do que é pensado para as crianças maiores. Sendo assim, as pré-escolas gozam de melhores condições, tanto no que tange à cobertura, quanto na estrutura e funcionamento.

As bases nas quais se pautam as orientações pedagógicas e os documentos utilizados pelos profissionais para organização de seus projetos político-pedagógicos e pelos professores para sistematização do trabalho cotidiano, como ainda para o delineamento das orientações pedagógicas para a creche e pré-escola, evidencia-se que o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), é o mais conhecido, e, supostamente, o mais utilizado para subsidiar esse conjunto de ações. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), mandatórias, apresentam índices inferiores de utilização como subsídio para os citados procedimentos. Outros documentos oficiais importantes para a área também não gozam do mesmo prestígio.

Inferre-se que a educação infantil na realidade investigada é marcada pela “versão escolar”. Conforme já foi indicado, essa conformação toma, como eixo organizador do trabalho cotidiano, os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e vem sofrendo duras críticas da área acadêmica brasileira. Estas defendem a necessidade de se

considerar as especificidades das crianças em suas diferentes faixas etárias e a função social da creche e da pré-escola. O RCNEI (1998) foi causador de polêmica na área e é tido por muitos como um retrocesso em comparação à documentos anteriores do MEC. As estratégias de divulgação e implementação, contudo, causaram grande impacto, certamente, não apenas na realidade investigada, como em muitas outras realidades brasileiras.

Os documentos analisados apresentam dois perfis distintos. Um deles demonstra preocupação de relacionar objetivos, conteúdos e atividades vinculadas às diversas áreas do conhecimento, cuja garantia se dá em torno da sistematização cotidiana efetuada pelo professor. A outra parcela de documentos procura construir/estruturar textos, desenvolvendo temáticas tidas como fundamentais para a formação profissional. Eles parecem cumprir funções distintas: sistematizar e registrar as discussões efetuadas e subsidiar estudos individuais e/ou coletivos. Estes minimizam a centralidade do professor, argumentam em favor da necessidade de construção de uma pedagogia para a infância e do desenvolvimento das diferentes linguagens na criança. Ainda que em número reduzido, são também encontrados os que se utilizam de áreas de desenvolvimento.

Essas duas tendências gerais parecem reproduzir o embate entre as pedagogias diretivas, nas quais a aprendizagem resulta da instrução didática conduzida pelo professor e as não diretivas, constituídas por uma variedade de atividades de aprendizagem iniciadas pelas crianças.

Em relação à seus interlocutores, há documentos que apresentam orientações gerais a serem consideradas na organização dos projetos político-pedagógicos das instituições, cujas implicações pedagógicas remetem à necessidade de delineamento de ações específicas no interior das instituições e para as diferentes faixas etárias. Desse modo, selecionam como interlocutores os profissionais da instituição no seu conjunto. Outros procuram dialogar diretamente com o professor, indicando para a necessidade de incorporação de certas orientações e/ou conteúdos a serem assegurados por intermédio das suas práticas individuais. Em meio a essas configurações, há os que apresentam propostas específicas para a creche e para a pré-escola. Esta, todavia, geralmente se limita à listagem distinta de conteúdos e atividades para ambas as modalidades.

Quanto ao desenvolvimento dos documentos, há os que se utilizam de linguagem clara, articulada e coesa, fundamentando suas proposições teoricamente e apresentando rigor na utilização de citações de obras e autores. Em outros, esses critérios são desprezados, de modo que se apresentam como excertos pouco claros e objetivos, por vezes com linguagem rebuscada, carregada de jargões. Em alguns deles, nota-se rigor epistemológico. Na maior parte, entretanto, utilizam-se de abordagens ecléticas. Raros são os documentos que apresentam coerência entre os pressupostos gerais e as orientações para a estruturação das práticas cotidianas. Em outros, as orientações que informam as práticas são praticamente inexistentes. Além dos diferentes perfis relacionados, identifica-se também o predomínio dos que apresentam estrangulamento entre os pressupostos gerais e as orientações para as práticas cotidianas, bem como de contradições internas ao próprio documento, de modo que algumas orientações, por vezes, se contrapõem a outras.

Destaca-se, ainda, que na sistematização desses documentos, seus autores, no conjunto, pouco se utilizam das pesquisas e dos conhecimentos produzidos na área, evidenciando o quanto é difícil a incorporação desses conhecimentos no delineamento das políticas e das práticas pedagógicas concretas.

São raros os documentos que se empenham em retratar a história da educação infantil enquanto trajetória na qual estão imbricados fatores sociais, econômicos, políticos e pedagógicos, não resguardando compromisso com a história e o movimento de idas e vindas em busca de novas conquistas. É raro também, nos documentos, a presença de diagnósticos de suas redes, de modo que se possa compreender as dificuldades, contradições e os conflitos vividos por cada uma delas e suas implicações na implementação das ações educativas que se voltam para o acolhimento da criança de zero a seis anos na creche e na pré-escola. Em geral, também não são descritos os procedimentos adotados para a sistematização dos documentos disponibilizados. Acusa-se significativa preocupação, na maior parte dos documentos, em afirmar que esses resultaram de processos democráticos dos quais participaram os quadros discentes e docentes das redes e/ou instituições, ainda que as evidências dessa participação são extremamente tênues ou inexistentes. Com a preocupação de evidenciar essa participação, por vezes, omitem o nome de seus autores. É unânime a omissão dos

conflitos e as divergências que certamente constituíram o percurso que levou à sistematização desse processo e do documento escrito.

Em vários documentos, especialmente os que se auto-intitulam ou os que procuram incorporar pressupostos teóricos vinculados à abordagem histórico-cultural, são encontradas concepções gerais tais como homem, humanidade, sociedade, educação, desenvolvimento e aprendizagem, criança e infância. Em torno destas, agregam-se argumentos e fundamentos que enfatizam a historicidade humana. Outras concepções aparecem vinculadas ao desenvolvimento de outros temas, ou são também desenvolvidas de forma explícita: concepções de creche, pré-escola, professor/educador, currículo/proposta pedagógica, avaliação, planejamento, jogos e brincadeiras, leitura e escrita, etc. Há também textos que se limitam a relacionar objetivos, conteúdos e atividades a serem assegurados às crianças desde a mais tenra idade.

No que diz respeito às diferentes concepções gerais desenvolvidas, nota-se que a tendência dos documentos é utilizar-se dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, indicando para a historicidade humana e da relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem. Há também os que conjugam a esses pressupostos os que se vinculam à abordagem construtivista, sobretudo quando desenvolvem as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, sem se dar conta do conflito epistemológico aí suposto.

Relacionado ao aprofundamento das categorias gerais, percebe-se uma maior facilidade de resguardar rigor epistemológico. Quando, porém, seus autores se voltam ao delineamento das orientações que orientam e informam as práticas, observa-se uma dificuldade geral, na qual torna-se visível a desarticulação desses pressupostos gerais com as orientações metodológicas.

Identifica-se, por conseguinte, que o discurso de certo número de propostas explicita conceitos e tece considerações extremamente pertinentes e articuladas à concepções renovadas de homem, sociedade, educação, criança, infância, professor/educador, educação infantil, currículo/proposta pedagógica, desenvolvimento e aprendizagem, planejamento, observação e registro, letramento/alfabetização, organização do espaço e

tempo, avaliação, jogos e brincadeira, cuidado e educação, dentre outros. Ao delinear orientações, contudo, que procuram informar as práticas, acabam rompendo com as concepções explicitadas e defendidas ao longo dos documentos.

Destarte, é usual entre eles, a elaboração de certo conjunto de críticas a determinadas formas de conceber e organizar o cotidiano que se voltam ao cuidado e educação de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. No conjunto dos documentos são encontradas críticas endereçadas aos processos educativos pautados em atividades sem significação para a criança; a estruturação do trabalho a partir da ótica do adulto, sem nela considerar a criança envolvida no processo; as configurações espaciais e posturas típicas das escolas tradicionais que dificultam e por vezes impedem os processos interativos entre as crianças e profissionais; a padronização e a homogeneização das rotinas e das ações cotidianas, nas quais são imputadas a todas as crianças as mesmas atividades e situações a serem realizadas no mesmo espaço e tempo; o conceito de “pedagógico” restrito a atividades tidas como escolares, e concebidas como as que são de caráter educativo; a desarticulação das ações vinculadas ao cuidado e educação; o uso dos jogos e brincadeiras apenas como atividades de ensino ou fruição; ao modelo de creche, enquanto espaço restrito das atividades ligadas aos cuidados, à higiene e à alimentação, e a pré-escola, como mera preparação para o ensino fundamental; a “sisudez” da escola e conseqüentemente o sofrimento desnecessário no processo de aprendizagem; às práticas adotadas pelas creches e pré-escolas que concentram seus esforços prioritariamente no conteúdo de certos conhecimentos a serem transmitidas às crianças; as salas que privilegiam a presença de armários e prateleiras altas, que não permitem o acesso das crianças a brinquedos e materiais, de forma livre, sem a ajuda de um adulto; a idéia de que o “pedagógico” acontece apenas com a direção do professor/educador; a ocupação das salas dos bebês com certo número de berços, que suprimem os espaços para a exposição de materiais e desenvolvimento de movimentos livre e brincadeiras; a simples organização dos cantos temáticos e a disposição de jogos e materiais que negligenciam a presença/participação do adulto, além da repetição das ações cotidianas e sua realização nos mesmos espaços e horários, gerando rotina, homogeneizações e rituais; a colocação de brita nos espaços externos em substituição à grama; a restrição que se faz dos experimentos, misturas e outras invenções com os elementos da natureza, em especial a água e a areia; indaga-se sobre o sentido e o

objetivo da decoração do espaço institucional que se utilizam de personagens estereotipados feitos pelos adultos em substituição às produções da crianças. Por fim, alerta-se que aspectos como estes e tantos outros precisam ser questionados e repensados.

Paradoxalmente, muitos itens criticados, por vezes no interior de um mesmo documento, acabam por receber guarida no momento em que são delineadas as orientações que orientam e informam as práticas cotidianas. Pois é recorrente nos documentos o esboço de argumentos e orientações que de forma explícita ou subjetiva defendem rotinas rígidas, com a padronização das ações e dos tempos que desrespeitam o ritmo e a singularidade de cada criança, bem como de práticas individuais no interior das instituições que apontam o professor de turma como o único responsável pela criança de seu grupo. Percebe-se orientações que contradizem as práticas que desenvolvem a autonomia, a auto-confiança, o espírito crítico e criativo da criança. Nota-se também a defesa de situações que rompem com a idéia de co-responsabilidade entre instituições de educação infantil e família, no cuidado e na educação da criança de zero a seis anos, delegando à família as tarefas tidas como menos nobres. Alguns deles mostram a persistência de concepções que apontam para a necessária prontidão da criança para seu ingresso no ensino fundamental, trazendo para a educação infantil essa responsabilidade. Outros defendem a creche como substituta da família e a pré-escola como propedêutica e preparatória à escolarização posterior, ora pela necessidade de desenvolver um conjunto de habilidades tidas como fundamentais, ora pela necessidade de assegurar às crianças certo conjunto de conteúdos vinculados a diferentes áreas do conhecimento. Essa última exigência também se imputa à creche. Nota-se também a presença de uma visão mítica das relações cotidianas travadas nas instituições de educação infantil.

Em substituição às práticas e situações criticadas, há documentos que apontam para a necessidade do desenvolvimento das diferentes linguagens e das dimensões humanas potencializadas na criança, bem como para a necessidade de tomar a criança como ponto de partida para a organização das práticas pedagógicas, respeitando-as em sua particularidade e necessidades típicas do desenvolvimento.

No interior dessa corrente de pensamento, que se constrói em oposição à “versão escolar”, observa-se uma visão mítica da criança, na qual, de acordo com os documentos, ela adquire poderes para auto-gerir sua aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, a atuação do professor é minimizada, incorrendo em certo espontaneísmo. Pelos argumentos encontrados nos documentos, o conteúdo a ser assegurado às crianças parece não corresponder aos conhecimentos historicamente produzidos no seu conjunto, ou à cultura geral, mas às diferentes linguagens. Nesse raciocínio, conjectura-se que seriam as diferentes linguagens que promoveriam o desenvolvimento das habilidades especificamente humanas. Diante desse fato, cabe indagar se o conceito de linguagem abarcaria o conjunto dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade ou a cultura em geral.

Ainda que se concebesse como linguagem tudo quanto serve para expressar idéias, sentimentos, modos de comportamento, etc. esse conceito parece ser até certo ponto estreito para designar o conteúdo dos processos educativos numa perspectiva cultural.

Conforme alerta Gimeno Sacristán (2000), o currículo deve responder “aos interesses globais de um modelo de ser humano e sociedade [...] que deverá ocupar-se de diferentes aspectos do ser humano, da cultura e da sociedade no momento de selecionar os conteúdos, as atividades” (p. 86 - 87). Nesse sentido, as ações pedagógicas a serem desenvolvidas na creche e na pré-escola deverão desenvolver na criança as dimensões potencializadas no ser humano e não apenas a determinados aspectos do desenvolvimento humano. Assim sendo, há que se pensar numa educação geral, conferindo atenção às diferentes dimensões que constituem a humanidade.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasília, DF MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

_____. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n.º 1, de 7/04/1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educação obrigatória: o seu sentido educativo e social*. Porto: Porto. 2000. p. 11-115.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 61 – 79, dez. 1999. (Número especial: Formação de professores da educação: políticas e tendências.)

KRAMER, S. et al. *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*: Ravil, 2001. 160 p.

MICARELLO, H. A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

QSR N 5. *NUD*IST*. Software. Publicado por QSR n. 5. International PTY. LTD. Melbourne, Austrália, mar. 2002.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 10, n. 28, mar. 1999, p. 28-39.