



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA QUEM?

Jucirleia Ferreira de Medeiros (1); Joselito Santos (2); Rosimere Bandeira Diniz (3); Tatiana Cristina Vasconcelos (4)

(1) Faculdades Integradas de Patos (FIP) – E-mail: jucirleia@gmail.com

(2) Faculdades Integradas de Patos (FIP); Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA)
E-mail:jslito2012@gmail.com

(3) Prefeitura Municipal de Barra de São Miguel (PMBSM) – E-mail: rbandeiradiniz@gmail.com

(4) Faculdades Integradas de Patos (FIP); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
E-mail: vasconcelostc@yahoo.com.br

Resumo: Considerando que a infância é uma construção histórico-social e que o direito à Educação Infantil é assegurado por lei, o presente trabalho, do tipo bibliográfico, visou discutir a importância de se efetivar em creches e pré-escolas uma prática pedagógica afinada às especificidades, potencialidades e necessidades da criança de zero a cinco anos. Destaca-se, com base em estudos da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Aprendizagem, a importância da interação social e do lúdico na Educação Infantil, abandonando práticas mecanicistas e vazias de significado, que minimizam a capacidade da criança de agir e refletir sobre o meio em que vive. O processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil deve envolver, pois, além da descoberta do meio natural e social, a descoberta de si mesmo e de toda a área das linguagens, a partir de uma prática centrada na criança e pautada no trinômio indissociável educar, cuidar e brincar, com vistas à formação de cidadãos críticos e participativos.

Palavras-chave: Criança, Creches e Escolas, Ensino-aprendizagem, Educação Infantil, Psicologia.

INTRODUÇÃO

A criação das primeiras creches no Brasil foi motivada por problemas sociais gerados a partir da modernização do país. Marcadas por um caráter assistencialista, as creches nasceram destinadas às classes menos favorecidas, visando suprir a necessidade das mães trabalhadoras. Seu surgimento não esteve associado às necessidades da criança pequena, mas sim à demanda do mercado de trabalho de incorporar a mão-de-obra feminina.

O processo histórico da educação e da assistência à criança de zero a cinco anos no Brasil foi marcado por um corte de classe social, o qual determinou a criação da dicotomia cuidar/educar, observada em especial no último século. O “cuidar” foi direcionado especificamente para o atendimento às crianças pobres, em asilos e creches, atendendo às necessidades das mães trabalhadoras que não tinham onde nem com quem deixar seus filhos. Já o “educar” destinava-se às crianças de classe social mais elevada, que de zero a três anos



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

eram cuidadas por babás e dos quatro aos cinco anos, frequentavam a pré-escola, com o objetivo de desenvolver a socialização e a inteligência (KRAMER, 1992).

Partindo da premissa de que a criança é um sujeito social, dono de uma história singular e com possibilidades de atuar crítica e eficazmente no mundo, este trabalho objetivou discutir a importância de se efetivar na Educação Infantil uma prática pedagógica afinada às especificidades, potencialidades e necessidades da criança de zero a cinco anos.

METODOLOGIA

Considerando que o processo educacional não é neutro, mas um processo influenciado por forças históricas e sociais, optou-se por realizar uma pesquisa do tipo qualitativa, de caráter exploratório, por acreditar-se que qualquer problemática da educação merece que a análise quantitativa dos dados seja ultrapassada pela tentativa de explicar o fenômeno “em termos de suas origens e de sua razão de ser” (HAGUETTE, 1995, p.63).

Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, cujo acesso às referências se deu, em primeiro momento de forma manual, em bibliotecas físicas; em segundo, em base de dados científica (SciELO) e institucional (Ministério da Educação e Inep). Realizou-se a busca na literatura de base nacional a partir dos descritores educação infantil em creches e escolas, prática pedagógica na infância, concepção de infância e de educação. Logo após, o material selecionado foi submetido à leitura, a fichamento e à síntese para a construção do corpus do trabalho, elaborado considerando o resgate histórico da concepção de infância e da Educação Infantil, considerando o contexto social, político e econômico, e a análise dos principais fundamentos que regem a Educação infantil hoje, com destaque para a tríade brincar, educar e cuidar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da concepção atual de infância revela contradições e denuncia marcas culturais e sociais. Uma apreciação histórica dessa concepção acentua ainda mais a imagem de infância como construção social. O sentimento de infância – que aqui não deve ser confundido com afeição à criança, mas entendido como consciência das particularidades infantis, das especificidades que diferem a criança do adulto – ainda não existia na Idade Média.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

O fato de não existir um sentimento de infância não significava que as crianças fossem negligenciadas ou abandonadas, porém, assim “que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 1981, p. 156).

Com a ascensão do capitalismo, enquanto modo de produção vigente, aparece um novo ideal de infância: a criança romantizada, incompleta e desprovida de historicidade, numa tentativa de neutralizar a infância.

A descaracterização da criança como criança vem alcançando espaços maquinados por um discurso que transforma especificidade e particularidade em elementos neutralizadores da infância. (...) A infância é tratada como uma época fértil à reprodução daquilo que a sociedade promove, e a criança, alvo de inúmeras especulações sociais, econômicas e políticas, acaba por reafirmar uma especificidade calcada na fraqueza (ARAÚJO, 1996, p. 76).

Apreciando a situação do final do século passado, parece objetivo da sociedade burguesa, guiada pelos interesses do capitalismo e da globalização, estabelecer uma concepção de infância homogênea. Dessa forma, poder-se-ia escamotear as desigualdades, obscurecer o fato de existirem crianças pobres e crianças ricas, crianças que precisam trabalhar e crianças que podem estudar, as que estudam para assumir futuros papéis dominantes e as que estudam e aprendem o mínimo para manter a ordem social (KRAMER, 1992).

É essa contradição que se pretende esconder, sobressaindo-se o mito da “criança feliz” ou o de “futuro do país”. Por traz de tudo, uma lógica que se pretende manter, um sistema que se quer perpetuar. Na verdade, “a criança sempre foi envolvida pelas tramas das relações sociais. Ela é modelada a partir da ordem estabelecida, quer essa ordem conceba, ou não, as particularidades da natureza infantil” (ARAÚJO, 1996, p. 63).

Nessa perspectiva, entre diversos outros fatores, a imagem de infância que foi construída no Brasil e no mundo influenciou consideravelmente os destinos e práticas da Educação Infantil (GARCIA; LEITE FILHO, 2001).

A responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças pequenas, durante longo período da história, foi atribuída à família. Somente no século XVIII, as primeiras creches surgiram, assumindo a função de “depósito” e tendo a responsabilidade de “guardar” os filhos de mães solteiras e daquelas que por algum motivo não apresentavam condições mínimas de cuidar de uma criança. No século XIX, nos países norte-americanos e europeus, e no século XX, no Brasil, as creches surgiram com maior expressividade (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985; HADDAD, 1991).



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A ascensão do capitalismo, durante a Era Moderna, provocou o fenômeno da inserção da mulher no mercado de trabalho (CAMPOS, 1999). A crescente industrialização exigiu maior contingente de mão-de-obra, fazendo com que a mulher, a quem antes era reservado o cuidado com os filhos pequenos, partisse para o trabalho nas fábricas, comércio e indústrias.

O movimento de criação de creches foi fortalecido a partir da necessidade de criação de um lugar onde as crianças pudessem ser “deixadas” enquanto suas mães trabalhavam. Ali elas deveriam ser alimentadas e limpas. “Foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade... E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 12).

Como a associação creche / criança pobre era a que se sobressaía, surgiu, nas décadas de 1960 e 1970, sob a influência da Pedagogia, a teoria da privação cultural, que passou a orientar a metodologia adotada nessas instituições (ABRANTES, 1985).

O discurso vigente passou a ser o de que cabia às creches e pré-escolas compensar as falhas e lacunas que a criança trazia de seus lares. Os déficits de aprendizagem, educação, nutrição, cultura, entre outros, deveriam ser supridos no trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Essa atuação foi encarada como solução de todos os males, compensadora de todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais de uma população (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 31).

A teoria da privação cultural se alargou ainda mais amplamente nas turmas de pré-escola, que passaram a assumir o papel de preparar, em nível de conteúdo, para as séries iniciais do Ensino Fundamental:

A pré-escola seria a medida de apoio, ao nível do sistema escolar formal, a esse projeto de combate à pobreza e à marginalidade. Através dela, as distorções escolares seriam corrigidas. Os efeitos negativos sobre os indivíduos, em seus primeiros anos de vida, suscitados pela pobreza cultural, pela desnutrição, pela falta de estímulos das comunidades ‘carentes’, seriam neutralizadas (ABRANTES, 1985, p. 16).

O poder de salvação atribuído ao pré-escolar era, entretanto, superestimado, afinal a Educação Infantil não teria o poder de eliminar todas as falhas e injustiças do sistema educacional brasileiro, principalmente porque todos os problemas educacionais do país tinham (e têm) raízes bem mais profundas, manifestando-se em toda a área social.

Aos poucos, com o avanço de estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, nas áreas da Psicologia, da Psicanálise e da Neurobiologia, foi-se observando que era indispensável oferecer atendimento mais adequado à



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

criança desde o seu nascimento, o que ratificou a necessidade de modificação das concepções existentes sobre a Educação Infantil.

As ciências que estudaram o desenvolvimento físico e mental, a formação da inteligência, a estruturação da personalidade e o processo de aprendizagem aportaram elementos novos para compreender o significado das experiências infantis e a importância dos primeiros anos para toda a vida. Deixar de lado o potencial e a necessidade que a criança tem de aprender, a formação de valores, etc. seria desperdiçar um tempo precioso (DIDONET, 2001, p.15).

Foi assim que, na década de 1980, a sociedade civil – em especial os movimentos de mulheres e os profissionais e pesquisadores da infância e da educação – passou a se organizar em torno do objetivo de garantir às crianças uma educação de qualidade desde os seus primeiros anos. O momento não podia ser mais oportuno já que, nessa década, o país vivia a transição para a democracia e a expectativa em volta da elaboração da nova constituição brasileira (GARCIA; LEITE FILHO, 2001).

Lançou-se a proposta de se integrar o atendimento oferecido à criança pequena – que até então era de responsabilidade da área da assistência social – à área educacional, buscando priorizar seu desenvolvimento integral, o que insinua certa preocupação em incorporar o componente educativo ao cuidar tradicionalmente desenvolvido nas creches.

Assim é que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), às crianças foi conferido o direito à educação desde o seu nascimento, sendo esse atendimento um dever do Estado¹.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) também contemplou esse nível de educação, fixando-o como primeira etapa da educação básica².

A compreensão sobre como se processa a aprendizagem e o desenvolvimento dos seres humanos, processos mediados pelo ensinar, assumiu papel de maior destaque nesse contexto.

Admirável capacidade humana essa de aprender com os outros da mesma espécie e de se adaptar aos mais variados ambientes e situações. Estranho pensar que ela se funde em nossa extrema imaturidade motora ao nascer, que nos faz depender dos outros por longos anos. Em contraposição, nossa rica expressividade ao nascer, favorece nossa comunicação com os outros. Aqueles que nos cuidam medeiam nossas relações com o mundo (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 10).

¹ Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
IV – atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade;

² Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.



As concepções resultantes dessas discussões apresentam algo em comum: a crença de que o objetivo de todo ensino é a aprendizagem do sujeito. As divergências centram-se na forma como concebem o aprendiz, a função do educador, a inter-relação educador e educando e a metodologia utilizada na mobilização do aprender (SOUSA, 2003).

A Psicologia se lançou como uma das principais ciências dedicadas ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento. Como consequência das discussões travadas, nasceram paradigmas que influenciam direta ou indiretamente a prática no cotidiano pré-escolar.

Um destes paradigmas é a concepção inatista, que parte do pressuposto de que os eventos pós-nascimento não são essenciais para o desenvolvimento. As capacidades básicas de cada ser humano já se encontrariam essencialmente prontas ao nascer, sofrendo pouca transformação qualitativa, estando, pois, o papel do meio reduzido (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

A concepção ambientalista, por sua vez, deriva da corrente filosófica empirista e é influenciada profundamente pelo positivismo. Esta concepção atribui imenso poder ao ambiente no desenvolvimento do ser humano, afirmando que a manipulação dos estímulos presentes pode levar ao controle do comportamento.

Nesse paradigma, a aprendizagem é entendida como o processo pelo qual o comportamento é modificado a partir do estabelecimento de associações entre estímulo, resposta e reforçador (SPRINTHALL; SPRINTHALL, 1993).

A influência do Ambientalismo na educação teve o mérito de valorizar o papel do educador, cuja importância tinha sido minimizada na abordagem inatista. Práticas inspiradas neste modelo, lançam ao professor a responsabilidade de planejar/executar as situações de aprendizagem, porém diminui o papel criativo e essencial do aluno na apropriação dos conhecimentos.

Já a concepção interacionista percebe que a aprendizagem e o desenvolvimento são marcados pela capacidade ativa do aluno de compreender aquilo que vivencia e explicar aquilo que lhe é estranho, construindo o conhecimento através de sua interação com o meio. Discorda, portanto, das teorias inatistas, por desprezarem o papel do ambiente, e das concepções ambientalistas, por ignorarem os fatores maturacionais.

Há uma tendência, na realidade das creches e pré-escolas, em se privilegiar o desenvolvimento cognitivo da criança, relegando ao segundo plano outros aspectos da dimensão sócio-cultural-afetiva do ser humano, a exemplo do brincar, da liberdade, da formação da autonomia e da interação social.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

O olhar do componente educativo na creche vem sendo entendido como a preparação da criança, em termos de conteúdos, para seu ingresso no ensino fundamental. Creches e pré-escolas não são “(...) simples espaços de guarda, mas também não podem ser apenas espaços de transmissão-apropriação de conhecimentos” (GARCIA, LEITE FILHO, 2001, p.74).

Desse modo, quando se atribui à Educação Infantil um caráter conteudista, tentando superar a marca assistencialista que acompanhou a história da creche, toma-se como referência, na maioria dos casos, o modelo tradicional de escola, que prevalece no Ensino Fundamental e que está longe de ser adequado às particularidades da criança de zero a cinco anos.

As atividades são espremidas dentro de uma rotina rígida e automatizada. Além disso, ocorre a direção, prioritariamente, do componente educativo para o segmento pré-escolar, o que empobrece a Educação Infantil como um todo.

[...] a transposição, para dentro da creche, do modelo escolar, fruto da vinculação da preocupação pedagógica com a prevenção de problemas futuros na escola de 1º grau, segmenta em uma determinada faixa etária – 4 a 6 anos – e em atividades bastante específicas, aquilo que é considerado como “educacional” no atendimento à criança pequena. A dimensão afetiva e a dimensão dos cuidados ligados ao corpo permanecem excluídas do campo definido como educacional e, por conseguinte, fora da esfera de ação dos profissionais com formação pedagógica (CAMPOS et. al., 1985, p. 45).

A Educação Infantil tem sentido em si mesma e não pode estar subordinada a outras etapas educativas. “Nessa nova visão e nova prática, não há divisão entre atividades assistenciais e atividades educativas; não há atividades nobres (educar) e atividades ‘humildes’ (dar banho, trocar fralda, servir a mamadeira)” (DIDONET, 2001, p. 25).

As práticas de cuidado/educação constituem atitudes permeadas por fatores emocionais/subjetivos e por fatores racionais/objetivos, o que ratifica a indissociabilidade das mesmas no âmbito da Educação Infantil, planejando espaços que estimulem a inteligência, a curiosidade e a imaginação da criança, sempre numa perspectiva lúdica.

Cuidar e educar são práticas que envolvem o acolhimento às necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde e aprendizagem da criança. Inclui voltar-se para os afetos, emoções e sentimentos, contemplando a riqueza das relações interpessoais e das relações da criança com os objetos e o meio que lhe cerca.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), o educar, o cuidar e o brincar devem caminhar unidos, levando-se



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

em consideração a singularidade de cada criança e a natureza complexa da infância.

Compreender o educar, o cuidar e o brincar de forma indissociável significa pensar a prática pedagógica de modo que o desenvolvimento infantil seja contemplado em todos os seus aspectos, a partir de situações de aprendizagem significativas e prazerosas.

As práticas de educar dirigem-se às situações de cuidado, colaborando para o desenvolvimento das competências cognitivas, afetivas, emocionais, biológicas e sociais. Nessa direção, o brincar enquadra-se como estratégia educacional que promove prazer, aprendizagem, alegria, desenvolvimento.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (Fontana; Cruz, 1997, p. 139).

Por isso, é imprescindível que, na Educação Infantil, considerem-se as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança, onde o lúdico, o cuidar e o educar constituirão uma tríade indissociável e indispensável.

CONCLUSÕES

Os avanços legais relacionados à Educação Infantil, motivados por mobilizações de diversos setores da sociedade, já a colocam nível de educação, cujo principal objetivo é o desenvolvimento pleno das crianças atendidas, possibilitando às famílias compartilhar a responsabilidade de cuidar/educar de seus filhos pequenos.

O principal desafio que se impõe hoje à Educação Infantil, considerando a criança como sujeito social e, portanto, priorizando suas necessidades e potencialidades, é efetivar a indissociabilidade entre o cuidar, o educar e o brincar. Melhorar a creche em termos quantitativos e qualitativos traz como maior beneficiado a própria razão dessa instituição: a criança.

REFERÊNCIAS

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. (orgs.). **Educação pré-escolar: desafios e alternativas**. Campinas, SP: Cortez, 1985.

ABRANTES, P. R. O pré e a parábola da pobreza. In: ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. (orgs.). **Educação pré-escolar: desafios e alternativas**. Campinas, SP: Cortez, 1985.

ARAÚJO, V. C. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: Edufes, 1996.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. M.; GROBSAUM, M. W.; PAHIM, R.; ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. In: ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. (orgs.). **Educação pré-escolar: desafios e alternativas**. Campinas, SP: Cortez, 1985.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, Mar. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

DAVIS, C., OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**, Brasília, DF, n. 73, v. 18, p. 11-28, Jul. 2001. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2133>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GARCIA, R. L. & LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. GARCIA, R. L. & LEITE FILHO, A. (orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000.

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

SOUSA, O. C. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2003.