

A DIMENSÃO EDUCATIVA DA PRÉ-ESCOLA

*Evania Luiza de Araujo*¹

O estudo busca ampliar o entendimento do universo infantil do ponto de vista da educação, estabelecendo com ele relações de maior compreensão e qualidade. Entende-se por *qualidade* o progressivo desvelamento das propostas de ações chamadas *educativas* e outras que são tratadas como *cuidado e bem-estar*, realizadas em instituições infantis que atendem a crianças de zero a seis anos de idade. Nesse recorte parcial, prioriza-se a indicação dos estudos teóricos realizados e os resultados finais da pesquisa. Trata-se de um estudo qualitativo, de cunho etnográfico, realizado em três instituições infantis, buscando compreender como são as crianças, como pensam, sentem e agem na creche ou na pré-escola, sobretudo como são entendidas e tratadas. A pesquisa vincula as práticas discursivas às relações de poder, conhecimento e consciência, explicitando as relações inter e intra-subjetivas, apoiadas em Bernstein (1990), Piaget (1991) e Vygostki (1989).

Palavras-chave: educação infantil, creches, pré-escolas, educação, cuidado.

¹ Professora de Prática de Ensino da Educação Infantil da Facd/UPF; doutoranda em Educação, Ufrgs/RS.

UM PERCURSO REVELANDO A HISTÓRIA

Acompanhando-se o panorama das políticas educacionais sobre a educação infantil, uma das questões que preocupam é o que se ensina, o que se aprende e qual o perfil do ensinante e do ensinado. Além de ensinar e de aprender, necessita-se caracterizar as ações e as atividades que envolvem concepções de *cuidados* ao lidar com crianças pequenas, ou seja, com crianças de zero a seis anos, discutindo a perspectiva educacional e não apenas a de cuidados com a saúde e de bem-estar, historicamente objetivados.

Ao serem reveladas as atividades e práticas realizadas, é possível perceber o perfil profissional capaz de atender, de forma especial, às necessidades na formação e na qualificação dos profissionais desejáveis que contemplam a diversidade existente em cada instituição, levando-se em conta seu contexto, suas singularidades e suas necessidades. Esses indicadores podem contribuir para uma definição de políticas públicas para a educação infantil nos municípios da abrangência da UPF. Foi assim que se definiu o objetivo da pesquisa proposta: confrontar os diferentes saberes sobre a educação infantil, discutindo seus significados, demandas e influências, desvelando a criança em suas interações, para melhor conhecê-la e saber lidar com ela. Com isso, objetivou-se, especificamente:

- analisar as formas de representação que as crianças têm de si e do mundo que as cerca (crian-

ça x criança; criança x adulto; criança e sua própria fala egocêntrica);

- estabelecer as relações de poder, conhecimento e consciência, vinculadas às regras discursivas e de controle nas creches e pré-escolas.

Cuidar e educar são conceitos que se explicitam de forma diferenciada, o que estimulou, desde o início, a observação e a análise no campo pesquisado. O modo como algumas crianças pensam, sentem e agem quando estão na creche ou na pré-escola pode contribuir para discussões de caráter mais abrangente sob o ponto de vista teórico, valendo-se das contribuições já efetivadas pela ciência.

A pesquisa vincula as práticas discursivas às relações de poder, conhecimento e consciência, explicitando as relações inter e intra-subjetivas, apoiadas especialmente em Bernstein (1990) e nos estudos de Piaget (apud Kamii, 1991) e Vygostki (1989), buscando, ainda, apoio em Benjamin (1984, 1989) e Bakhtin (1992).

Há dados que revelam maior presença de instituições infantis na área urbana, na faixa de idade de cinco e seis anos, ocorrendo muitos convênios entre órgãos públicos e particulares (Sediae/Seec/94). Em tais convênios, “não há exigência quanto à qualificação do pessoal que se ocupa das crianças” (Campos, 1993, p.105). Nesses casos, dá-se ênfase aos aspectos de higiene, segurança e alimentação, bem como às necessidades afetivas e aos cuidados com o corpo.

Assim, quando a Constituição de 1988 coloca a creche ao lado da pré-escola na área da competência da educação, “altera uma realidade histórica” (Haddad, 1993), propondo uma nova questão conceitual a ser discutida, isto é, que qualquer instituição, ao atender as crianças de zero a seis anos, estará, de alguma maneira, realizando duas funções:

- *educacional, no seu sentido amplo, que responde às necessidades do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida;*
- *de guarda, complementando os cuidados com a criança fornecidos pela família, atendendo às necessidades dos pais que trabalham fora de casa, entre outras* (Campos, 1993, p. 106).

No estado do Rio Grande do Sul, os dados da Ufrgs/94 indicam que creches, berçários, centros de educação infantil, pré-escolas e hoteizinhos atendem a crianças de zero a seis anos por um período de tempo que pode variar de quatro a quatorze horas em um mesmo dia. Essas instituições (públicas, particulares, comunitárias e cooperativadas ou conveniadas), em período parcial ou integral, são assistidas por profissionais que compreendem um universo que vai desde adultos leigos, semiprofissionalizados, com formação de 2º ou 3º grau, alguns com formação específica para a área da educação infantil.

Vários órgãos oficiais informam dados desconstruídos sobre essa realidade

de educacional (Mobral, LBA - hoje extintos - secretarias da Saúde, da Assistência Social e de Educação, secretarias da Fazenda dos municípios - CGC), o que revela a dificuldade para se conhecer essa realidade (Ufrgs/1994). O pouco conhecimento que se tem deve-se também ao fato de que há instituições funcionando à margem do sistema oficial, tal como revelou um levantamento do Sinpro/95 na cidade de Passo Fundo/RS.

Todas essas instituições atendem a um conjunto de crianças, com algum tipo de organização e implementam algum tipo de currículo. Assim, buscou-se precisar os conceitos de *criança*, *educação* e *currículo* que orientam os trabalhos nas instituições infantis, especialmente na cidade de Passo Fundo, identificando o *perfil real* e o *perfil necessário* do trabalho, quer de caráter educativo quer de cuidados e bem-estar das crianças pequenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9 394/96, arts. 29, 30 e 31, indica a responsabilidade da sociedade brasileira com as crianças de zero a seis anos; o art. 11, item V da lei, dispõe sobre o compromisso do *município* com creches e pré-escolas, devendo atender prioritariamente às necessidades relativas ao ensino fundamental. Essa medida legal implica a não-garantia de verbas e de obrigações específicas dos poderes públicos em níveis federal e estadual para o atendimento às crianças pequenas. Sabe-se que esse nível de ensino requer apoio financeiro expressivo, do

que muitos municípios poderão não dar conta. Aliás, nesse sentido, pouco se avançou, comparando-se essa lei à legislação anterior.

Em se tratando de formação dos professores, o círculo vicioso da *baixa remuneração - pouca qualificação* merece atenção especial. A dupla função exigida do profissional da educação infantil, cuidar/educar, implica um desafio que requer qualidade no atendimento. Pergunta-se: qualidade para quê? A criança cuidada/educada exige um profissional que saiba sobre o desenvolvimento infantil enquanto interage com as crianças, qualificando essa interação, desenvolvendo as áreas da afetividade, da motricidade, da linguagem e cognitiva. Se isso não ocorrer, pouco se acrescenta ao quadro fragmentado de ações existentes na realidade brasileira.

CONCEITOS: CUIDAR - EDUCAR

Conforme as diretrizes para a educação infantil, elaboradas pelo MEC/SEF/94, a concepção de *educação* nessa área é entendida “como um trabalho humano, produto das relações sociais e historicamente produzido” (1994, p.73). Acrescenta-se também o conceito de *criança* “cidadã, como sujeito histórico criador da cultura” (Ibid, p.73). No documento do MEC, esclarece-se que a

revisão desse conceito... aponta para uma redefinição do próprio conceito de Educação Infantil, bem como do papel

dos profissionais que nela atuam, posto que, o trabalho é produto das relações sociais e, portanto, um fenômeno histórico (Kramer, apud MEC, 1994, p.72).

Portanto, a educação infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: *cuidar e educar*, complementando os cuidados e a educação realizados na família. Assim, o profissional que atua nessa área educativa deve ser reconhecido e valorizado, o que envolve garantias de condições de trabalho, plano de carreira, bem como salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce. Pergunta-se: como iniciar ações que aproximem a realidade vivida da realidade pretendida? O confronto com o ideal - o que se quer - com o real - o que se tem - estimula propostas flexíveis, procurando que não se destrua o que já foi construído e, a partir daí, inicie-se a superação das insuficiências.

As políticas de formação, inicial e continuada, de profissionais para educação infantil articuladas pelo MEC apostam na ação das universidades como agências formadoras, bem como no desenvolvimento de pesquisas na área; sugerem e apóiam, inclusive, o atendimento em cursos emergenciais aos profissionais não habilitados, ressaltando a necessidade de que tais cursos sejam organizados de modo a se constituírem “num projeto mais amplo de qualificação, com um avanço progressivo na escolaridade para aqueles que dela necessitam” (Kramer, 1994, p.23-24). No cotidiano do atendi-

mento infantil, inúmeras questões são levantadas sobre o problema da formação profissional, para o qual não se têm encaminhamentos definidos, constituindo-se, ainda, numa questão para debate. Tais profissionais representam, em termos salariais, as mais baixas remunerações, segundo Campos (1997), o que implica a não-exigência de maior qualificação pelas instituições mantenedoras de atendimento infantil.

JANELAS TEÓRICAS

A teoria sociointeracionista de Vygotski (1989 a, b), especialmente no que refere à preocupação com a intencionalidade educativa nas creches e pré-escolas, aponta para a possibilidade de aprender o que ocorre nas interações sociais desde que a criança vem ao mundo. O conhecimento e a criança, então, interagem e transformam-se mutuamente, numa *perspectiva histórica e dialética*. Para o sociointeracionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialeticamente. Esses processos não existem de forma independente, pois a aprendizagem promove o desenvolvimento, o qual indica novas possibilidades de aprendizagem representadas pelo desenvolvimento *real e proximal* (Vygotski (1989). O primeiro (real) faz parte do sujeito, enquanto processo intrapessoal, na forma de conhecimentos independentes, e faz parte do social, enquanto conhecimentos historicamente acumula-

dos; o segundo (proximal) só se concretiza em interação, “sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Ibid, p. 97).

O bebê participa da vida do mundo simbólico do adulto desde seu nascimento, compartilhando hábitos e costumes do grupo familiar, aprendendo a linguagem, a história e os valores do grupo social em que está inserido. Se o bebê frequentar creches desde o início de sua vida, o referencial simbólico terá características com ideais e valores diferentes dos do seu meio familiar. Esse processo de atendimentos à criança de zero a seis anos compreende uma rede de relações importante e que necessita de discussão permanente enquanto formadora de referências e de subjetividades na sociedade atual.

O discurso de aprender e ensinar, denominado *discurso pedagógico*, encontra em Bernstein (1990) um estudioso, para quem “o discurso pedagógico é uma forma especializada de comunicação”, sendo constituído por um dispositivo cuja estrutura interna se compõe de regras, tal como uma gramática - *regras distributivas, de recontextualização e de avaliação* -, que explicita como o poder se relaciona com o conhecimento e este, com a consciência. Essas regras constituem o aparelho pedagógico, que é “um instrumento simbólico de medida para a consciência quando seleciona, cria, posiciona e oposita os sujeitos pedagógicos”, sendo, portanto, “condição para a produção, reprodução e transformação da cultura” (Domingos et al., 1985, 294-295).

Segundo o autor, as realizações pedagógicas dependem dos princípios do discurso pedagógico e das teorias de instrução subjacentes, as quais podem estar orientadas para a lógica da transmissão ou para a lógica da aquisição. O sistema oficial apossa-se dos discursos pedagógicos dos vários campos das ciências e, legitimando-os, define o *discurso pedagógico oficial*, dando a esse dispositivo um caráter de poder controlado e vigiado. Desvelando-se o processo sobre os mecanismos de poder e controle, pode-se compreender o que é transmitido.

Já as reflexões de Benjamin (1984) sobre a criança, o brinquedo e a educação vão ao encontro das crianças em seu mundo real, em eixos que envolvem a afetividade, as percepções, as expressões, os sentidos, a crítica, a criatividade na totalidade de seu ser: corpo, mente, espírito. A construção da visão de mundo a partir da infância busca, nas experiências mais antigas do brinquedo, as construções de várias linguagens; inclui a necessidade de relacionar o mundo do adulto na perspectiva mais prazerosa do mundo simbólico: *brincar*. A criança que, no âmbito dos acontecimentos, não interage, não se envolve substancialmente com os personagens de uma história, por exemplo, tem uma informação distante de sentido, fragmentada, induzindo à alienação (Benjamin, 1989 p. 106); ela não a incorpora, portanto, à sua *experiência*. É possível que estejam construindo consciências cada vez mais individualistas, egoístas, fragmentadas e solitárias,

o que, certamente, virá sob forma de desajustes sociais dos quais não se podem imaginar as conseqüências.

A interlocução, verbal ou não, requer entendimento de como se dá a comunicação. O diálogo, a interação buscam o recurso da linguagem. Bakhtin (1992) interessa-se em desvendar as implicações concretas e cotidianas da linguagem na vida do homem presente na evolução histórica da sociedade. Ele parte do princípio de que a linguagem não é apenas um veículo de comunicação entre os homens, algo que se pode separar, mas que está intrinsecamente colado às questões humanas e sociais. A complexidade do fenômeno lingüístico associa-se à idéia de que a linguagem é também um fenômeno socioideológico, historicamente construído através de interações e pelo diálogo. É, portanto, considerada por Bakhtin como um fenômeno social. Bakhtin parte do interesse da apreensão da natureza real da linguagem enquanto código ideológico.

Bernstein (1990), em sua teoria, afirma que o lugar da voz determina as relações de poder, isto é, quando o adulto diz “*quero* que faças tal coisa”, ou “*a professora quer* que faças tal coisa” ou, ainda, “*querem* que faças tal coisa”, explicita-se que o poder pode ser representado da forma mais hierárquica e pessoal até a forma mais democrática, aproximando ou não as pessoas, dependendo dos limites fortes ou atenuados nas relações e nas estruturas. Esses autores revelam, portanto, a substância da

língua que permite a comunicação ao pronunciar a palavra carregada de sentidos.

Se os signos têm significação entre os indivíduos, a consciência individual não basta para que se constituam. É no social e no ideológico desse social que cada um se explica: “Assim, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre as pessoas que a procuram coletivamente”(Bakhtin, 1981, p.37).

O pensamento de Piaget (apud Kamii, 1991) pode ser entendido na mesma direção, isto é, o social de cada um se representa na interação, na cooperação.

Para descobrir-se a si próprio como um indivíduo particular, é necessário uma contínua comparação, resultado da oposição, da discussão e do controle mútuo... Somente o conhecimento de nossa natureza individual com suas limitações, como com seus recursos é que aumentamos a capacidade de sair de nós mesmos e colaborar com outra natureza individual. Consciência do eu individual é, por isso, um produto e uma condição de cooperação.... Autonomia é um poder que só pode ser conquistado de dentro e que só se exerce dentro de um esquema de cooperação (Piaget apud Kamii, 1991, p. 30).

Discutem-se os espaços, tempos e realizações que permitam à criança liberdade de escolha e decisão. Quando o

adulto ou outra criança restringe a liberdade, usa o poder muitas vezes arbitrário e sem sentido para ela. Piaget acredita que as sanções impostas pelo poder podem ser reduzidas a partir de regras de convivência, ou seja, evita-se o completo caos no local onde as crianças ficam, buscando ações de reciprocidade, solidariedade e cooperação (Ibid, 1991, p. 34). A idéia em Kamii (1991) é de que se encoraje “a criança a tornar-se progressivamente mais autônoma em relação aos adultos”. No entanto, essa autonomia deve ser restringida caso possa causar danos ao seu bem-estar, saúde e segurança. Surge também a necessidade de a criança *interagir* com outras, buscando resolver conflitos entre elas (Ibid, 1991, p. 35-37).

Considerando que as possibilidades do desenvolvimento da inteligência são mais efetivas a partir de espaços de autonomia e liberdade do que de espaços restritivos de poder e controle, Kamii afirma:

O uso da inteligência do indivíduo depende, em grande escala, de como efetivamente ele se sente imaginando coisas, o quanto ele se satisfaz buscando curiosidades intelectuais, e como ele se sente sobre seus erros. Essas considerações sócio-emocionais são extremamente importantes em si mesmas e no desenvolvimento cognitivo, visto que, a inteligência, quanto mais usada, mais é desenvolvida (Kamii, 1991, p. 39).

A autora argumenta sobre a necessidade de oferecer-se à criança desafios, provocações, questões que lhe possibilitem pensamentos, sentimentos e ações originais; que lhe permitam o prazer das descobertas, o sentimento de inserção, a experiência da afetividade. É sobre a construção dessa criança-sujeito que hoje nos interessamos a partir das ciências sociais.

A PESQUISA

Para atender aos objetivos do estudo, usou-se uma abordagem qualitativa, etnográfica, buscando-se compreender tanto as estruturas organizacionais como as interações sociais dos contextos examinados. A observação participante seguiu as considerações de Woods (1989) no que diz respeito à inserção escolar, à atenção ao inusitado, ao diferente, ao rotineiro.

Neste estudo, a modalidade etnográfica buscou compreender o conhecimento que têm os profissionais sobre o trabalho nas creches e pré-escolas e, mais, perceber como as crianças se relacionam e constroem conceitos, como se desenvolvem a partir de suas próprias explicitações. Isso requereu um procedimento de escuta total para representar a realidade com todos os seus significados e em sua plena riqueza.

A atitude reflexiva contribui à medida que a investigação avança: é um pensar sobre o que acontece, descobrindo as diferenças daquilo que pensa que

é, que já está posto, encarnando o sujeito no contexto estudado. Pode-se dizer que etnografia se aprende à medida que se faz. Além da observação participante, utilizaram-se entrevistas não estruturadas com os adultos.

São objeto deste estudo três instituições caracterizadas como creches e pré-escolas. O universo da pesquisa teve-se em examinar as instituições em seus aspectos físicos, estruturais e relacionais ao atenderem a crianças de zero a seis anos, e que funcionam em tempo integral ou em um turno, em nível de sistema oficial, assistencial (conveniada) e particular. Denomino *experiência profissional* e não pedagógica ou educativa porque compreendo que, nessa área, muitas são as modalidades de atendimento. Foram selecionadas para a pesquisa uma sala de pré-escola numa escola estadual; uma creche locada na Secretaria da Criança e Ação Social de um município gaúcho e uma casa de recreação particular, que atendiam aos objetivos do estudo e a ele aderiram.

As visitas obedeceram a uma ordem seqüencial A, B e C, denominações que utilizei para cada instituição por ordem das visitas e para organizar os registros. Assim, em agosto e setembro de 1996, realizei a coleta de dados na instituição A; em outubro e parte de novembro, na instituição B e, em parte de novembro e dezembro, na instituição C.

Foram consideradas no estudo examinado:

- a existência de um ambiente amplo e acolhedor;
- materiais e equipamentos de qualidade e em quantidade suficiente;
- hábitos de higiene, lazer, descanso adequados;
- alimentação adequada e suficiente;
- preocupação com a saúde das crianças por parte dos adultos;
- jogos e brincadeiras variados;
- eficiência na organização do tempo e do espaço;
- preparo, conhecimento para a função profissional;
- desenvolvimento cognitivo, afetivo, lingüístico e psicomotor;
- metodologias adequadas ao desenvolvimento em cada faixa etária;
- preocupações com o acompanhamento e a avaliação do atendimento realizado;
- presença de eixos relacionais dialógicos, participativos, coletivos.

É certo que a realidade social vai além daquilo que é objetivável, ou seja, dos nossos sentidos, mas pode-se atingir a objetivação, para a qual fazemos uso de instrumental teórico e técnico adequado, num processo interminável e necessário no sentido de entender a realidade. Dentro desse contexto, a produção na área das ciências sociais carrega uma bagagem muito grande de criação, que

é a marca do autor. Esse sujeito/pesquisador não é neutro nem está eliminado dentro do processo de conhecimento, assim como o objeto também é sujeito e interage permanentemente com o investigador.

Para descrever as estruturas e as interações relacionadas com o conhecimento e os saberes nas instituições infantis pesquisadas, utilizei o suporte teórico de Bernstein (1990) enquanto conceitos indicadores de limites denominado *classificação* forte (C+) ou fraca (C-) e indicadores da comunicação, *enquadramento* forte (E+) ou fraco (E-), numa ampla variação e combinação desses conceitos e seus valores². A realização do discurso pedagógico (instrucional e regulador)³ foi considerada enquanto se examinavam atividades de cuidados com as crianças. Para concretizar os conceitos, construí indicadores que permitiram maior objetivação na análise e interpretação dos dados⁴, utilizando escalas de valores já experimentadas no curso de mestrado (Ufrgs/1995).

Com os dados coletados no campo de pesquisa organizaram-se as categorias, comparando-as nas três instituições estudadas, buscando refletir sobre o universo das ações que apresentavam semelhanças e diferenças. Dialogando com as teorias que embasam o estudo, procurou-se responder às questões propostas para a pesquisa, ou seja, qual o significado de infância presente nos contextos que tratam do atendimento de crianças em creches e pré-escolas, bem como buscou-se

traduzir as concepções de infância, de educação e de educação infantil no contexto estudado, buscando definir características que evidenciam ações de cuidados e educativas nas interações em creches e pré-escolas.

PROBLEMATIZANDO OS RESULTADOS

O estudo realizado permite dizer que as instituições pesquisadas organizam-se de forma extremamente distinta. Assim, a instituição A apresenta uma matriz onde as categorias são organizadas a partir do ponto de vista do adulto, sendo este a tomar as decisões, o que, em tese, é esperado por todos os pais. O modelo adotado aproxima-se do modelo escolarizado, isto é, são 26 crianças preparando-se para a alfabetização (5/6 anos); mostra um fraco envolvimento com os problemas de saúde e, num sentido mais positivo, oferece uma interação recíproca num ambiente considerado adequado, que permite ao aluno posicionar-se frente aos colegas e à própria professora.

A explicação que parece viável para um trabalho apresentar-se com essas características está, em primeiro lugar, localizada na experiência profissional da professora, que se desdobra em atividades, tem clareza de seu papel e, efetivamente, atua muitas horas a mais do que exige o seu compromisso profissional (preparo de material, reuniões de estudos e estudos individualizados). Por outro lado, há uma proposta discutida na escola com os pais, que orienta o traba-

lho e predispõe o apoio desses pais. Assim, a organização curricular, de antemão, é conhecida pela família, que acompanha o trabalho dos filhos na pré-escola.

O grupo numa faixa etária única (cinco/seis anos), com interesses comuns, participa das atividades que lhe são significativas, revelando que foram inseridas de forma positiva no ambiente pré-escolar. Há materiais suficientes e criativamente buscados pela professora. Mesmo caracterizando-se por eixos culturais e cognitivos (modelo escolar), permite-se o brincar, o desenvolvimento do imaginário infantil, a presença das emoções e dos sentimentos enquanto descobrem letras e números. Utilizando idéias de Benjamim (1989), o incentivo ao desenvolvimento da linguagem se realiza a partir das *experiências* das crianças. A linguagem é usada como fio condutor das atividades na pré-escola, levando as crianças a evoluírem e compreenderem fenômenos que se localizam entre o mistério e a realidade, entre a bruxa e a fada, entre a verdade e o sonho.

Baktin (1992) pode explicar, através da teoria da linguagem, o fenômeno socioideológico que aparece enquanto as crianças caracterizam, por exemplo, o tema *pátria* na sala de aula, discutida no corpo deste trabalho. A vinculação dos conceitos com as experiências vividas no lar enriquece e dinamiza cada dia na pré-escola, onde sempre acontecem histórias bonitas, interessantes, diferentes; assim, o grupo se constrói e se reconstrói, se transforma e cresce em tamanho e em

aprendizagem. As crianças recebem na escola e no lar informações sobre higiene e alimentação; percebem a rotina de trabalho e participam com sugestões sobre a mesma; dispõem-se a realizar passeios e visitas acompanhadas por alguns familiares. Assim, criam-se vínculos afetivos fortes com a professora e vice-versa, o que contribui para um desenvolvimento harmonioso nas várias dimensões de cada ser humano que ali vai definindo sua cidadania. Há espaços para propostas diferenciadas que estimulam e desafiam o grupo (professora e alunos) no trabalho que realizam.

Na instituição B, observaram-se características diferentes. Em primeiro lugar, a instituição compõe-se de 68 crianças com idades de quatro meses a seis anos, e não há uma proposta explícita para cada faixa etária. Os profissionais (nove), mesmo atendendo com esmero as crianças, preocupam-se especialmente com o cuidado de saúde, alimentação, higiene. Nessa creche, no entanto, não há profissionais da saúde acompanhando o trabalho de forma sistemática. As ações são organizadas a partir do ponto de vista do adulto, bem como o controle nas relações e interações, sem levar-se em conta as manifestações das crianças, evidenciando-se, portanto, uma relação centralizada na perspectiva exclusiva do trabalho do adulto, quer com as crianças no berçário, quer com as demais faixas etárias (maternal e jardim).

Na categoria jogos e brincadeiras, há poucos materiais para auxiliar e in-

termediar as práticas e as atividades na creche. Esse *vazio* nas interações adultos/crianças explicita características que podem indicar a concepção de criança: um ser que ainda não é, que não pensa e, portanto, que não interage com compreensão porque é pequeno. Ao mandá-la brincar sem uma proposta, não se percebe que a falta do brinquedo ou de estímulos para a brincadeira empobrece a ação, na medida em que a criança encontra-se em fase de descentração e só a partir daí poderá ser mais criativa individualmente. Uma sala repleta de crianças pequenas sentadas uma ao lado da outra, aguardando a hora da merenda, é um quadro que mostra o quanto a ação educativa precisa ser incorporada às atividades das creches.

Os profissionais têm clareza quanto à dificuldade na sua formação, por outro lado, não fazem disso motivo para esmorecer, buscando, efetivamente, cumprir seus papéis (cuidar), o que proporciona, muitas vezes e intuitivamente, momentos de intenso aprendizado humano na creche. Percebe-se que, entre fraldas e mamadeiras, entre o engatinhar e o andar ainda inseguro, há dificuldade para organizar com mais criatividade os espaços que, nessa instituição em especial, são adequados e que podem proporcionar um nível de qualidade superior ao atual.

Na instituição C, a existência da proposta de trabalho e a formação profissional dos adultos garantem algumas diferenças. Os hábitos de higiene, prepa-

ro profissional e metodologias utilizadas são preocupações explícitas indicando a preocupação e a iniciativa do adulto face ao cuidado com a criança; ao mesmo tempo, não há preocupação com a avaliação, atenuando-se essas relações no contexto da instituição. A instituição *C* oferece uma modalidade diferente de atendimento; possui crianças em tempo integral e outras em meio turno, com idades variadas; entretanto, não dispõe de espaço e condições adequadas e, sim, arrançadas (como o caso do banheiro), quer para o banho, troca ou para a “sesta” (35 a 50 crianças).

Mesmo assim, há desafios interessantes e formas criativas de ações que ocupam os atores durante o tempo em que elas permanecem na instituição, o que mostra que a qualidade da formação profissional auxilia na superação de muitas dificuldades. É preciso salientar que havia preocupação em estimular as atividades infantis, em oferecer opções de jogos e brincadeiras, principalmente aos grupos maiores. Pode-se dizer que o maternal prende-se ainda, sistematicamente, ao eixo dos cuidados, carecendo de atividades mais criativas nessa faixa etária.

Pode-se dizer que o debruçar-se sobre o trabalho realizado com as crianças de zero a seis anos exige preparo e qualificação para compreender-se a pluralidade de opções necessárias no conviver dos adultos e crianças e das crianças entre si, bem como na construção das subjetividades do sujeito-cidadão-histórico, compreendido como sujeito de direi-

tos. Esse ideal nem sempre é explicitado com clareza, pois as complexidades visíveis e ocultas não são discutidas suficientemente para possibilitar o aprofundamento das questões, em especial, na área emergente da educação infantil.

A dimensão educativa que se deseja, aliada aos cuidados de saúde e bem-estar infantil que atinjam a maioria da população, exige um profissional competente, qualificado, capaz de compreender o processo de desenvolvimento infantil e de saber lidar com alternativas múltiplas, decorrentes do próprio processo de desenvolvimento humano. É preciso que se levem em conta os processos culturais, as diferenças de classes, étnicas, religiosas, sexuais e toda gama de preconceitos subjacentes a esses processos. A complexidade do trato com a criança pequena não pode ser deixada apenas a atendimentos emergenciais, esporádicos, ao encargo de pessoas bem-intencionadas que, frente à necessidade do socorro, atendem intuitivamente à criança, suprimindo a sua carência imediata, mas que, em muitos casos, passa a ser de emergência sistemática, perigosa e, muitas vezes, traumática.

Cada agência formadora de profissionais para educação infantil precisa estar atenta ao que ocorre na realidade para, sem destruir o que existe, construir novas alternativas que contemplem as necessidades individuais e coletivas, quer das crianças quer do próprio profissional. É preciso ficar atento a que atendentes, crecheiras, monitoras, professoras organizem as instituições sem, no

entanto, descuidar da busca das melhorias, especialmente da formação dos profissionais em serviço. Assim, planejar formas de universalizar e de qualificar o trabalho, realizando estudos e discussões, amplia a compreensão para melhor realizar o efetivo desenvolvimento das políticas para o atendimento da infância. Essas ações e práticas educativas buscam provocar, na perspectiva dialógica, que se apontem utopias, ideais, enquanto se adotam currículos e bases científicas na perspectiva provisória do conhecimento.

As potencialidades educacionais e de cuidados, com base teórica explícita, com certeza, irão propiciar avanços significativos na qualificação do atendimento à infância. Cuidar e educar podem ocorrer de forma integrada, fazendo parte de ações necessárias ao desenvolvimento infantil que, num processo de ação e interação, propiciam amplas oportunidades ao ser humano de marcar sua presença no mundo.

Um programa educativo deve levar em conta necessidades, experiências e interesses das crianças, aspectos que devem ser considerados pelos pais e educadores. Devem-se organizar situações que desenvolvam as crianças enquanto elas mesmas, isto é, enquanto brincam, trabalham de modo independente, fazem perguntas, experimentam, desenhavam e expressam idéias. Necessita-se oferecer materiais e propor atividades para observar as reações e as idéias das crianças, sem impor atividades predeterminadas. Essa flexibilidade permite ne-

gociar com elas, encorajando-as a formularem perguntas, desenvolvendo as próprias idéias a partir da interação com os adultos. Uma proposta educativa na creche levará em conta as experiências vivenciadas pelas crianças, quer na família, quer na creche, envolvendo o pessoal não docente e os membros da família. Por isso, é importante que todos conheçam e participem da sua elaboração e realização. Quando a família é assim integrada, a creche pode estender suas atividades no lar, isto é, os pais e familiares repetem ações comuns realizadas na creche, como sesta, alimentação, interação.

Quanto a ensinar, pode-se dizer que não há a necessidade de sistematizar conhecimentos “formais”, a partir do modelo escolar, mas deve-se oferecer um ambiente favorável à estruturação do comportamento infantil, ajustado ao seu próprio meio. Não são necessárias medidas disciplinares rígidas, mas regras que permitam o desenvolvimento da autonomia, dando significado às ações para cada criança. Isso implica definir alguns limites. A criança solicitada a brincar no nível do seu desenvolvimento é altamente disciplinada.

Enumeramos algumas posições que se podem adotar na área das creches e pré-escolas para que ações educativas sejam mais abrangentes e se realizem juntamente com cuidados.

- Conhecer as condições estruturais do contexto da creche ou da pré-escola em que se vai atender as crianças: a estrutura fi-

sica, os espaços, as possibilidades de contato com a natureza, as condições dos materiais e equipamentos, previsibilidade de brinquedos ao ar livre e de uso interno nas salas ambientes. O número de profissionais/crianças, em quantidade e qualidade é determinante para um bom trabalho. Incluir a participação dos pais e da comunidade na proposta da instituição.

- É necessário construir-se propostas de trabalho coletivo em que se explicitem as concepções de infância, de educação e de educação infantil desejada, indicadora das utopias do grupo institucional. Atentar para como a criança aprende e se desenvolve a partir de si mesma (questão da privacidade), com os objetos e com os outros. A inserção nesse mundo social (de muitas crianças) necessita de atenção e cuidado. Todo processo necessita ser avaliado.
- Propõe-se, ainda, a constante relação teoria-prática, indicando-se a necessidade do professor-pesquisador, que, ao coletar informações, constrói um referencial orientador para suas ações, numa perspectiva de trabalho que se sustenta na provisoriedade do conhecimento e nas ações dialógicas, coletivas e participativas. Isso mostrará, com certeza, caminhos mais humanos para a infância.

Registra-se, ainda, no final deste estudo sobre a dimensão educativa da pré-escola, o sentimento de incompletude do trabalho. Afinal, compreender quem é o profissional que temos e que queremos para atender a crianças de creches e pré-escolas na região permite avaliar a dimensão educativa possível para a universalização do atendimento da infância. As discussões ainda não dão conta da diversidade de encaminhamentos que é possível nesse nível de ensino. Assim, permanece o debate que parece ser longo e desafiador, onde os direitos representam-se sob a forma legal e, na prática, a miséria é maior que os sonhos.

ABSTRACT

The study seeks to widen the understanding of the infantile universe in the viewpoint of education, establishing with it relationships of bigger understanding and quality. By *quality* one means the progressive unveiling of action proposals called *educational* and others which are dealt with as *care and well-being*, performed at infantile institutions that serve children from zero to six years of age. In this partial clip one gives priority to the indication of performed studies and the research final results. It deals with a qualitative study, of ethnographic feature, with was done at three infantile institutions, seeking to understand how the children are, how they think, feel and act at the day care center or preschool, especially how they

are treated and understood. The research links the speech practices to the relationships of power, knowledge and conscience, rendering explicit the inter and intrasubjective relationships supported by Bernstein (1990), Piaget (1991) and Vygotski (1989).

BIBLIOGRAFIA

- ARAUJO, Evania Luiza de. *Poder e controle no início da escolarização no planalto gaúcho: o discurso pedagógico segundo Basil Bernstein*. Porto Alegre: 1995. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEDU. Universidade Federal, Rio Grande do Sul.
- BAKTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1992.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984a.
- BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Clases, códigos e control. v. IV, Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- BRASIL. Constituição Federal 1988.
- _____. - Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Política de Educação Infantil. Brasília, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação Infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, 1994.
- _____. Lei nº 9 394/96 de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases para o ensino e dá outras providências.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez. 1992. 134 p.
- COX, Cristian. *Basil Bernstein. Poder, conhecimento e consciência*. Sociologia da transmissão cultural. Chile: Cide, 1988.
- DOMINGOS ET AL. *A teoria de Berstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes médicas, 1991. 101 p.
- KISHIMOTO, T.M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora, 1994.
- LUCE, Maria Beatriz Moreira (coord); BUJES, Maria Isabel. *A educação infantil no município*. Porto Alegre: Ufrgs, Pró-Reitoria de Extensão, Faculdade de Educação, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- RIO GRANDE DO SUL - Constituição Estadual, 1989.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987 a.

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Icone: Editora da USP, 1988.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1989.

NOTAS

- ² No estudo realizado, na organização dos dados, explicito as categorias de análise referindo o padrão mais freqüente encontrado e, com base nesse, estabeleço duas posições: uma, acentuando mais fortemente a relação em questão, e outra, atenuando-a. Assim, por exemplo, o procedimento da profissional na instituição infantil, quando toma a iniciativa da comunicação, é considerado um padrão básico (E+). Quando ocorre de a criança quase nunca ter permissão para manifestar-se, considerou-se pouca interação (E++); porém, caso a criança tivesse a oportunidade de tomar essa iniciativa (interação recíproca), a intensidade do padrão foi considerada tênue (E-). Dessa forma, analiso as demais unidades de significados.
- ³ Bernstein (1990) argumenta que o discurso pedagógico possui, num mesmo discurso, dois discursos: um instrucional e outro regulador.
- ⁴ Neste recorte da pesquisa, não são indicados, na sua íntegra, os procedimentos metodológicos realizados por priorizar-se o anúncio dos seus resultados. No entanto, o quadro dos indicadores empíricos está no relatório geral da pesquisa, no setor de Pós-Graduação da UPF/RS.