

Infância, cultura, formação de professores e educação infantil sob o enfoque da Unesco: concepções difundidas, práticas formatadas¹

Altino José Martins Filho*
Ana Claudia da Silva**

Resumo

Este artigo realiza a discussão sobre as concepções de infância, criança e formação de professores difundidas pela Unesco. Nosso interesse de análise focaliza-se no Caderno Pedagógico número 1, que recebe o título *Olhares das ciências sobre as crianças*, sob a coordenação de Marlise Campos. Temos algumas observações críticas no intuito de contribuir amplamente com o processo educativo na educação infantil e com algumas concepções contemporâneas empregadas na própria formação de professores. Pretende refletir sobre as bases que secundarizam e desintelectualizam o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Oferece, então, pistas para a valorização da mediação qualificada e intencionalizada do professor no contexto da escola da infância, sem, contudo, descartar as manifestações, interesses, desejos e necessidades das crianças que vivem suas infâncias em tais instituições. Não pretendemos desqualificar o “caderno pedagógico” nem culpabilizar a atuação da Unesco no campo da educação infantil, já que tais concepções estão dadas historicamente. Ao contrário, as elucidações das contradições iden-

tificadas nos excertos do texto são colocadas como necessárias para a superação de algumas concepções e a constituição de uma práxis educacional emancipatória.

Palavras-chave: Educação. Formação. Criança. Concepções pedagógicas

* Doutorando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação e Infância pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE) da UFSC. Organizador e coautor do livro *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. Editora Mediação, 2005, e *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Editora Mediação, 2006. E-mail: altinojm@ig.com.br

** Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE) da UFSC. E-mail: ana-claudia.silva@terra.com.br

¹ Estamos nos referindo ao caderno pedagógico *Olhares das Ciências sobre as Crianças*. Brasília: Unesco, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky (CAMPOS, 2005) (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância: Cadernos Pedagógicos; n.1).

Recebido: 17/08/09 – Aprovado: 08/09/09

Localizando o tema e tecendo as primeiras considerações

Este artigo é fruto de um estudo sobre a concepção de infância, educação infantil e profissionalização para o magistério na primeira etapa da educação básica. Busca verificar o sentido atribuído à infância, à criança e ao perfil profissional num dos Cadernos Pedagógicos da Unesco/2005. Este documento, utilizado na formação dos professores de educação infantil em muitos municípios brasileiros, é composto por várias séries, cada uma correspondendo a uma temática que problematiza o processo educativo e o trabalho docente na educação infantil. Nosso interesse de análise focaliza-se sobre o Caderno Pedagógico número 1, que recebe o título *Olhares das ciências sobre as crianças*, sob a coordenação de Campos (2005). Tecemos algumas observações críticas no intuito de contribuir amplamente com o processo educativo na educação infantil e com algumas concepções contemporâneas empregadas na própria formação de professores.

Nossa crítica caminha na direção de localizar nos destaques do texto alguns retrocessos referentes às concepções citadas, bem como apontar para suas ligações com o movimento pós-moderno e as políticas públicas para a educação infantil, principalmente as iniciativas das políticas neoliberais que apresentam uma interface com as propostas de educação do Banco Mundial, o que, na nossa compreensão, vem

contribuindo progressivamente para a desqualificação do ato de ensinar, a negação da importância da apropriação do conhecimento e a desprofissionalização e descaracterização do professor da educação básica, neste caso o professor de educação infantil.

Nosso primeiro contato com o material analisado aconteceu quando fomos convidados por uma coordenadora do Departamento de Educação Infantil de uns dos municípios da região Sul do país/Brasil para analisá-lo. Neste caso, depois de um primeiro contato com o material, iniciamos uma análise profunda do que tais concepções poderiam significar para os profissionais que estão atuando diretamente com as crianças nas instituições de educação infantil. Assim, é importante salientar que em razão dos limites deste artigo, não analisaremos exaustivamente o documento em sua totalidade; apenas destacar alguns excertos, os quais consideramos de fundamental importância para problematização da temática evidenciada.

Para tanto, este artigo divide-se em três partes: a primeira é dedicada a uma breve exposição e contextualização do Programa do Fundo do Milênio para a Primeira Infância, subsidiado pela Unesco; na segunda parte apresentamos, com base nos destaques do texto analisado, alguns elementos para problematizar a concepção de infância, educação infantil, criança e profissional que perpassam os ideários da formação de professores propostos pelo programa; na última parte, trazemos algumas reflexões conclusivas, mesmo que de forma preliminar, sobre as questões trabalhadas ao longo de todo o artigo.

Contextualizando o programa Fundo do Milênio para a Primeira Infância: proposições entrelaçadas a concepções

O Programa Fundo do Milênio para a Primeira Infância é uma iniciativa conjunta do Banco Mundial, Unesco² Brasil e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. O programa defende como premissa que o acesso à educação de qualidade nos primeiros anos de vida é essencial para o desenvolvimento sustentável e com equidade social de uma nação. Dessa forma, conforme afirmam seus representantes, a Unesco, com suas parcerias, pretende possibilitar às crianças de até seis anos pertencentes a famílias de baixa renda uma infância melhor, por meio de uma educação infantil de qualidade, que lhes garanta no presente e no futuro novas oportunidades.

O programa, difundido por todo o país, apresenta três objetivos principais:

- 1) contribuir para uma educação infantil de qualidade, que garanta à criança oportunidades de brincar e aprender, de ampliar seu universo cultural, de se socializar e de construir valores positivos, ou seja, de vivenciar uma infância melhor;
- 2) qualificar o atendimento prestado por creches e pré-escolas comunitárias e filantrópicas às crianças de zero a seis anos;

- 3) propiciar a capacitação de professores e dirigentes das escolas infantis selecionadas, bem como viabilizar a aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos, pela instalação de mesas educadoras nos municípios.

Alguns elementos para problematizar a concepção de infância, formação de professores e de educação infantil a partir do caderno pedagógico *Olhares das ciências sobre as crianças* – Unesco/2005

Com base nos destaques do texto e de sua análise foi possível verificar três categorias que serão discutidas neste artigo referentes à concepção de infância, criança, professor e educação infantil. Cabe lembrar que os aspectos aqui levantados pretendem desenvolver reflexões no sentido de rever a condição das crianças na vida social, cultural e educacional. Tais questões implicam rever também o papel da formação do sujeito humano na própria sociedade, o qual está imerso nas construções culturais, sendo influenciado por essas construções e influenciando-as.

Assim, o que nos provoca nas análises é que esses sujeitos são crianças ainda pequenas, vivendo a primeira fase da categoria geracional infância. São sujeitos humanos de pouca idade, mas com grandes possibilidades para recriar a

todo o momento o mundo, ao invés de simplesmente atuar como receptáculos de papéis e funções sociais. Nessa lógica estamos reconhecendo a especificidade de cada sujeito humano e considerando a infância como uma categoria geracional com valor no presente, não mais somente como uma preparação para o futuro.

Convém esclarecer que o conceito de geração não pode ser entendido como momento de transição da idade infantil à adulta. Se for pensada assim, as outras gerações também são de transição; temos de olhar como um contínuo, não mais pautados na negatividade e na falta. Ressaltamos que as categorias evidenciadas neste artigo estão sendo anunciadas pelas produções teóricas do campo da educação infantil. Nossa intenção é trazê-las para descortinar alguns equívocos, interrogações e interpretações aligeiradas que se criaram, já que compreendemos que ainda não estão suficientemente problematizadas, o que, em nossa opinião, por sua vez, influencia e caracteriza a prática pedagógica nas próprias instituições.

Concepção de criança: entre a pureza e a inocência; entre o social e o humano

Ao nos referirmos à criança como um ser humano completo, em desenvolvimento – como todos os demais seres humanos – e, por conseguinte, possuidor de todas as potencialidades concernentes ao humano no seu processo de constituinte e constituidor da história e da cultura, parece que estamos falan-

do obviedades. Contudo, é sempre bom salientar que aquilo que consideramos óbvio precisa ser muitas vezes explicitado de modo que não se torne naturalizado, a-histórico, mitificado, procurando garantir, ao contrário, a possibilidade da mutabilidade, da transformação, da compreensão da história como produto do trabalho humano.

Nesse sentido, trazemos aqui para a reflexão alguns destaques presentes no caderno pedagógico produzido pela Unesco em análise neste artigo, que, a nosso ver, conforme explicitado anteriormente, precisam ser problematizados, por evidenciarem concepções que tendem a naturalizar e a singularizar estes sujeitos históricos e plurais: as crianças.

Um dos aspectos que vale aqui salientar é a concepção de criança explícita – e também implícita – presente em alguns trechos do caderno da Unesco, que nos remetem a discussões já tecidas no campo educacional ao longo de algumas décadas, no sentido de superar algumas compreensões que deslocavam a criança como ser humano constituído socialmente para a esfera da mitificação e da predestinação genética. Nesta direção, procurando trazer mais dados para nossa análise, destacamos alguns excertos do caderno em questão que, a nosso ver, nos impulsionam para a problematização da concepção de criança abordada.

Ao explicitar os propósitos da construção de um texto que aponte o entendimento acerca do que se entende por criança, destacam-se do caderno da Unesco as seguintes justificativas:

O que queremos é conhecer a criança que é a pureza maior, o início de tudo [...]. Mas o que nos traz a criança quando chega? Ela traz sua herança, sua vontade de viver e de ser feliz [...]. Embora haja toda essa energia que vem da infância, que vai questionando, exigindo, querendo, a criança busca encontrar em todos que a cercam o reflexo da alegria, da pureza, da esperança e da fantasia que traz em sua essência. (CAMPOS, 2005, p. 11-12).

O excerto traduz a concepção de criança calcada na ideia de natureza infantil, ressaltando a visão idílica de uma criança que representa somente a bondade e que busca também esta bondade entre os que a cercam. Além disso, sublinha um modelo de sociedade no qual a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso, pela “felicidade ou infelicidade”, recai essencialmente num processo de culpabilização do indivíduo, desconsiderando os processos sócio-históricos, culturais e políticos que a constituem. Reforça-se também a ideia de “essência” humana intimamente ligada ao conceito de “herança”, traduzida nos valores sociais que a criança já traz consigo ao nascer. Essa herança deve ser cuidada, perpetuada, para que a sociedade “viva feliz” e continue reforçando – também com todo cuidado – a manutenção do *status quo*.

Retomando a questão da natureza infantil, Bernard Charlot (1979) esclarece que essa concepção de natureza influenciou decisivamente a constituição da pedagogia da escola tradicional e da pedagogia da escola nova, cujas principais ideias ainda hoje marcam forte presença no campo educacional. Ambas

partem da ideia de que a criança seria possuidora de uma natureza infantil, que poderia ser essencialmente má, no caso da escola tradicional, ou essencialmente boa, como se acreditava na escola nova. Boa ou má, a concepção de natureza infantil escamoteia a ideia de construção social da infância, naturaliza o que é social, desconsiderando a criança como produto e processo de múltiplas relações. Para Charlot:

A criança não é, por natureza, ao mesmo tempo inocente e má. Tem confiança no adulto, ama-o, mas responde agressivamente às frustrações, às vezes inevitáveis, aliás, que o adulto e a sociedade lhe infligem. A criança não é, por natureza, perfeita e imperfeita, independente e dependente. Tem necessidade do adulto, imita-o, toma-o por modelo, mas, ao mesmo tempo, necessita libertar-se de sua necessidade de adulto e afirmar, sem cessar, sua especificidade e autonomia. A criança não é, por natureza, herdeira e inovadora. Sua personalidade se constrói sob a influência da ação dos adultos e da sociedade; a criança não pode abster-se destes, mas, por essa mesma razão, não pode, ao mesmo tempo, não querer abster-se deles e é inevitavelmente levada a rejeitar algumas dessas influências [...]. Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas [...]. A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se. (1979, p. 107-109).

A concepção de natureza infantil traz ainda em seu bojo, conforme assinala Charlot, a ideia da criança como projeção de uma sociedade em “vias de ser”. Este entendimento também está presente no caderno pedagógico da Unesco em questão, no qual podemos encontrar preocupações com o futuro que envolve a criança, como, por exemplo: “Há urgência em revisar valores, em revigorar visões positivas para o futuro.” (p. 15).

Nessa direção, retrata-se a concepção de criança como um “vir a ser” – “algo” (pois ainda não muito bem definido, um “anjo” talvez?!) – que busca ser “alguém”. Cabem aqui as reflexões de Arroyo (1996) quando explicita que, antes de nos preocuparmos com o que a criança será no futuro, devemos lançar nosso olhar sobre o seu presente, pois, “em nome de um dia chegar a ser um grande homem, um adulto perfeito, formado, total sacrificamos a infância, a adolescência, a juventude [...]. Em nome de um dia ser, não deixamos que a criança seja no presente”.

Gostaríamos, ainda nesse sentido, de deixar para reflexão a seguinte questão: Ao responsabilizarmos somente as crianças pelo futuro da sociedade, não estaríamos também desresponsabilizando e desqualificando os adultos como seres capazes de também construir este futuro?

São muitas as questões, tantas quanto as concepções aqui brevemente analisadas. Cabe pensar que estas não se traduzem em meras ideias, mas evidenciam posturas no modo como são formados os profissionais da educação e educadas nossas crianças. Pensamos nas crianças como seres humanos do

presente ou como “telas de projeção”? Salientamos aqui as oportunas palavras de Kennedy (2000, p. 153) ao explicitar que,

quanto mais os adultos conseguem reconhecer que o ciclo da vida humana envolve uma interação entre ‘adulto’ e ‘criança’, menos estão propensos a ver a infância como algo a ser superado ou erradicado, e são mais capazes de relacionar-se com as crianças como pessoas, e não como se elas fossem telas de projeção.

Produção cultural das crianças: as ressignificações das crianças acerca do mundo

São abundantes os trabalhos na área da educação infantil que fazem referência às produções das culturas infantis. Assistimos claramente a posições teóricas que colocam as crianças no centro do processo pedagógico, ou seja, como se fosse possível as próprias crianças trazerem o elemento novo por si só, idealizando uma educação para esta faixa etária centrada em si mesmo. Este é o ponto que criticamos, já que não concordamos com o libertarismo apregoado pela “pedagogia nova”, a qual propõe que o ensino pertence ao próprio aluno, deixando-o em um espontaneísmo natural, o que para nós não deixa de ser uma forma de autoritarismo na cultura escolar.

Por outro lado, não discordamos da afirmação de uma abordagem que toma as crianças sujeitos ativos, históricos e produtores de culturas, porém conectadas à dinâmica complexidade social e cultural que as envolve. Com

base numa abordagem histórico-social (SAVIANI, 1985), defendemos que o ser humano se constitui como síntese de múltiplas determinações (MARX, 1974), estando seu desenvolvimento e sua própria humanidade interligados a um conjunto de relações sociais. Nesse sentido, estamos conectados a uma corrente de pensamentos que apontam para o papel ideológico burguês desempenhado pela educação tradicional, ainda muito presente no discurso pedagógico e nos documentos oficiais. Nosso intento, portanto, é romper com a manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional pela incorporação da perspectiva histórico-social ao universo do trabalho educativo.

Nesse contexto, localizamos as contradições presentes no Caderno Pedagógico 1 referentes à concepção de criança como produtora de culturas. Afirma a autora no texto:

O que hoje sabemos sobre o modo como crianças elaboram seus contextos de desenvolvimento é através de formas criativas de dar significado ao mundo que as recebe e de pensar sobre si mesmas. Esse é o impulso que as leva a manifestar audaciosas maneiras de sentir, emocionar-se e maravilhar-se diante de tudo o que o mundo lhes oferece. Assim, nessa dialética com o mundo adulto, vão desbravando horizontes, pensando, crescendo e construindo cultura. (CAMPOS, 2005, p. 12).

Note-se que nessa passagem aparece com clareza o pensamento veiculado pela produção teórica no campo da educação infantil, que afirmamos estar equivocadamente supervalorizando as

produções das crianças, alimentando uma fetichização da infância. No destaque do texto localizamos uma concepção de produção cultural que nos parece ambígua e contraditória. A armadilha em que a autora se envolve aparece claramente nestes dois trechos do excerto destacado: “Impulso que leva [as crianças] a manifestar audaciosas maneiras de sentir, emocionar-se e maravilhar-se [...]; [As crianças] vão desbravando horizontes, pensando, crescendo e construindo cultura [...]”. O que a princípio nos parece apontar para uma visão crítica da educação acaba sendo aniquilado no conjunto do pensamento desenvolvido pela autora.

Em nossa opinião, não nos parece aceitável o discurso de que as crianças se maravilham, se emocionam, sentem, pensam e crescem simplesmente porque estão em contato com o mundo e a cultura. A extremada valorização da relação criança x mundo e criança x criança, sem a mediação qualificada dos adultos, nos incomoda e desagrade muito, já que as crianças não vivem num vazio social e não estão num mundo à parte dos adultos. Isso quer dizer que o desenvolvimento cultural da criança, mais do que inserção dela na cultura, é inserção da cultura nela para torná-la um ser cultural. (PINO, 2005, p. 155). Dessa forma, as fragilidades e turbulências do mundo atual também são vividas pelas crianças.

Neste caso, ater-se à prática cultural das crianças em sua singularidade não significa desvinculá-la das determinações sociais mais amplas, mas a possibilidade de poder entender essa es-

pecificidade – essa produção cultural –, que para nós significa expressão de uma totalidade maior. Assim, o fato de buscarmos superar as concepções que centram exaustivamente o foco no ensino e no professor não pode nos levar a uma negação da presença do professor e do processo de ensino-aprendizagem entre adultos e crianças, ou vice versa. Nossa compreensão está apoiada no que Duarte (2003, p. 35) descreve: “Não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares.”

Com base nessa citação, é importante esclarecer que nossa crítica está diretamente vinculada às ideias difundidas recentemente pela ânsia de afastar os antigos fantasmas do ensino para a educação das crianças pequenas. O desafio é não subestimar as crianças considerando-as incapazes, nem superestimá-las atribuindo-lhes comportamentos muito além de suas capacidades e condições emocionais. Isso nos levaria a um desamparo, abandono ou à exigência de um comportamento de quem ainda não o tem para oferecer, pois consideramos que, assim, estaríamos negando a proteção da criança diante de um mundo exigente e difícil.

Afirmar que as crianças são (re) produtoras de culturas, sujeitos ativos nos processos sociais que as convertem num ser humano, é diferente de considerá-las atores de seu próprio destino, de supervalorizá-las em si mesmas ou de cair numa superexposição dos pequenos meninos e meninas. Não é possível

aceitar que as crianças sejam confinadas a um isolamento do universo cultural mais amplo. Todavia, extrapolar as concepções que abreviam, dicotomizam, polarizam e adjetivam a produção cultural das crianças é mostrar as várias facetas da complexidade e da variação da cultura universal humana, da qual as crianças não estão isoladas nem excluídas. Portanto, a mediação e a interação com o Outro são condições necessárias para que a criança se aproprie da variação da cultura humana, desenvolvendo a partir de suas relações sociais as máximas qualidades humanas.

Em nossa compreensão consideramos que crianças e adultos são seres múltiplos e em constante formação, incompletos e dependentes. Portanto, é necessário superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências. (DELGADO; MÜLLER, 2005). Em relação às crianças, não abrimos mão do fato de que são seres em formação e que, por isso, necessitam do cuidado, proteção, atenção, de um desenvolvimento educacional de adultos diante dos desafios do mundo.

Não vamos nos enganar deixando-nos seduzir pelo “canto da sereia”, pois estamos circunscritos a uma crise de autoridade e, por isso, necessitamos recuperar a figura do professor no ambiente educacional, já que não é possível, no nosso entender, delegar aos pequenos a tarefa de conduzir o rumo das coisas, seja no processo educacional, seja no social ou cultural. A tendência observada no documento produzido pela Unesco é

de um mundo perfeito, igualitário e com condições de desenvolvimento pleno para todos os sujeitos. Este não parece ser o mundo em que estamos inseridos, no qual a desigualdade social, econômica, cultural e educacional exclui o sujeito, impedindo-o, inclusive, de viver sua própria vida. Em outros termos, as desigualdades é que determinam, em grande medida, as possibilidades que cada sujeito tem de acesso aos bens culturais, sociais, materiais e educacionais, a nosso ver, bens necessários para a própria existência humana.

A contradição que perpassa toda a sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente no campo educacional nos mostra, explicitamente, quão variável pode ser uma produção cultural, principalmente se considerarmos as condições reais em que os sujeitos estão inseridos. Portanto, sabemos que a história social humana, a geral e a particular de cada sujeito, é feita de relações sociais conflituosas, produzidas por sistemas sociais criadores das próprias desigualdades que se criam entre os homens desde a mais tenra idade.

Concepção de professor e educação para a educação infantil: de cuidador a educador ou cuidador e educador?

Sabemos que a exigência de formação para o magistério é muito recente na história da educação infantil brasileira. Tal exigência foi introduzida legalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, lei nº 9.394 de 1996, que a definiram como primeira etapa da edu-

cação básica, um direito das crianças e dever do Estado. No entanto, compreendemos que isso não garante a qualidade tão almejada.

Na perspectiva da profissionalização, o documento analisado indica uma diferenciação entre o educador e o cuidador. Vimos nessa indicação um retrocesso em relação ao que já foi construído pelo campo teórico da infância. Afirma a autora que

[...] muitas vezes o professor e o cuidador que lá encontram tornam-se, para elas, os adultos mais importantes e os melhores modelos. Para a grande maioria dessas crianças, esses adultos tornar-se-ão o saudável referencial para suas possibilidades de crescimento de auto-estima, de sucesso, de respeito e até mesmo como padrões de paternidade e de alegria de viver. Para as outras, somam-se a isso lembranças de carinho, amor e ternura. (CAMPOS, 2005, p. 13).

Evidenciamos, com base nesse excerto, uma concepção de profissional para a infância ao qual basta amor à profissão, dedicação, ternura, carinho..., como se isso bastasse para formar um profissional qualificado e comprometido com o processo educativo. Concordamos que o processo de profissionalização na educação infantil ainda está sendo gestado, em razão, sobretudo, da precariedade que caracteriza historicamente o atendimento como ação emergencial e caritativa.

Neste caso, mesmo compartilhando da abordagem apregoada pela perspectiva italiana, para a qual aspectos acerca do trabalho docente e a ideia de que a profissão de professor(a) na educação

infantil está sendo inventada, não é possível alimentar a ideia de que existe uma separação entre as funções de cuidado e educação, desenvolvida pela autora. Percebemos explicitamente no excerto algo que durante mais de vinte anos a área da educação infantil vem superando, ou seja, a dicotomia entre educar e cuidar.

Outra questão que o documento aponta é uma concepção de professor centrada na prática e na maternagem. Em nossa opinião, tal discurso tende a minimizar a importância da formação teórica, o que, por consequência, diminui a complexidade da profissão de ensinar, favorecendo um espontaneísmo naturalizado e excluindo os diversos conhecimentos para o campo da educação na infância.

Portanto, quando a autora define a profissão como “somam-se a isso lembranças de carinho, amor e ternura”, descrevendo-as como as principais características da profissão, sustenta a ideia de que amor, afeto e prazer bastam para ser profissional da infância, desmotivando assim a essencial e constante busca de aprimoramento profissional. Neste caso, subordina a busca de formação e profissionalização. Tal processo, inclusive, desconsidera que uma formação de qualidade supõe

uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte desta análise teórica, refletir sobre sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resul-

tante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado. (ARCE, 2001, p. 267).

O conhecimento é condição necessária, embora não suficiente, para o professor desenvolver um trabalho educativo intencional e refletido, que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, o professor tem a função primordial de procurar superar as limitações de caráter biológico e/ou social impostas aos educandos, tornando-os cada vez mais seres humanos ricos de necessidades, capacidades e prazer.

Nessa perspectiva, há que se fazer uma análise crítica detalhada e aprofundada dos atuais preceitos da formação dos profissionais da educação, bem como das concepções filosófico-pedagógicas presentes nos processos educativos. Como alerta Arce (2005, p. 59), é preciso que a formação dos professores contemple as diversas áreas do conhecimento humano para que a sua cultura seja vasta e, assim, tenham elementos para ensinar os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades, não somente os seus próprios interesses imediatos.

Nesse rol, veiculamos a ideia que coloca a criança como capaz de aprender e (des)construímos o que se julgava que acontecia naturalmente. Sendo a aprendizagem a construção da cultura, a formação humana – atividade social que se dá desde o nascimento – precisa ser mediada por parceiros mais experientes e qualificados para travar relações positivas e de sucesso com esta criança... Este parceiro experiente estabelecerá relações e aprendizagens com este Ou-

tro – criança-sujeito, apresentando-lhe o mundo. Temos, portanto, procurado compreender as especificidades do aprender, ou seja, as formas pelas quais os seres humanos, nas diferentes idades, desenvolvem o aprender, sendo a creche, a pré-escola, a escola, lugar privilegiado da infância e de traçar processos intencionais de ensino e de aprendizagem.

Por meio da concepção de profissional e educação difundida pelo documento analisado, observamos que a educação infantil deve estar voltada para os cuidados físicos, corporais e espirituais, uma educação relacionada e reduzida às pequenas ações que reproduzem atitudes higiênicas pela assimilação às normas sociais de civilidade, disciplina e controle, como mostra este outro excerto:

Há urgência na transformação da realidade humana. Toda essa urgência nos coloca à frente de um grande desafio, o desafio de atuar sobre a educação do indivíduo e de colaborar para a formação de uma sociedade fundamentada nos mais altos princípios espirituais, os valores eternos e as virtudes universais. (CAMPOS, 2005, p. 15).

Compreendemos que para desenvolver uma concepção de infância possuidora de direitos, produtora de culturas, pautada no desenvolvimento das máximas qualidades humanas é preciso pensar para além do amor, ternura, dedicação e carinho; é preciso financiamento para os programas educacionais, políticas públicas consistentes e articuladoras, remuneração adequada, carga horária digna, condições de trabalho, propostas de formação para os professo-

res no âmbito estatal ou de cunho mais institucional, definição dos objetivos do trabalho docente e aprofundamento acerca do caráter educacional-pedagógico.

Para tanto, é importante constituir referenciais teórico-práticos para projetos e ações educativas que superem criticamente o modelo familiar, higienista, educacional-assistencialista e educacional-escolar (calcado na lógica burguesa de educação), o que implica considerar a criança em suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o seu nascimento, o qual se apropria da cultura e produz história. Assim, para superar a metáfora da “mãe-zona” (somam-se a isso lembranças de carinho, amor e ternura – como define o texto) e delinear uma especificidade para a educação de crianças pequenas intensifica-se a complexidade da profissão de ensinar, exigindo do/a professor/a uma atuação intencionalmente planejada e avaliada, o que supõe o domínio de diversos conhecimentos nos diferentes campos das ciências.

Ao analisar as concepções de educação e infância identificamos que o amor, o carinho, a ternura, ou seja, os princípios espirituais ou afetivos no trabalho educativo são identificados como dimensões humanas que compõem a vida e as relações das pessoas e não podem subordinar, dispensar ou substituir a busca pela formação e profissionalização do profissional da educação infantil. Não podemos concordar ou legitimar modelos femininos de domesticidade, de

boa mãe, de mulher doce, ingênua, generosa, paciente como sendo o único perfil para a construção da identidade da profissional da infância. O perfil profissional para além da “natureza feminina” é construído e constitutivo do processo formativo e no exercício profissional da docência.

Por meio da formação acontecem o crescimento e o desenvolvimento do profissional, a apropriação de conhecimentos específicos, conceitos definidores da profissão, hábitos, valores e atitudes. Reafirmamos que ser professor na infância é algo a ser construído, que vai muito além de uma naturalização da profissão, ultrapassa, portanto, a concepção de que o trabalho é um dom, uma vocação inata e inerente da mulher, como tarefa de “tias”.

Para refletir: lendo criticamente o texto que compõe este caderno pedagógico, é possível perceber que já superamos a metáfora da mãe educadora nata ou apenas revestimos e dissimulamos as velhas concepções com as teorias atuais? Não estamos querendo desqualificar o “caderno pedagógico”, procurando culpabilizar a atuação da Unesco no campo da educação infantil, já que tais concepções estão dadas historicamente; ao contrário, a elucidação das contradições identificadas nos excertos do texto é colocada como necessária para a superação de algumas concepções e a constituição de uma práxis educacional emancipatória.

Finalizamos este texto reafirmando nossa dimensão otimista sobre a profissão professor com uma citação de Cardoso (2004, p. 272): “Resistir, abrir o

espírito, instruir-se, recusando os simbolismos, a massificação, abrir-se para o novo, buscar fazer de outro modo, *é preciso: armar-se e ir para a luta*”! (grifos da autora).

Childhood, culture, teacher training and children education under the focus of Unesco: widespread conceptions, formatted practices

Abstract

This article carries through the quarrel on the conceptions of infancy, child and formation of professors spread out for Unesco. Our interest of analysis focuses on the Pedagogical Notebook number 1 that it receives the heading *Looks from sciences on the children* under the coordination of Marlise. We weave some critical comments in intention to widely contribute with the educative process in the infantile education and with some conceptions contemporaries used in the proper formation of professors. It intends to reflect on the bases that secundarizam and desintelectualizam the paper of the professor in the education process and learning. It offers, then, tracks for the valuation of the qualified and intencionalisada mediation of the professor in the context of the school of infancy, without, however, to discard the manifestations, interests, desires and necessities of the children who live its infancies in such institutions. We do not

intend to disqualify the “pedagogical notebook” and nor to culpabilizar the performance of Unesco in the field of the Infantile Education, since such conceptions are given historically. In contrast, the briefings of the contradictions identified in the excerpts of the text are placed as necessary for the overcoming of some conceptions and the constitution of práxis educational emancipatória.

Key words: Pedagogical education. Formation. Child. Pedagogical conceptions.

Nota

- ² Unesco, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, foi fundada em 16 de novembro de 1945. Para essa agência especializada das Nações Unidas não é suficiente construir salas de aula em países desfavorecidos ou publicar descobertas científicas. Educação, ciências sociais e naturais, cultura e comunicação são os meios para se conseguir atingir um objetivo bem mais ambicioso: construir paz nas mentes dos homens. O Brasil tem sido membro da Unesco desde 1946. A organização abriu seu escritório no Brasil em 1964, no Rio de Janeiro, e mudou-se para Brasília em 1972. Hoje, o Escritório da Unesco em Brasília conta com escritórios-antena em várias capitais brasileiras. Informações retiradas do site www.unesco.org.br

Referências

- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, n. 74, p. 251-283, abr. 2005.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- CAMPOS, Marlise. *Olhares das ciências sobre as crianças*. Brasília: Unesco, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky, 2005. (Série Fundo do milênio para a primeira infância: cadernos pedagógicos, 1).
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília (Org.). *Dimensões e horizontes da educação no Brasil*. Niterói, Rio de Janeiro: EdUFF, 2004.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DELGADO, Ana C.; MULLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisas com crianças. *Educação & Sociedade*, v. 26, maio/ago. 2005.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- KENNEDY, D. As raízes do estudo da criança: história social, arte e religião. In: KÖHAN, W. O.; KENNEDY, D. (Org.). *Filosofia e infância*. Possibilidades de um encontro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 3.
- MARX, Kart. *Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos*. São Paulo: Nova Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores).

PINO, Angel. *As marcas do humano*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

Obras consultadas

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, Ana Lucia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FACCI, Marilda G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

KHULMANN Jr., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: armas e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1982.

_____. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago. 1999.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARTINS FILHO, Altino José et al. *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José. *Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

_____. Crianças como atores sociais nos processos educacionais: por uma reconfiguração da concepção de infância. *Abceducatio: a revista da educação*, São Paulo, ano 5, n. 41, p. 12-16, jan. 2005.

_____. Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. Caxambu/MG, 2004. Disponível em: www.anped.org.br

MELLO, Suely Amaral. Enfoque histórico cultural: em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: O ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL EM QUESTÃO, I. 2006. *Anais...*, p. 89-102.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças*. Contextos e identidades. Portugal: Bezerra, 1997.

PLAISANCE, Eric. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação? *Percursos - revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 1, n. 1, out. 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicado à Educação) - Universidade Estadual de Campinas - SP, 2000.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Lógicas de acção nas escolas*. Braga: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, São Paulo: Cortez; Cedes, n. 91, v. 26, maio/ago. 2005.

SILVA, Ana Claudia da. *As concepções de criança e infância na formação de professores catarinenses nos anos de 1930-1940*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.