

# A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

Rafael Siqueira de Guimarães

Como citar: GUIMARÃES, R. S. A educação infantil e as suas implicações no processo de desenvolvimento /in: OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. (org.). *Desenvolvimento Infantil: Perspectivas de atuação em educação e saúde*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Fundepe, 2009. p.111-116. DOI: <https://doi.org/10.36311/2009.978-85-98176-22-2>. p.111-116



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## CAPÍTULO 10

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS  
SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO  
DE DESENVOLVIMENTO**

*Rafael Siqueira de Guimarães*

A Educação Infantil vem sendo discutida há relativamente pouco tempo no interior das práticas educacionais brasileiras. Esse processo tem sido mais enfaticamente enfocado desde meados da década de 1990, o que culminou com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1997), quando se operacionalizou o direito à Educação desde o nascimento, já inserido na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Entretanto, há ainda, seguindo uma perspectiva histórica, a dificuldade de compreender esse papel dado à Educação Infantil, devido ao seu aspecto assistencial delineado através dos tempos.

Se ainda há a dificuldade em compreender o verdadeiro papel da educação Infantil na contemporaneidade, o que dizer sobre a transformação dos saberes (diretrizes) em bases operacionais no interior das instituições de Ensino? É exatamente esse o objetivo deste capítulo: discutir sobre os saberes e fazeres na Educação Infantil, tentando compreendê-la como parte do processo de desenvolvimento infantil, no qual a criança se edu-comunica com *outros significativos*. Para que os atores da Educação Infantil, mais especificamente os profissionais que atuam mais diretamente junto às crianças até os seis anos de idade, é necessário que estes construam significados acerca do processo educacional no âmbito da Educação infantil, para que possam, então, construir e (re) pensar fazeres, atuando como facilitadores reais no processo ensino-aprendizagem.

**A mudança do papel da creche e da pré-escola**

Como aponta Didonet (2001), historicamente, o que chamamos de Educação Infantil hoje, foi entendido numa separação entre creche (para o atendimento de crianças entre 0 e 3 anos) e pré-escola (para o atendimento de crianças entre 4 e 6 anos). A LDB (BRASIL, 1997), pautada no conceito de cidadania, dá às duas as funções tanto de cuidado como de educação. Como assevera Didonet (2001), “se cada uma ficasse com uma função, ambas seriam incompletas” (p. 14). Sendo assim, apesar de refletirmos sempre em termos de desenvolvimento humano e, no que diz respeito a esse, cada idade tem suas necessidades básicas, os objetivos mais amplos da Educação Infantil devem ser respeitados, o de dar as condições necessárias para que a Educação para o desenvolvimento ocorra e de iniciar a construção do cidadão.

Áries (1978) aponta que foi a partir do Século XVII que a criança passou a ser educada por meio da escola e não mais pelo contato com os adultos. Entretanto, é a partir das reivindicações sobre a necessidade da mulher, agora inserida no mercado de trabalho, que precisa de um atendimento a seus filhos, que são criadas as creches. Segundo Gayotto *et al.* (1992), a primeira creche de que se tem notícia foi instituída em Paris, no ano de 1844. Nesse mesmo sentido, Didonet (2001) aponta que a creche teve o mesmo intuito, o de receber os filhos das mães trabalhadoras, confluindo com o pensamento de Gayotto *et al.* (1992), que reforça o caráter assistencialista e de substituto da família, refletindo dramaticamente nos saberes dos educadores sobre a Educação Infantil.

Numa concepção mais ampla e atual, é preciso compreender que o processo de escolarização da criança se inicia na educação infantil. Isso quer dizer que, desde que a criança se insere numa Instituição que tem objetivos claramente educacionais, ela está recebendo uma atenção que ultrapassa os limites do cuidado com seu bem-estar físico ou mesmo psicológico. É inútil discutir a necessidade da convivência familiar da criança pequena, tão discutida em diversos manuais com ênfase numa Psicologia construída a partir do paradigma burguês de compreensão da subjetividade, mas é preciso (re) pensar o papel e as formas de configuração familiar na contemporaneidade para além do paradigma que entende a Creche e a Pré-escola como espaços provisórios, que estariam “suprindo” uma “falta” que a família faz ao desenvolvimento da criança. Pelo contrário, numa configuração mais próxima da realidade de nosso século, na Escola (e aqui *entendo* a Educação Infantil como Escola):

*A criança vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais. Será submetida a novos processos de internalização da realidade social, pela mediação de novos veículos sociais (MIRANDA, 1984, p. 134).*

Essa internalização de valores se dá de diversas maneiras e, fazendo a opção política em relação à construção de cidadania a partir da Educação Infantil, é evidente que deve-se compreender que a Creche e a Pré-Escola são espaços privilegiados para a reflexão acerca de quais papéis são desempenhados por todos os seus atores, sejam eles educadores ou crianças e suas famílias. Isso quer dizer que é no espaço da Educação Infantil onde se inicia o processo de desvelamento da sociedade e das suas contradições.

### **O papel dos educadores na Educação Infantil**

Gayotto *et al.* (1992) discutem que os educadores na Educação Infantil, para que sejam mediadores no processo ensino-aprendizagem e busquem o início da construção da cidadania, devem se ater a algumas dimensões: a opção política, a opção por aprender a aprender e a opção por romper com a alienação.

Em primeiro lugar, então, segundo as autoras, deve-se ir além das condições sócio-culturais dos educandos. Patto (2000) assevera que o fracasso escolar no Brasil esteve (e está) intimamente relacionado à sua própria produção no interior da escola. Uma das justificativas para esse fracasso ocorrer se dá pelas teorias ligadas a algum tipo de carência do educando em aprender (seja uma carência econômica, cultural, racial ou por desestruturação familiar). Se crianças de uma creche vivem numa determinada comunidade carente de recursos econômicos, podemos explicar sua carência a partir dessa significação ou podemos, como apontam Gayotto *et al.* (1992) fazer a opção pela libertação, uma atitude política, que visa romper com esses moldes enclausurantes do assistencialismo, que se configura em práticas de cuidados às necessidades de comida (quando a carência é econômica) ou de carinho (quando a carência é familiar).

O segundo ponto a ser considerado é a opção pelo aprendizado constante do educador. A perspectiva da formação continuada vem de encontro a essa opção, rompendo com o que Freire (1985) chamou de Educação Bancária, que aponta para o educador como uma autoridade instituída. Nesse sentido, tanto o papel do educador da Educação Infantil como o do especialista (Psicólogo, Fonoaudiólogo, Psicopedagogo, etc.) encarregado de dar subsídios à atuação prática desse educador devem ser repensados, já que nem um nem outro possuem um saber cristalizado e que dá conta de todas as dimensões da Educação Infantil, mas é a construção de saberes que propicia a atuação crítica. É pensar que nem a criança é privada de algo e por isso o educador irá suprir essa falta e nem o educador é privado de conhecimento técnico e irá receber a (in) formação do especialista. A reflexão constituída na constante formação reflexiva é que dará subsídios para a atuação consciente no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Em terceiro lugar, e retomando as opções anteriores, diz respeito ao rompimento com a alienação. Gayotto *et al.* (1992) sistematizam em três pontos básicos essa reflexão: a) tendo claro a opção de educador; b) reconhecendo a coerência de seu papel na prática, e c) possibilitando, a partir da reflexão, que a comunidade quebre com o sistema assistencialista a partir de suas próprias concepções previamente construídas. É o ponto mais importante na construção de uma Educação Infantil que possibilite a cidadania: o rompimento com as práticas embasadas por uma Psicologia do Desenvolvimento que pautou-se numa leitura do Desenvolvimento Infantil típico e ideologicamente (PATTO, 2000) utilizou-se desses conhecimentos para estabelecer quem é aquele que aprende e quem é aquele que não aprende, destituindo aqueles que são os verdadeiros interessados no processo (criança e família) do poder de decisão e impondo uma submissão aos modelos educacionais assistencialistas.

## **A Formação do Educador: pilar essencial de uma Educação Infantil de qualidade**

Para atingir os objetivos propostos nas Políticas Educacionais para a Educação infantil, torna-se essencial a Formação de educadores. Como exposto anteriormente, o pensamento acerca do papel do educador deve ser repensado num sentido mais amplo, que envolve as dimensões sociais de sua atuação. Mas é também necessário o (re) pensar sobre as teorias de ensino-aprendizagem que o educador tem acesso em sua formação e na forma com a qual essas são enfocadas em cursos de formação. Saviani (1987), chama de “transplante cultural” o que ocorre no sistema educacional brasileiro que, principalmente por uma insuficiência teórica por parte dos educadores acaba-se por assimilar, sem crítica ou reflexão nem mesmo adaptação, idéias de outros sistemas educacionais que têm experiências positivas em outras culturas, para a realidade brasileira, o que acaba criando um certo fazer técnico em detrimento de um fazer reflexivo e com opções políticas.

Segundo Libaneo, Oliveira e Toschi (2003), a escola também é local de aprendizagem, o que conflui com as idéias de Gayotto *et al.* (1992), quando essas autoras enfocam o processo de aprender a aprender na Educação Infantil. Entretanto, alguns autores, como Vasconcellos (2001) relembram que saberes básicos são também necessários, não excetuando a necessidade de uma formação continuada de educadores. Como apontam Libaneo, Oliveira e Toschi (2003), na LDB:

*a formação docente para a educação básica deve ser realizada em cursos superiores de licenciatura plena, sendo admitida a formação mínima de nível médio, na modelidade normal, para o exercício do magistério na educação infantil (...) (Libaneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 273)*

Sendo assim, as competências básicas são construídas em cursos específicos para o magistério, entretanto, como discute Tanamachi (2002) a respeito das considerações acerca dos conhecimentos sobre as teorias de desenvolvimento infantil advindas da Psicologia e ensinadas aos profissionais de Educação, deve haver um pensamento crítico que embase uma reflexão acerca dessas teorias, no sentido de verificar se estas estão de acordo com as propostas de uma escola que visa uma universalização do ensino.

Para operacionalizar não apenas uma crítica, mas uma proposta de superação das dificuldades encontradas pelos educadores na Educação Infantil (e vale lembrar que também são educadores aqueles chamados de auxiliares de desenvolvimento infantil, pajens, monitores de creche, cujas formações não são específicas em magistério), a iniciativa de formações continuadas se tornam cada vez mais eminentes. Como aponta Silva (2001), as propostas de Formação de educadores da Educação Infantil deve atingir o objetivo de compreendê-los com identidade própria, já que há uma especificidade no trabalho nessa modalidade de ensino.

9979bb  
 Tshah:gst  
 V. sobre sua experiência com a formação de pro-  
 fis. fise que, apesar de considerar como eixo prin-  
 cipuações com preconceito. zica adotada seja a criança, a perspectiva da  
 fo: uma situação difícil e estressar- isso e o investimento pessoal no processo, a  
 pa- vas de trabalho, tendo como início o próprio  
 co outro.

cando compreender o que o outro  
 tes. e-se de estar sendo claro e com um engajamento por parte dos próprios agen-  
 de em pior que você. iar a reflexão e a construção das possibilida-  
 de torna necessário o esforço de en- ar-se de teorias enclausuradoras do processo  
 de diferenças é sabedoria. estes sejam "assimilados" pelos educadores  
 ciona. ve ser conjunta, em ambos os níveis educa-  
 ualidade. os profissionais de Educação Infantil.

### Concluindo...

Ao terminar esse breve reflexão, os resultados de pesquisa discutidos por um grupo que coordenei sobre educadoras de creche (GUIMARÃES; BARBIERI; LUTZ, 2005) são extremamente emblemáticos. Na mudança do processo de compreensão da creche e da educação infantil de forma geral de uma perspectiva mais assistencialista para uma perspectiva mais educacional, evidenciado principalmente na última década do século passado, os pensares/fazeres em Educação Infantil ainda se confundem com a perspectiva que a história privilegiou, ou seja, a questão de atendimento é voltada ao cuidado.

As observações realizadas nesta pesquisa demonstram que as educadoras tanto em escolas públicas como em escolas privadas tiveram um bom desempenho no que tange aos cuidados e à afetividade no trato com crianças pequenas, entretanto, as necessidades educacionais são postas de lado. Há ainda, no entender das próprias educadoras (e no seu fazer cotidiano) o foco do cuidado, da assistência, do *locus* provisório, do suprimento da falta que a família faz.

As educadoras trocam fraldas com o devido cuidado, são responsivas afetivamente às crianças, alimentam-nas com cuidado, mas no que tange às suas necessidades educacionais, não apenas de aprendizagem cognitiva, mas de uma aprendizagem cidadã, estas são deixadas de lado. Há ainda cristalizado um pensar acerca da Educação Infantil que se reflete na prática das educadoras. Somente experiências de formação que levem em consideração a reflexão e a construção de saberes próprios que vão de encontro aos verdadeiros objetivos da Educação Infantil levarão à superação desse paradigma.

### Referências

ÁRIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e bases no. 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAYOTTO, M. L. *Et al.* **Creches: desafios e contradições da criação coletiva da criança pequena**. São Paulo: Ícone, 1992.

GUIMARÃES, R. S.; BARBIERI, C. R.; LUTZ, D. Análise da relação educador - criança em ambiente de creche. **Anais do VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, 2005.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.) **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 125-135.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SILVA, I. O. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. **Em aberto**, v. 18, n. 73, p. 112-121, jul. 2001.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.) **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: casa do Psicólogo, 2002, p. 73-104.

VASCONCELLOS, V. M. R. Formação dos profissionais de educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 98-111, jul. 2001.