

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS EDUCATIVAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO.

ANA CORINA SPADA¹

RESUMO

O texto em tela apresenta discussões acerca de práticas educativas e formação de professores para a Educação Infantil, com foco no trabalho desenvolvido pelas creches. O processo de criação das creches no Brasil foi marcado pelo trabalho assistencial e pela omissão do poder público no tocante a sua oferta e manutenção. A regulamentação do atendimento educacional prestado à infância ocorre somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Mas, se por um lado dispositivos legais regulamentaram a Educação Infantil como uma modalidade de ensino, sua oferta e manutenção como responsabilidade do Estado, anos de atendimento assistencialista cristalizaram práticas que coadunam com essa visão de educação. A orientação pedagógica da creche historicamente tem sido pautada na oferta de uma educação voltada à submissão e à preservação de crianças de classes economicamente desfavorecidas de meios degradantes, como as ruas. Com base em tais considerações, a presente pesquisa investiga e discute a concepção de educação que norteia a ação docente nas três creches públicas municipais existentes em Miracema do Tocantins, TO, com base em dados coletados por meio de observações da rotina diária de atividades. Os resultados sinalizam para concepções e práticas voltados à guarda, preservação da integridade física e cuidados com a alimentação das crianças. Discute-se, pois, perspectivas a serem consideradas pelo curso de Pedagogia no tocante à formação de professores para a Educação Infantil, enfatizando a necessidade de se problematizar a educação infantil, sobretudo aquela desenvolvida em creches, a fim de que se possa pensar criticamente o que se pretende alcançar com a educação da primeira infância e, assim, redefinir concepções e práticas educacionais e de cuidado desenvolvidas nessas instituições.

Palavras-chave: educação infantil, creche, práticas educativas, formação de professores

1. Aspectos históricos do atendimento à infância no Brasil

A discussão acerca de práticas educativas e formação de professores para a educação da primeira infância no cenário brasileiro suscita a necessidade de proceder, ainda que brevemente, a uma análise histórica dos fatos que marcaram o processo de atendimento à infância fora do contexto familiar.

Assim, faz-se necessário identificar o modo como a primeira etapa da vida humana foi vista e tratada pela sociedade brasileira, a fim de que se compreenda a estruturação e consolidação do imaginário social que subsidia e fomenta práticas educacionais desenvolvidas no interior das instituições de Educação Infantil, sobretudo aquelas voltadas à primeira infância, a creche.

¹ Professora assistente junto ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Miracema. Contato: anacorina@uft.edu.br

Como iniciativa de atendimento à infância existia institucionalmente até o ano de 1874 a Roda dos Expostos, ou Casa da Roda, para as crianças abandonadas nos primeiros anos de vida, e a Escola de Aprendizes Marinheiros, direcionada aos abandonados maiores de doze anos de idade (KRAMER, 1984; KISHIMOTO, 1988; ANDRADE, 1996).

Marcilio (1997) aponta que a roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada durante a Colônia, a roda manteve-se em funcionamento e multiplicou-se durante o período imperial, permaneceu em atividade durante a República e somente foi extinta na década de 1950.

Mas essa instituição cumpriu importante papel. Quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. É bem verdade que, na época colonial, as municipalidades deveriam, por imposição das ordenações do reino, amparar toda criança abandonada em seu território. No entanto, esta assistência, quando existiu, não criou nenhuma entidade especial para acolher os pequenos desamparados. As câmaras que ampararam seus expostos limitaram-se a pagar um estipêndio irrisório para que amas-de-leite amamentassem e criassem as crianças (MARCILIO, 1997, p. 53).

A grave situação de miséria vivida pela população brasileira, bem como a organização social, que favorecia aos senhores de escravos tomar como prostitutas mulheres pobres e escravas, além de alugar essas últimas, explorando-as como objeto sexual, geraram um alto índice de crianças indesejadas e, por conseguinte, a prática do abandono.

As crianças abandonadas deveriam ser assistidas pelas câmaras municipais, mas, estas alegavam falta de recursos e eximiam-se de sua responsabilidade. Nesse contexto a roda estrutura-se como um paliativo, uma tentativa de amenizar a chaga social do abandono e da mortalidade infantil.

As análises históricas sinalizam para o fato de que o atendimento à infância no Brasil estruturou-se como uma necessidade de minimizar a situação de extrema miséria vivida por mulheres e crianças. Agregado a esse fator há a total omissão por parte do poder público em assumir essa tarefa. Tais fatores justificam a manutenção da Roda dos Expostos por um período tão longo. (MARCÍLIO, 1997; MERISSE, 1997)

A compreensão de que o atendimento prestado pelas creches brasileiras constituía uma medida assistencial necessária, direcionada aos desvalidos, caracteriza o processo de implantação dessas instituições no Brasil, uma vez que essa concepção favorece a ausência de responsabilidade estatal por esse tipo de serviço, observada durante longos anos.

Posteriormente, quando as creches passam a ser geridas pelo poder público, são vinculadas às Secretarias de Bem Estar Social e não às Secretarias de Educação.

Também contribuiu para agravar a situação das creches, bem como para dificultar o envolvimento estatal nessa questão, a expansão dessas instituições em regiões industrializadas. Entretanto, as creches eram estabelecimentos em condições precárias, nos quais se cobravam pequenas taxas para albergar crianças durante o dia. Tais instituições absorviam apenas a função de guarda e não possuíam as mínimas condições de atendimento.

Em resumo, no contexto social da Primeira República, pelo menos, até o fim dos anos trinta, não se aceita a creche enquanto uma instituição válida para amparar crianças durante o período de trabalho dos pais. Considerada como mal necessário, fruto do desajustamento moral e econômico oriundo da industrialização e urbanização, a creche aparece ora como substituto da família, ora como sua auxiliar (KISHIMOTO, 1988, p. 26).

Inicialmente, o papel desempenhado pela creche, bem como o lugar por ela ocupado no imaginário das pessoas era o de uma instituição estruturada para a prestação de serviços às mães operárias. Assim sendo, sua função social restringia-se à guarda da criança, não atingindo a esfera da educação propriamente dita. Logo, a creche não poderia fazer parte do ensino público, por apresentar objetivos distintos de uma entidade educativa.

O atendimento organizado pela iniciativa de membros da sociedade civil e voltado à infância constituía algo bastante precário, pois além de representar iniciativas de caráter localizado, não conseguindo alcançar o grande contingente de crianças necessitadas, limitava-se à guarda e à proteção infantil, não havendo, pois, preocupação com o aspecto pedagógico.

A ausência de uma política governamental e de propostas pedagógicas voltadas ao atendimento da primeira infância no Brasil, todavia, não significa a ausência de intencionalidade no processo educacional. O fato de as instituições criadas para o atendimento da infância serem voltadas às demandas sociais economicamente desfavorecidas proporcionou a configuração do preconceito, pois se tratava de um atendimento estruturado para os mais necessitados.

As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a idéia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação (KUHLMANN, 1998, p. 182).

Existe um discurso vigente de que, inicialmente, as instituições pré-escolares direcionadas ao atendimento das crianças pertencentes às camadas populares não tinham o objetivo de educar. Entretanto, é preciso que as reflexões acerca das atividades desenvolvidas por tais instituições se desenvolvam em uma perspectiva mais ampla e que considerem as conjunturas sociais em que as mesmas aparecem inseridas.

Kuhlmann (1998), em sua análise acerca do processo de implantação das instituições pré-escolares, aponta para o fato de que estas fizeram parte de um conjunto de medidas que expressam uma nova concepção do caráter assistencial, a assistência científica, que abarca aspectos como a alimentação e a habitação dos trabalhadores e dos pobres.

Houve, desse modo, a difusão internacional das instituições pré-escolares a partir da segunda metade do século XIX, tendo como marca a postulação de novidade, de propostas modernas e científicas.

A proposta assistencial que estava sendo desenvolvida tinha na questão da infância o seu eixo de sustentação. Assim, vários saberes concorriam para a implantação das creches, asilos e jardins-de-infância e esse conjunto de influências articulou-se no contexto brasileiro na organização das entidades assistenciais e de congressos que envolviam a temática da assistência, higiene e educação.

Em São Paulo, até o início da década de 1930, mantiveram-se dois padrões de atendimento dispensados à infância: o atendimento assistencial, representado pela creche, instituição pensada como local de atendimento dos filhos de operários e localizada nas imediações das fábricas; e o atendimento pedagógico, representado pelos jardins de infância, anexos a colégios ou grupos escolares, onde estudavam filhos da elite e da classe média.

A fabricação histórica e social das práticas educativo-pedagógicas e assistenciais das instituições de educação infantil, sempre esteve muito próxima daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância. As forças que forjaram um tipo de instituição destinada às crianças pequenas mantiveram uma relação direta com a classe social à qual se destinava tal educação. Dessa forma, no Brasil, as pré-escolas designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas e as creches são os equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 14).

Na tentativa de diferenciar-se das creches e asilos infantis, os jardins de infância utilizavam constantemente em sua proposta o termo “pedagógico”, com o intuito de valorizar e diferenciar essas instituições, definidas por seus criadores como instituições voltadas à

educação e não apenas ao cuidado das crianças, estando para tanto munidas de um projeto pedagógico. (KUHLMANN, 1998).

A dualidade entre o atendimento assistencialista e o pedagógico constitui uma questão marcante quando se refere à Educação Infantil brasileira. Mas, de acordo com Kuhlmann (1998), o assistencialismo traz consigo uma proposta pedagógica preconceituosa e discriminatória. Para o autor, a proposta pedagógica assistencialista pode ser agrupada em duas vertentes principais: uma delas refere-se à retirada da criança pobre das ruas e o combate à mortalidade infantil, a outra diz respeito à manutenção de padrões diferenciados de qualidade de atendimento.

Ao contrário de uma educação com vistas à promoção do desenvolvimento da consciência dos indivíduos, o que se tinha era a pedagogia da submissão. A educação oferecida às camadas populares partia da concepção de pobreza, centrando o atendimento nas instituições assistenciais como dádiva aos desafortunados e oferecendo algo de baixa qualidade, preparando os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados.

Dentre os elementos que fazem com que Kuhlmann (1998) sustente que a educação assistencialista foi pensada no sentido de estruturar uma prática intencional no interior dessas instituições está o fato de que esses locais eram defendidos por isolar as crianças dos meios possíveis de contaminá-las, sendo a rua o principal deles. No interior das entidades previa-se a separação das crianças por sexo, idade e grau de moralidade; e a guarda era vista como elemento ativo na proposta educacional.

A prática assistencialista, que marcou a origem das creches, bem como seu desenvolvimento posterior, gerou, além da vinculação dessas instituições às Secretarias do Bem-Estar Social e não às Secretarias de Educação, a falta de investimento em um atendimento de qualidade, a ausência de consideração da necessidade de material lúdico-pedagógico adequado às crianças, espaço físico inadequado, falta de planejamento formal das atividades pedagógicas e descompromisso quanto à formação de profissionais para trabalharem com crianças de zero a três anos de idade.

As análises históricas que fazem Kishimoto (1988), Kramer (1984) e Kuhlmann (1998) sinalizam para o fato de que o que diferencia as instituições de atendimento à infância não são suas origens, tampouco a ausência de propósitos educativos, mas, o público e a faixa etária atendida.

É, portanto, a origem social e não institucional quem determina objetivos educacionais tão diversos. Nessa perspectiva, as instituições educacionais voltadas ao atendimento da

infância pobre, como é o caso da creche, o assistencialismo, por si só, configura-se como uma proposta e a educação, dessa forma, não há perspectiva de emancipação de consciências e sim de conformidade.

Uma visão mais abrangente da educação da infância brasileira no âmbito institucional, desde os seus primórdios, possibilita a constatação de que nos períodos iniciais da História do Brasil, até o início do século XIX, a educação dos pequenos não constituía problema ou preocupação política, uma vez que a economia estava orientada em outra direção. Em geral, não havia exigências relativas à educação por parte da classe dominada e muito menos com relação à pré-escola ou aos menores de quatro anos e respectiva formação de professores (SCHULTZ, 2002).

O conjunto de fatores aqui expostos e discutidos atuou de forma marcante em relação ao processo de estruturação das propostas e práticas educacionais desenvolvidas nas creches públicas. Considera-se, pois, que tais proposições necessitam ser analisadas e discutidas, sobretudo no âmbito dos cursos de formação de professores, uma vez que o conhecimento e o debate acerca dessas questões podem atuar como meios auxiliares para a ruptura de práticas que se perpetuam na rotina diária da creche.

Além disso, somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº. 9394 de 1996, é que a educação infantil passa a ser definida como primeira etapa da Educação Básica, sendo sua oferta discriminada como um direito das crianças e um dever do Estado. Mas, se por um lado as determinações legais representam um avanço no âmbito educacional, sobretudo no plano formal, por outro, implica em grandes desafios, sobretudo no tocante a formação docente e qualidade da educação.

2. Práticas educativas no âmbito da creche: concepção de educação e formação de professores.

Os aspectos históricos que marcaram a constituição das primeiras creches brasileiras influenciam o imaginário social acerca do atendimento institucional voltado à primeira infância, atribuindo-lhe como característica predominante o cuidado físico e a guarda.

Em pesquisa anterior (SPADA, 2006) discute-se o trabalho desenvolvido em duas creches de um município da região oeste do estado de São Paulo e os dados apontam que as professoras, diretoras e atendentes de creche compreendiam que a instituição deveria atender a crianças de camadas populares, cujas mães eram absorvidas pelo mercado de trabalho ou viviam em condições precárias de subsistência; a rotina diária em ambas as instituições estava

calcada em atividades relacionadas à alimentação e ao cuidado físico das crianças – banho, troca e sono; a maioria das profissionais que atuava nas instituições pesquisadas possuía formação em pedagogia, sendo que muitas haviam concluído o curso em uma universidade pública estadual.

Spada (2006) pontua o fato de que nem sempre os cursos de Pedagogia conseguem modificar as concepções e romper com práticas que estão profundamente arraigadas no imaginário social, em especial dos profissionais que atuam junto à creche.

(...) Não foi por acaso que as mulheres tiveram ampla aceitação na profissão docente: afinal, o ser feminino abnegado e puro é a pessoa mais adequada para assumir a profissão de fé do sacerdócio do magistério! Essa imagem feminina colaborou com a desvalorização social da mulher, da mesma maneira que a concepção de magistério como dom, como vocação, justifica o desprestígio das professoras e da docência em educação infantil como tarefa de *tios e tias*, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha *amor, boa vontade e afinidade com crianças pequenas*. (ALVES, 2006, p. 9-10).

A estruturação da educação infantil como uma modalidade de ensino, posicionada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N. 9394/96) como primeira etapa da Educação Básica trouxe ao centro das discussões a necessidade da construção de um campo de estudos no âmbito da educação da infância, além da emergência da construção da identidade do profissional que atua na área.

Com base nessas considerações iniciou-se no ano de 2010 uma pesquisa junto às três creches públicas do município de Miracema do Tocantins, TO, com o intuito de verificar a concepção de Educação Infantil que norteia as práticas educacionais adotadas cotidianamente. Vale ressaltar que a cidade conta com um campus da universidade Federal do Tocantins e possui um curso de graduação em Pedagogia. Além disso, o curso de licenciatura plena em Pedagogia é oferecido nesse mesmo local na modalidade semipresencial, por meio de um programa do governo federal que busca oferecer formação acadêmica em cursos de licenciatura para profissionais docentes que já lecionam sem, contudo, terem cursado ensino superior²; e por uma instituição privada, também na modalidade semipresencial.

A coleta de dados baseou-se em observações da rotina diária de atividades nas creches, relatos concedidos por diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e atendentes de creche que compõem o quadro de funcionários das instituições que fazem parte da pesquisa.

² O referido programa refere-se ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

As três creches públicas de Miracema do Tocantins são mantidas pelo poder público municipal, e somente no final do ano de 2010 foram vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, deixando de ser competência da Secretaria do Bem-estar Social. As três instituições atendem a uma média de cem crianças cada, em período integral.

Os dados coletados sinalizam para o fato de que muito ainda necessita ser feito pela educação infantil nesse município. O primeiro fator a ser considerado refere-se aos prédios, inadequados às necessidades infantis, com condições estruturais inadequadas e espaço físico insuficiente para a demanda de crianças atendidas, ausência de mobiliário que atenda às demandas, bem como material pedagógico insuficiente e inadequado.

Destaca-se ainda a organização da rotina de atividades nas instituições, que deixam claro o enfoque do trabalho desenvolvido pelas entidades. Durante o período matutino, as atividades apresentam-se organizadas da seguinte forma: das sete às oito horas as crianças são recebidas na instituição, das oito horas às oito e trinta tomam café da manhã, das oito e trinta às nove horas fazem higiene bucal, das nove e trinta às dez e vinte desenvolvem atividades pedagógicas e/ou recreativas, das dez e vinte às onze horas o momento é reservado ao banho, das onze às onze e trinta almoçam, das onze e trinta às onze e quarenta e cinco fazem higiene bucal e das onze e quarenta e cinco às treze horas repousam.

A rotina do período matutino descrita demonstra o grande privilégio oferecido às atividades de cuidado com alimentação e higiene. As creches pesquisadas, voltadas ao atendimento de crianças das camadas populares recebem ali cuidados calcados na preservação da integridade física e a orientação pedagógica caminha no sentido de aproximar o ambiente institucional ao doméstico.

No período vespertino, a estruturação da rotina deixa a orientação assistencialista ainda mais evidente: das treze horas e quinze minutos às catorze horas as profissionais da creche dedicam-se a olhar cabelos das crianças em busca de sinais de escabiose e a aparar suas unhas, das catorze horas às catorze horas e vinte minutos as crianças tomam lanche, das catorze horas e vinte minutos às quinze horas as crianças realizam higiene bucal, das quinze horas às quinze horas e trinta minutos são realizadas atividades pedagógicas e/ou de recreação, das quinze horas e trinta minutos às dezesseis horas e trinta minutos às dezessete horas as crianças tomam banho e das dezessete horas às dezessete horas e trinta minutos é servido o jantar.

A de professora de creche, enquanto categoria profissional, absorveu o ideário de que suas ações devem estar essencialmente centradas na própria experiência pessoal, e por competências educativas não ligadas a idéias que evocam aptidões “femininas” ou “naturais”,

desconsiderando, muitas vezes, a própria formação acadêmica, considerada teórica demais para a condução dos trabalhos no interior da creche. Somado aos fatores expostos encontra o favorecimento da maternagem pela própria faixa etária das crianças que frequentam a instituição.

Arce (2001) em pesquisa junto a alunos da graduação em pedagogia acerca das habilidades necessárias ao trabalho junto à Educação Infantil observa que as respostas reforçam a figura desse profissional como mulher, que não necessita de muita formação. Ademais, expressões como “jeitinho”, “gostar” e “dom” são freqüentes nos discursos dos acadêmicos.

Campos (1994), Cerisara (2002) e Arce (2001) discutem o fato de que a idade da criança e o cuidado com o corpo como aspecto inerente ao trabalho da Educação Infantil são determinantes no desprestígio da atuação desse profissional.

Além disso, as visões históricas concernentes ao trabalho com crianças em instituições, já cristalizadas no imaginário social, compõem um corpo de informações mobilizadas pelo profissional da Educação Infantil e nem sempre os cursos de formação de professores conseguem modificar práticas educacionais desenvolvidas nesse espaço. (OLIVEIRA et al, 2006, p. 548).

A abordagem da temática da formação do profissional de Educação Infantil no Brasil, sobretudo no que se refere especificamente ao profissional de creche é delicada e apresenta diferentes aspectos a serem considerados. Vários fatores interferem no trabalho do profissional da creche e na visão que se tem a respeito de seu papel, entre eles estão as diferentes denominações que estas profissionais têm recebido nos últimos anos, as dificuldades vivenciadas pelos municípios para a manutenção da Educação Infantil, as exigências quanto à formação profissional, as funções a serem exercidas, a remuneração de suas atividades, a jornada diária de trabalho, entre outros.

Refletir acerca da formação do profissional de creche implica necessariamente em pensar nos aspectos mais amplos que exercem influência em sua atuação. Historicamente, os fazeres junto à primeira infância ganham a conotação de cuidar e passam a ser vistos como atividade de mulher, que exige pouca qualificação.

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil (KRAMER, 2002, p. 125).

A ideologia presente nesse pensamento torna as atividades ligadas à primeira infância situações carregadas de aspecto afetivo, de obrigação moral, relegando o pedagógico a segundo plano. Tais concepções acabam por camuflar precárias condições de trabalho, esvaziar o conteúdo profissional (o que acarreta baixas remunerações) e também reforçar um trabalho baseado em práticas domésticas, associadas ao cuidado, não havendo penetração de planejamentos mais voltados às necessidades infantis na estruturação diária de atividades.

Arce (2001) pontua que historicamente foram construídas imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, que se cristalizaram e ganharam um status de sagradas, determinando os papéis sociais de ambas, sem que isso seja colocado em discussão.

A ambigüidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar (ARCE, 2001, p. 173).

A ambigüidade a que se refere Arce (2001) marca profundamente o trabalho da profissional que atua junto à faixa etária de zero a três anos nas creches, pois, sua identidade profissional é abalada à medida que sua atuação profissional apresenta proximidade extrema com o doméstico. Assim, a profissional não é mãe, pois não é a responsável do ponto de vista biológico pelas crianças e não chega a ser professora em função das atividades envolvidas pela rotina excessivamente presa aos cuidados físicos, na maior parte das creches.

Entende-se que as discussões em torno da problemática do profissional de Educação Infantil necessitam ir além, inclusive, da questão da formação profissional, buscando articular as discussões e reflexões dos profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino no sentido da busca de uma identidade de classe.

Assim sendo, as discussões ora desenvolvidas tencionam destacar a necessidade de que o professor de creche busque a superação da imagem historicamente construída da profissional mulher, educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, sendo guiada pelo coração em detrimento da formação profissional.

Acredita-se que tais concepções abrem precedentes para uma atuação baseada no amadorismo, na improvisação e tais práticas contribuem para afastar o profissional de creche da condição de professor, que tem precisão técnica e conhecimentos teóricos capazes de fundamentar suas práticas.

Muito mais do que recrear crianças ou cuidar de sua integridade física, o professor de creche necessita ter condições para promover um ambiente voltado às aprendizagens e ao

atendimento das necessidades infantis, não somente no sentido do cuidado, mas, especialmente, no sentido da educação infantil.

Acredita-se, pois, que a articulação entre cuidado e educação, há muito discutida – embora a dicotomia não tenha sido superada na prática cotidiana das creches –, mantém relação direta com a questão da formação inicial e continuada de professores, calcada na necessidade da construção de uma identidade profissional coesa e na desvinculação da figura da professora de creche da figura materna, de alguém que cuida sem planejamento ou preparo para exercer tal função.

Por outro lado, não se pode desconsiderar a necessidade de consolidação da creche como um espaço efetivo para a educação, o desenvolvimento, enfim, para a concretização da infância, independentemente de classe social.

As categorias de infância e pobre têm servido na área das Ciências Humanas, sobretudo, para a desqualificação, por um lado, das crianças, que são compreendidas, apenas, como aquelas que têm e não têm infância e, por outro lado, os pobres, que são aqueles em quem predomina a falta. Falta de educação, falta de cultura escolar, falta de moradia, falta de consciência, massa amorfa, senso comum e, finalmente, o fracasso escolar que, até hoje, é atribuído, prioritariamente, às crianças mais pobres. É urgente pensarmos as crianças pobres para além da falta. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 15).

Na tentativa de minimizar as disparidades, sugere-se a necessidade de que a Educação Infantil, especialmente a creche, que ocupa a centralidade das discussões desse trabalho, considere as crianças em suas diversidades, polarizando as discussões no eixo desigualdade social *versus* diversidade cultural, tal como discute Freitas (2006).

Entende-se que, ao se enxergar a infância a partir da perspectiva da diversidade tem-se a possibilidade da superação da demarcação da creche como “lugar de pobre”, uma vez que a percepção da creche como um espaço voltado ao atendimento de crianças pobres cristalizou práticas cotidianas fundamentalmente calcadas no cuidado físico, na inculcação de valores morais e na disciplina com horários rígidos.

Narodowski (1999) distinguiu conceitualmente as possibilidades de realização da infância e da juventude na atualidade, apresentando dois campos distintos que representam suas possibilidades de concretização:

1. parte da infância e da juventude desfruta de condições adequadas para concretizar seu tempo de não ser adulto;

2. parte da infância e da juventude não desfruta de nenhuma condição para concretizar seu tempo de não ser adulto, especialmente pela necessidade do encurtamento da infância por questões relacionadas à sobrevivência.

Tais ponderações trazem ao foco dos debates a proximidade existente entre infância, desigualdade social e diversidade cultural e, por conseguinte, tais questões nos fazem refletir acerca do trabalho desenvolvido pela escola e da validade dos saberes escolares.

A escola, quando massifica o atendimento educacional incorre no risco de estabelecer um diálogo com um interlocutor ausente, deixando de construir um diálogo, possibilidades de atuação e deixando de cumprir seu papel social.

Entende-se, pois, que a educação trabalhada na perspectiva das diversidades contempla a necessidade do conhecimento mais aprofundado acerca de quem são efetivamente as nossas crianças. Saber quem são essas crianças, suas origens, hábitos, crenças, valores auxilia no processo de compreensão da sociedade e de suas complexidades e contradições.

“(…) também é a condição necessária para a construção de propostas e políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa”. (SARMENTO, 2004, mimeo).

As discussões aqui propostas chamam a atenção para a necessidade de pensarmos a instituição de educação infantil como um espaço de resignificação das infâncias, de valorização e construção das identidades culturais, de trabalho educacional integrado ao contexto social em que se insere a fim de que efetivamente atue como instrumento de mudança social.

3. À guisa de conclusão

O presente texto buscou sistematizar informações referentes ao trabalho com a educação infantil de creches do município de Miracema do Tocantins, TO. Os dados coletados demonstraram uma rotina diária calcada em práticas assistencialistas e profissionais que atribuem uma dimensão doméstica ao papel que exercem junto aos pequenos no interior da instituição, embora sessenta por cento do quadro docente tenha concluído a graduação em Pedagogia na universidade federal do estado do Tocantins.

A situação observada nas creches que compuseram o universo da pesquisa esboça a falta de intencionalidade pedagógica concedida às propostas educacionais, às atividades;

prejudicam a qualidade das interações entre as crianças, entre essas e o meio físico e também entre as crianças e os adultos. À medida que a estruturação da rotina enfatiza os cuidados físicos, dispensando-lhes maior tempo e prioridade, relega o pedagógico a segundo plano.

Considera-se, pois, que a formação continuada constitui fator importante para uma melhor organização e condução das atividades desenvolvidas no interior da creche. O conhecimento das necessidades infantis e das características que permeiam o desenvolvimento humano nesse período pode representar um forte aliado no trabalho junto às crianças, no planejamento das atividades, no estabelecimento de relações no interior da instituição, na organização dos espaços, na criação de oportunidades de aprendizagem etc.

Além da reflexão acerca de práticas pedagógicas, planejamento de atividades e da rotina diária nas creches, é necessário que se invista em formação continuada de tais profissionais, pois o conhecimento, a troca de informações e o planejamento adequado podem representar fatores preponderantes para a melhoria do serviço prestado.

4. Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Annete. O direito das crianças à Educação Infantil. **Pró-posições**. São Paulo, v. 14, n. 3 (42), set.-dez., 2003.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. "Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, out 2006. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 04 de abril de 2011.

ANDRADE, M. V. B. A. **Cem anos de pré-escola pública paulista**. A história de sua expansão e descentralização (1896-1996). 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, n. 113, jul., 2001.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MERISSE, A. (et al). **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Campinas. Campinas (SP), 1993.

_____. **Después de classe**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de *et al*. **Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil**. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, n. 129, set./dez., 2006.

Sarmento, Manuel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Portugal, 2004 (mimeo).

SCHULTZ, L. M. J. **A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil**. 2002. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SPADA, A. C. M. **Educação infantil no contexto da creche – um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília, SP**. 2006. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.