

CONSIDERAÇÕES SOBRE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BIANCA CRISTINA CORRÊA

Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo

bianca2cbr@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho aborda a temática da qualidade na educação infantil tomando como fundamento principal a idéia de direitos da criança. São discutidos três aspectos referentes ao atendimento público na educação infantil, especialmente na pré-escola: a relação entre oferta e procura, a razão adulto/criança e a dimensão de cuidado no trabalho a ser realizado nessa etapa da educação.

EDUCAÇÃO INFANTIL – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – DIREITOS DA CRIANÇA – QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

ABSTRACT

CONSIDERATIONS ABOUT QUALITY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION. This paper addresses the realm of the quality of early childhood education based on the idea of children's rights. Three aspects related to public early childhood, especially at preschool, are discussed: the relationship between supply and demand, the ratio adult/child and the dimension of care embedded within this educational phase.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION – PRESCHOOL EDUCATION – CHILDREN'S RIGHTS – EDUCATION QUALITY

Este artigo apresenta reflexões oriundas de dissertação de mestrado, defendida em abril de 2001, na Universidade de São Paulo, sob o título: *Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil.*

Neste artigo apresentamos uma breve discussão sobre qualidade e direitos da criança, tomando estes últimos como fundamento principal para a definição de padrões mínimos na educação infantil. Com base nesse fundamento, selecionamos três aspectos para uma discussão mais específica: o atendimento à demanda de 4 a 6 anos pelo poder público, a razão adulto/criança na maioria dos estabelecimentos e o cuidado como parte integrante do trabalho realizado na pré-escola. Esses aspectos serão abordados com base em pesquisa cujo objetivo principal foi observar práticas existentes ou potenciais de participação das famílias na educação infantil, tendo como pressuposto que tal participação, numa perspectiva democrática, deveria ocorrer em todos os níveis e instâncias de decisão junto à escola. Acreditava-se também que ela seria, por um lado, um direito da família, por outro, uma necessidade da escola e, finalmente, que a participação poderia influenciar positivamente a qualidade do trabalho.

O estudo compreendeu tanto pesquisa bibliográfica, quanto de campo, esta última realizada em uma escola municipal de educação infantil (Emei) da cidade de São Paulo, que atende crianças de 4 a 6 anos de idade. Além de observações do cotidiano em diferentes momentos e circunstâncias, foram realizadas entrevistas com todos os segmentos profissionais e com crianças dos diferentes estágios e períodos de funcionamento da escola. Foram ainda entrevistadas mães de crianças que já haviam saído da escola e daquelas que a freqüentavam.

Ao abordar os aspectos que selecionamos para discutir qualidade, utilizaremos além da análise documental, alguns dados da pesquisa de campo.

QUALIDADE OU QUALIDADES?

Pode-se dizer que todos os estudos sobre o fenômeno educacional implícita ou explicitamente, parecem discutir, questionar e, no limite, apontar novos métodos, estratégias, meios etc. para uma melhoria da assim chamada qualidade da educação. O mesmo vale para as políticas educacionais, especialmente no que diz respeito às chamadas "reformas educacionais" que, ao menos no plano do discurso, justificam suas propostas e projetos com base na necessária busca da melhoria da qualidade da educação. O mesmo termo, contudo, pode assumir diferentes significados e posicionamentos, tanto ideológicos quanto práticos. Fúlvia Rosemberg, em trabalho apresentado no 1º Simpósio de Educação Infantil promovido pelo MEC em 1994, toma a "eqüidade" como um dos eixos para se pensar a qualidade da educação infantil, e faz o seguinte alerta:

Esse eixo – o da equidade – como fundamental para definir metas e critérios de qualidade, nos afasta dos modelos importados do mundo comercial, como afirmam Pfeffer e Coote (1991). Tocar nestes modelos, hoje é importante por conta da avalanche de seminários, produções sobre qualidade e/ou qualidade total que vem invadindo o país. Os modelos criticados por Pfeffer e Coote são: o tradicional, o científico, o da excelência e o conservista. Talvez dentre eles, no Brasil, o mais difundido seja o tradicional que visa prestígio e posições vantajosas. Ele é perceptível, por exemplo, em toda creche, seja pública ou conveniada, que, ao ali se entrar tem-se a sensação de um cartão de visitas: para mantê-las, as regras são autoritárias; o espaço é pensado para o visitante. Ele está presente na ampliação de vagas, na extensão da oferta de creches para engrossar estatísticas de atendimento a custas de redução do *per capita*. Ele está presente, quando o programa de creches responde a fins eleitorais, construindo-se prédios que mais se parecem *out-doors*. Quando, ao invés de investir na melhoria da qualidade de programas já existentes, se criam novos programas, com nomes pomposos, para marcar a nova administração. (1994, p.155)

Pode-se observar, assim, que “qualidade” não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso.

José Gimeno Sacristán, ao discutir os problemas relativos a reformas educacionais implementadas sem maiores considerações, diz o seguinte acerca da questão da qualidade:

Outra das características estruturais das reformas educacionais atuais é sua justificação pela busca de uma melhor qualidade. Contraditoriamente, em tempos de crise de expansão e escassez de recursos, o apelo à qualidade aparece como palavra de ordem de justificação das reformas e das políticas educacionais. (1996, p.63)

Um dos problemas mais recorrentes é que, especialmente os documentos legais que apresentam a busca de melhoria da qualidade como meta não especificam o que ela seria, como se expressaria ou em quais critérios poderia se pautar e, mais sério, quais seriam as ações concretas que viabilizariam o alcance de uma “nova” qualidade. Assim, principalmente “em momentos de crise no gasto social, o discurso sobre a qualidade se restringe a certos significados mais estritamente eficientistas e a argumentos técnicos” (Sacristán, 1996, p.64). Vale lembrar que uma boa educação tem um custo e que ele não é baixo; portanto, falar em qualidade na educação implica necessariamente discutir recursos para o seu financiamento (Pinto, 2000).

Peter Moss, um dos representantes da Rede da Comunidade Européia de Acolhimento de Crianças – Reac –, ao relatar¹ o processo de discussão e elaboração de critérios de qualidade arrolados pela rede, bem como resultados de pesquisas na Europa sobre o termo “qualidade”, afirma tratar-se de um conceito relativo, baseado em valores e crenças. Tal conceito envolve subjetividades e é passível de múltiplas interpretações. Sua “definição”, ainda que provisória, deve configurar-se como processo democrático, contínuo e permanente, que nunca chega a um conceito final e absoluto, devendo ser constantemente revisado e contextualizado no espaço e no tempo. Mais importante do que uma conceituação exaustiva, é o processo de sua discussão, do qual todos os envolvidos devem participar: educadores, famílias e crianças. Para além do âmbito técnico (da “excelência”), o conceito deve ser visto pelo âmbito filosófico: não é a busca da verdade absoluta, é campo de opções. Tomados esses cuidados, ou seja, estando claro que qualquer conceito de qualidade não é neutro e que implica opções, quando se toma o eixo da qualidade para avaliar a oferta de educação – no caso, a infantil – é possível, e necessário, fazer opções para desenvolver critérios “universais”, embora situados historicamente, que se prestem a nortear essa avaliação.

Jytte Juul Jensen, representante da Dinamarca na Comissão Européia de Atendimento à Criança, também apresenta de modo bem claro como foram as discussões dessa comissão em torno da questão da qualidade e como se organizou o documento intitulado *Qualidade dos serviços para crianças pequenas: um documento de reflexão*.

O documento procurou definir a qualidade com base nas necessidades das crianças consideradas a partir de valores que correspondem ao que os autores entendem como direitos da criança. Uma dimensão filosófica importante do documento é que a definição de qualidade é relativa. Ela será sempre marcada por nossos valores, que refletem nossas crenças, que nunca são objetivas. Então o documento explicitou quais são os valores e os objetivos que perseguimos para que o cuidado e a Educação Infantil sejam de qualidade. (Jensen, 1994, p. 161)

Desse modo, parece importante acentuar que, como esses autores indicam, discutir qualidade é entrar no campo dos valores, não se tratando de assunto cuja solução advenha de alguma fórmula específica.

Além disso, vale mencionar outro importante alerta feito por Jensen ao refletir sobre o valor do documento europeu:

1 Baseio-me em sua exposição oral durante o 2º Congresso Paulista de Educação infantil – Copedi –, em Águas de Lindóia (SP), em outubro de 2000.

...definir a qualidade e desenvolver serviços que sejam de boa qualidade é um processo a longo prazo. O próprio processo é importante em si mesmo; fornece oportunidades a pessoas e grupos de interesse para trocarem idéias e perspectivas, para perceberem novas formas de ver, compreender, identificar pontos de vista comuns e áreas em que ocorrem divergências legítimas. Perde-se muito se se assume uma perspectiva estática frente aos critérios de qualidade. Se não se discutem os critérios e concepções de qualidade propostos pelos especialistas, não acredito que o trabalho possa ter o impacto desejado na prática das políticas e dos programas de Educação Infantil. (1994, p. 162)

Em suma, o primeiro e principal cuidado na discussão em pauta é ter clareza de que se trata de qualidades e não da qualidade.

A GARANTIA DE DIREITOS COMO CRITÉRIO DE QUALIDADE

Também a infância e todas as idéias, valores e conceitos que giram ao seu redor têm sido construídos e transformados historicamente. Nem sempre as crianças despertaram os mesmos sentimentos, as mesmas preocupações e nem sempre foram objeto de atenção, como se vê hoje, por exemplo, para o mercado de consumo. Ao longo da história, esses sentimentos, valores e atenção alteravam-se à medida que se alterava a própria dinâmica econômica e social. Ao mesmo tempo, não há, e não houve, uma única forma de se compreender e de se relacionar com a infância, ainda que em uma mesma sociedade, em um mesmo período.

Moysés Kuhlmann Jr., de acordo com Cambi e Ulivieri, autores que criticam a perspectiva “linear” de Ariès quanto à história do sentimento de infância, assim se manifesta:

A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. (1998, p.21)

Eloísa Acires Candal Rocha (1999), discorrendo sobre as diferentes perspectivas acerca da pedagogia e da infância, afirma que “uma mesma sociedade, em seu tempo, comportará a partir de sua constituição socioeconômica e cultural, diferentes infâncias” (p.39).

Sonia Kramer, ao discutir o conceito de infância, alerta para os riscos de se adotar uma perspectiva que se limite às diferenças etárias, biológicas, em que a criança seria tão-somente caracterizada pela “falta de idade”, de tal modo que se

poderia ter, em tese, uma criança universal, com características comuns independentemente de qualquer outra variável.

Ao se realizar o corte com base no critério idade, procura-se identificar certas regularidades de comportamento que caracterizam a criança como tal. Entretanto, a definição deste limite está longe de ser simples, pois ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos. E esses papéis e desempenhos (esperados ou reais) dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Sendo essa inserção social diversa, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização. (1995, p.15)

A crítica à perspectiva que toma a criança como ser universal com diferenças baseadas apenas no critério idade também é feita por Rocha, quando a autora discorre sobre o “conceito moderno de infância”:

...esta visão da delimitação da infância por um recorte etário definido por oposição ao adulto, pela pouca idade, pela imaturidade ou pela dita integração social inadequada, está sendo contestada, principalmente no final deste século, pela negação ao estabelecimento de padrões de homogeneidade indicados por algumas tendências nos campos da sociologia e da antropologia, articulados com algumas abordagens da psicologia, que apontam, como necessidade, a adequação dos projetos educativos a demandas diferenciadas, rompendo com as desigualdades e vivendo o confronto. Pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas, delinea-se um outro conceito de infância, representativo de um novo momento da modernidade. (1999, p.38)

Partindo desse referencial, podemos discutir certas características das crianças e sobretudo seus direitos, estes sim, iguais para todas, pois, ainda que se baseie na idéia de que conceitos e valores sejam historicamente transformados e portanto provisórios, não absolutos, há que ressaltar a emergência, em diferentes períodos, de alguns consensos. Dentre esses consensos, dos quais partilha a sociedade de um modo geral, pode-se citar, na atualidade, a questão dos direitos das crianças; ainda que estejamos longe de atendê-los em sua totalidade, há um forte movimento no sentido de reivindicá-los.

Desse modo, uma forma interessante, para pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à idéia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos. Esses direitos estão explicitados em documentos que vão desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, para mencionar o plano internacional, passando pela Constituição Federal Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (lei n. 8.069 de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (n. 9.394/96), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, entre outros.

Quanto à questão educacional, o aspecto mais relevante da Constituição Federal de 1988 para a educação infantil está em seu art. 208, inciso IV, ao afirmar que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” Além de outros tópicos importantes no que diz respeito ao atendimento de 0 a 6 anos na lei maior do país, interessa destacarmos, do seu art. 206, no qual se afirmam os princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, o contido no inciso VII – “garantia de padrão de qualidade” – como um dos norteadores também para as instituições de educação infantil. Com base nesses dois artigos, podemos concluir que, no plano legal, a oferta de educação infantil não apenas passa a ser uma obrigação do Estado como também deve ser oferecida com qualidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente define os seguintes direitos como fundamentais: direito à vida e à saúde (cap. I), à liberdade, ao respeito e à dignidade (cap. II), à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (cap. III). Quanto à educação, o direito é previsto para todas as faixas etárias, incluindo a criança de 0 a 6 anos de idade.

Para o que nos interessa mais imediatamente na discussão acerca de qualidade na educação infantil, destaquemos dois importantes aspectos contidos no ECA. No art. 5º afirma-se que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” No art. 53, ao tratar do direito à educação, define que esta deve assegurar, entre outros aspectos: “o direito de ser respeitado por seus educadores.” Para a educação infantil especialmente, em face das limitações de autodefesa das crianças em razão de sua pouca idade, isto é absolutamente relevante. Sabe-se que em algumas instituições, práticas como os castigos de toda natureza, algumas vezes físicos, ainda se fazem presentes. O fato de haver uma lei contra isso não garante, evidentemente, a sua superação, mas representa, sem dúvida, um pode-

roso instrumento de repressão a essas práticas. Ademais, de uma outra forma, o conteúdo desses artigos reafirma a Constituição, indicando ser possível acionar o Estado para que ele não apenas cumpra seu dever de oferecer o atendimento a todos que assim o queiram mas, além disso, que o faça baseado no respeito aos direitos das crianças, ou seja, com qualidade.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, além de ratificar o contido na Constituição e no ECA quanto à obrigatoriedade de oferecimento de educação infantil em creches e pré-escolas por parte do Estado (art. 4º, inc. IV), em seu art. 29 define como finalidade da educação infantil “o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Além disso, afirma que a avaliação nessa etapa da educação “far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” Pelo que se tem, embora não se explicita especificamente a temática da qualidade para a educação infantil, o seu conteúdo demonstra preocupação com a questão ao propor como objetivo o desenvolvimento integral da criança e uma avaliação de caráter mais qualitativo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil explicita os seguintes princípios sobre o que seria um trabalho de qualidade:

- respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (Brasil, 1998, v. 1, p.13)

Em que pesem todas as críticas ao referido material, tanto em relação ao seu significado do ponto de vista político, quanto ao seu conteúdo específico do ponto de vista pedagógico (Kuhlmann Jr., 1999), mesmo porque a “programação curricular” proposta por ele nem sempre condiz com o expresso no mesmo documento como sendo direitos da criança, é importante notar como estes últimos aparecem

de maneira ampliada nesse documento. Tal ampliação no entendimento de quais são os direitos da criança pequena traduz, em certa medida, os resultados de uma longa trajetória de discussão e estudos acerca da especificidade da faixa etária e dos significados que uma educação formal, fora do ambiente familiar, pode adquirir nessa fase da vida.

Finalmente, no âmbito federal, há o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 1997). Nesse documento os eixos para aferição ou proposição de um atendimento de qualidade, no que se refere ao trabalho realizado diretamente nas unidades (creche ou pré-escola) e no que se refere às políticas de educação infantil, são alguns dos próprios direitos das crianças já consolidados: o direito à brincadeira, à atenção individualizada, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver a criatividade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante o período de adaptação, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Como se pode perceber, a idéia de direitos tem sido diversificadamente abordada e difundida, estando presente em diferentes leis e documentos oficiais. No âmbito deste artigo e no que tange à educação infantil, trataremos, nos próximos itens, de três aspectos específicos que se relacionam às condições mínimas e objetivas para a garantia, ao menos em parte, do respeito aos direitos das crianças e, conseqüentemente, à garantia de um atendimento de qualidade:

- a. proporção entre a procura e a oferta de vagas em creches e pré-escolas, com base na premissa de que qualidade, numa perspectiva democrática, é atendimento para todos;
- b. razão adulto/criança, por entender que este tem sido um dos aspectos mais negligenciados, especialmente no município de São Paulo e que, ademais, está estreitamente relacionada ao primeiro (é preciso atender a todos, mas em condições dignas, e não simplesmente colocando um sem-número de crianças nas classes já existentes);
- c. dimensão de cuidado que, necessariamente, deve estar presente nas práticas educativas com crianças pequenas e que ainda é fruto de muita polêmica entre os profissionais da área, especialmente os de pré-escola.

SOBRE O ATENDIMENTO

Numa perspectiva democrática a primeira idéia acerca da qualidade da educação que vem à mente, diz respeito ao seu oferecimento, por parte do Estado, ou seja, a primeira questão refere-se necessariamente à idéia de quantidade. Por mais óbvio que possa parecer, uma vez que não se pode falar em qualidade de algo que não existe, é importante chamar a atenção para a relação entre qualidade e quantidade. Assim, é preciso considerar, em princípio, a capacidade de atendimento dos sistemas públicos diante da demanda existente, ou seja, a sua dimensão quantitativa.

No Brasil o atendimento a essa faixa etária ainda está bem longe de dar conta de toda a demanda existente (Campos; Rosemberg, Ferreira, 1995). Mesmo na cidade de São Paulo que conta com uma das maiores redes municipais de escolas de educação infantil, o número de crianças sem o atendimento ainda é bastante elevado. Em 1991, a população na faixa de 4 a 6 anos era de aproximadamente 557.900 e o total de crianças matriculadas na rede municipal era de 161.175 crianças: apenas 28% dessa população. Tomando o ano de 1997 como referência e comparando-o com 1991, vê-se que houve aumento no número de crianças atendidas pelo município, pois para uma população de aproximadamente 527.460 crianças na faixa de 4 a 6 anos, 43%, ou 226.014 crianças estavam matriculadas nesta rede. Em 1998, mesmo havendo uma expansão na oferta de vagas, menos da metade da população na faixa etária (43%) era atendida pelo município (Fundação Seade, 2001).

A questão do atendimento na educação infantil é polêmica, concorda-se. Por um lado, porque não se tem clareza quanto à real demanda existente e, por outro, porque a matrícula por parte das famílias não é obrigatória, ainda que, do ponto de vista legal, seja dever do Estado oferecê-la. Como não se conhece com clareza a demanda existente, ou seja, quantas famílias querem colocar seus filhos numa instituição de educação infantil, não sendo a matrícula uma obrigatoriedade, torna-se muito mais difícil exigir do Estado o seu referido "dever" de oferecimento de vagas a todos que assim o quiserem. Como cobrar do Estado que ele atenda uma demanda que não se conhece em termos quantitativos?

Antes mesmo da nova Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, os grupos que defendiam a educação infantil já propunham uma política específica de financiamento para esse nível, preferencialmente com algum tipo de subvinculação, o que não ocorreu.

A proposta de Plano Nacional de Educação², elaborada durante o 2º Congresso Nacional de Educação – Coned –, defendia o atendimento de 50% em cinco anos e, 100% ao final de uma década, para a faixa de 4 a 6 anos de idade, trabalhando com um custo aluno/ano de mil dólares. Essa proposta, porém, foi considerada inviável pelo governo com a antiga desculpa de que não há recursos disponíveis. Claro está que muitas são as necessidades da população, além de educação, mas também é preciso ficar claro que o montante destinado à área como um todo não é apenas mal distribuído e mal utilizado, como quer fazer crer o governo. É preciso enfatizar que ele é insuficiente: os gastos totais giram em torno de 3,7% do Produto Interno Bruto – PIB –, conforme assinala o projeto de Plano Nacional de Educação (Proposta da Sociedade Brasileira, 1997 – Pl n. 4.155/98). Assim, vale ressaltar que o atual governo* não está preocupado com a educação, e isso não apenas com relação à infantil, pois a Proposta de Plano Nacional (substitutivo Marchezan), que apontava não para 10%, mas para 7% do PIB destinados à educação, teve este item vetado pelo sr. Presidente da República, sem que nenhum outro índice fosse apontado no Plano Nacional de Educação aprovado em lei.

Esse contexto, aliado à precariedade com que se deu a expansão da educação infantil no país, propicia as condições para que o debate sobre essa etapa da educação seja marcado por uma visão dicotomizada: quantidade *versus* qualidade.

Fúlvia Rosemberg, em seminário nacional sobre os rumos da política nacional de educação infantil em 1994, ao colocar quais seriam os eixos mais importantes para encaminhar a discussão da qualidade, entre outras coisas, indaga sobre a validade de se defender, hoje, a ampliação em termos de cobertura. Entre outros aspectos, ela aponta que é preciso:

...discutir, com serenidade, as propostas de expansão da cobertura. Quanto a este último aspecto, levanto algumas questões: a proposta de universalizar o atendimento para toda a faixa de 0 a 6 anos responde, efetivamente, à demanda da população alvo? É possível propor-se a expansão da cobertura sabendo-se que creches e pré-escolas vêm sendo usadas por crianças com mais de 7 anos, em desrespeito evidente a preceitos constitucionais? É possível sugerir-se a expansão do atendimento que atinge, em algumas regiões e programas, níveis tão baixos de qualidade, que agriem direitos fundamentais da pessoa humana? (Rosemberg, 1994, p.156)

2 Esse plano transformou-se no Pl. n. 4.155/98. O plano do governo entrou no Congresso Nacional como Pl n. 4.173/98. Ambos foram substituídos pelo parecer e substitutivo do Relator Deputado Federal Nelson Marchezan. Em janeiro de 2001, esse substitutivo foi transformado em lei com alguns vetos do Presidente da República.

* Este artigo foi escrito em 2002 (N. do E.)

Suas considerações são importantes na medida em que denunciam o reiterado desrespeito com que as políticas de educação infantil têm sido implementadas no Brasil. De fato, a tradição da maioria das creches e pré-escolas para a população de mais baixa renda é marcada por um atendimento “pobre” e a reflexão da autora nesse sentido é bastante procedente:

Não considero linguagem dramática ou emocional afirmar que no Brasil hoje o sistema de atendimento às crianças pequenas em pré-escolas, mas especialmente nas creches, constitui uma iniciação precoce, uma socialização, desde muito cedo, de pessoas que viverão, ao longo da vida, uma trajetória de usuário desrespeitado pelos serviços que concretizam e operacionalizam as políticas sociais. Uma história de não-cidadão. (Rosemberg, 1994, p.155)

Tais constatações, contudo, não podem servir como fundamento para a recusa de discutir e, conseqüentemente, de lutar pela expansão na oferta de vagas. Primeiro, porque estamos partindo do princípio de que a educação infantil é direito de toda criança, etapa fundamental para o seu pleno desenvolvimento. Segundo, porque, hoje, dadas as transformações sociais e econômicas, a escola também é um recurso necessário como mecanismo de liberação da mulher para o mercado de trabalho (ver, entre outros, Haddad, 1997). Assim, não só a defesa da ampliação de vagas é necessária mas, também, a possibilidade de períodos de atendimento que sejam mais compatíveis com as necessidades de cada família. Ademais, uma vez que o atendimento às demandas sociais em geral só é realizado sob pressão por parte da população interessada (Campos, 1991; Sposito, 1993) e embora hoje já haja indícios de um maior consenso por parte da sociedade quanto à importância dessa etapa da educação, é preciso fortalecer tal idéia, pois a falta dessa consciência também ajuda a legitimar políticas tímidas para a educação infantil (Haddad, 1997).

Se é evidente que algo precisa ser feito por um atendimento que respeite a criança, garantindo-lhe as melhores condições, é preciso que tal atendimento efetivamente exista para todas as crianças/famílias que dele se queiram valer. Se o debate ficar centrado na questão da qualidade como algo isolado, corre-se o risco de se reafirmarem as políticas vigentes e o seu caráter marcado pela exclusão, pois, em vez de centros de excelência para alguns privilegiados, precisamos de boas escolas para todos.

A esse respeito, alguns números da revista *Criança* (Brasil, 1999), dirigida aos professores e professoras de educação infantil, ilustram bem a política retórica do atual governo federal, pois a idéia subjacente e veiculada com ênfase por este periódico é a de que cabe à escola e aos seus profissionais, especialmente às pro-

fessoras, a responsabilidade por um atendimento de qualidade, ignorando tanto a demanda reprimida quanto as condições objetivas de funcionamento dessas escolas. A revista traz vários relatos de prática, que em tese poderiam contribuir para troca de idéias; contudo, boa parte das experiências relatadas foram realizadas em escolas privadas de educação infantil, cujo contexto e estrutura são absolutamente diversos da realidade da escola pública em geral, e isto sequer é observado para que se possa relativizar o seu peso.

Outro exemplo é o concurso “Qualidade na educação infantil”, organizado pelo MEC em parceria com a Fundação Orsa e com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Undime –, para premiar professoras e professores que desenvolverem projetos considerados de qualidade. Mesmo que se tratasse de um estímulo e que se premiasse a unidade escolar, isto já se mostraria como um encaminhamento injusto, adotado pelo poder público, uma vez que se sabe que bons trabalhos não dependem só de boa vontade, mas de condições econômicas objetivas. O pior, no entanto, é que, além desse componente de injustiça, que potencialmente acaba premiando os que estão em melhores condições e deixa de lado os que mais precisariam de incentivo – técnico e financeiro –, fortalece-se o individualismo e a competitividade no interior das próprias unidades educacionais, já que a premiação é para uma pessoa e não para o coletivo da escola. Com isso acentua-se a idéia de que a qualidade depende de cada um individualmente e de que se a professora ou professor quiserem, podem fazer um bom trabalho independentemente de quaisquer outras variáveis.

Tais procedimentos por parte do governo federal são bastante ilustrativos para entender como é possível escamotear um dos aspectos fundamentais e indissociáveis da idéia de qualidade: a dimensão quantitativa. Desvia-se a atenção, e o problema de que ainda temos um enorme contingente de crianças de 4 a 6 anos – para citar só a faixa da pré-escola – sem o seu direito garantido de frequentar uma escola, fica em segundo plano, como se este não fosse ainda um dos principais pontos na agenda dos que lutam pela democratização do acesso à educação infantil.

SOBRE A RAZÃO ADULTO/CRIANÇA

Se, por um lado, parece haver motivos para não dicotomizar a discussão acerca do atendimento à criança pequena no que diz respeito à quantidade e à qualidade, por outro, há que se discutir as formas desse atendimento, sejam elas já existentes ou pretendidas.

Como se sabe, as condições de infra-estrutura e a formação dos profissionais que trabalham com educação infantil, especialmente em creches, são bastante precárias se olharmos para o país como um todo, sendo o Sul e o Sudeste regiões com índices um pouco melhores. São Paulo pode ser considerado um estado privilegiado, especialmente a capital, com sua rede de pré-escolas, quando se compara o atendimento com o de redes do Nordeste, por exemplo. Na capital paulista todos os profissionais que atuam nessa área (pré-escola) têm pelo menos o curso de nível médio (magistério), as escolas têm rede de esgoto, água encanada e energia elétrica³. Em um país com índices altos de pobreza e assustadora precariedade no atendimento oferecido às poucas crianças que conseguem obtê-lo, as condições estruturais e de pessoal mencionadas, para São Paulo, podem parecer suficientes para se garantir um atendimento de qualidade. Todavia, é preciso um olhar mais atento para esse universo; é preciso não se contentar com o mínimo com base em comparações sobre as desigualdades regionais. Em razão disso, chamamos a atenção para um aspecto importante que em São Paulo tem-se configurado como um problema histórico na garantia de um serviço de qualidade nas pré-escolas, qual seja, o número absurdamente elevado de crianças por classe. Também nunca é demais lembrar que as políticas de expansão na oferta de educação infantil sempre se pautaram pelas opções de baixo custo, o que representou, na prática, grandes agrupamentos de crianças, independentemente das condições humanas e materiais dos equipamentos de atendimento disponíveis para este fim.

Assim, sem ignorar que nacionalmente há questões mais prementes a serem resolvidas dada a extrema precariedade das escolas, há um aspecto não menos importante a ser considerado quando se trata de definir critérios de qualidade para a educação infantil, no caso, a razão adulto/criança.

Já em 1979, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – publicara um trabalho de Alastair Heron (1981) no qual eram estabelecidos critérios de qualidade para programas de educação infantil nos países em desenvolvimento, sendo que um destes critérios era a razão adulto/criança. A relação recomendada era a seguinte:

Em documento elaborado em 1998 pela Comissão do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1998), com a finalidade de subsidiar os Conselhos Estaduais e Municipais na definição de critérios para a regulamentação e funcionamento das

3 As creches municipais de São Paulo não têm as mesmas condições das Emeis, especialmente no tocante à formação de seus profissionais.

instituições de educação infantil, aparece como recomendação a seguinte relação adulto/criança:

| IDADE | RELAÇÃO |
|------------|-----------------------------|
| 0 a 2 anos | 6 crianças/ 1 professor(a) |
| 3 anos | 12 crianças/ 1 professor(a) |
| 4 a 6 anos | 25 crianças/ 1 professor(a) |

| IDADE | RELAÇÃO |
|------------|----------------------------------|
| 0 a 1 ano | 6 a 8 crianças/ 1 professor(a) |
| 1 a 3 anos | 8 a 10 crianças/ 1 professor(a) |
| 3 a 5 anos | 12 a 15 crianças/ 1 professor(a) |
| 5 a 6 anos | 20 a 25 crianças/ 1 professor(a) |

Em âmbito estadual, para citar um exemplo, a Indicação n. 4/1999 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo “aconselha” a seguinte relação:

| IDADE | RELAÇÃO |
|------------|-----------------------------|
| 0 a 1 ano | 6 crianças/ 1 professor(a) |
| 1 a 2 anos | 8 crianças/ 1 professor(a) |
| 2 a 3 anos | 10 crianças/ 1 professor(a) |
| 3 a 4 anos | 15 crianças/ 1 professor(a) |
| 4 a 5 anos | 20 crianças/ 1 professor(a) |
| 5 a 6 anos | 25 crianças/ 1 professor(a) |

Como se vê, em termos de recomendação pode-se dizer, por um lado, que o entendimento da necessidade de agrupamentos pequenos quando se trata da educação infantil não é algo novo, já havendo um generalizado consenso a esse respeito e, por outro, que os documentos oficiais fazem indicações que poderíamos considerar bem razoáveis. Com pequenas diferenças entre as recomendações “ideais”, o que há em comum nos três documentos antes apresentados é o limite de crianças nos grupos das mais velhas (6 anos), fixado em 25 para cada adulto/educador(a).

Ocorre que, como já mencionado, as atuais políticas educacionais, especialmente as de âmbito nacional, parecem primar pela retórica. Primeiro porque não há lei, norma, regulamentação ou exigência quando se trata dessa relação, mas, apenas sugestão ou indicação. Isto porque, se já temos uma séria defasagem no atendimento à demanda, superlotando as escolas existentes com um número elevadíssimo de crianças, imagine-se o que ocorreria caso se tivesse que seguir com rigor essas orientações. Assim, embora se possa considerar um avanço o fato de haver orientações oficiais, estabelecendo-se como um dos critérios de qualidade uma razão adulto/criança que privilegie pequenos agrupamentos, as condições objetivas não são oferecidas, porque não há políticas de financiamento para a educação infantil.

Na rede municipal de educação da cidade de São Paulo, o que se tem são classes variando entre 35 a 40 crianças por professora, mesmo nos grupos de crianças menores, aquelas com quatro anos. Em se tratando de crianças pequenas, cujas necessidades de educação e cuidado podem e devem ser entendidas de modo mais abrangente, o problema do excesso de alunos por professora parece tornar-se ainda mais sério. Como ouvir com a devida atenção cada idéia, cada história, cada relato, enfim, como atender individualmente a cada pequeno ou pequena se outros trinta e tantos reclamam a mesma atenção? Que organização pode dar conta de número tão elevado de crianças sem que um certo caos se instale, ou sem que alguns deixem mesmo de receber a atenção e as orientações necessárias?

É possível afirmar que as famílias usuárias também percebem as dificuldades de se trabalhar com tão elevado número de crianças, embora também saibam o quanto é difícil intervir nessa realidade, até porque, o mais das vezes, acabam considerando em primeiro plano o "privilégio" de terem conseguido uma vaga. Em uma entrevista realizada durante a pesquisa de campo, perguntamos a uma das mães se ela achava que a escola ou a professora sabiam a respeito de suas expectativas e ela assim se pronunciou:

Não! Não sabia. Ou sabia e ela [a professora] fazia o que podia (...) eu acho que a professora também deixava muito livre, cada criança fazer aquilo que queria... Perdia muito material... é aquilo que eu falei... muita criança... Na classe da minha filha tinha 36, então eu acho que é mais barulho, porque pra você coordenar 36 crianças, duas já é difícil, imagina 36!

Numa outra entrevista, ao falar sobre possibilidades de participação das famílias na escola, uma das mães afirmou não achar correto que elas estivessem presentes na sala de aula, apesar do grande número de crianças, porque estas ficariam mais "manhosas e desobedientes", o que ocasionaria maiores transtornos

para a professora, e concluiu: “é muita criança... a minha filha mesmo, imagina mais 30 ou 35 iguais a ela? Por isso que muitas vezes quando eu vou buscá-la a professora está assim... com aquela cara de quem está acabada.”

A situação é tão crítica, que até mesmo as professoras, embora conscientes da necessidade de se trabalhar com grupos pequenos, acabam convencendo-se de que é possível trabalhar com qualquer número de crianças desde que a professora seja “criativa”. No afã de justificar uma situação contra a qual não conseguem lutar, buscam explicações e chamam a si a responsabilidade pela qualidade da educação oferecida, e, mesmo que se mencione a responsabilidade do Estado, esta não parece ganhar a devida dimensão. É o que parecem indicar as idéias de Ivete, professora de 1º estágio (crianças de 4 anos) quando tratamos do assunto:

É, no máximo trinta... o ideal seria de 20 a 25, só! Só que a professora de educação infantil é professora porque gosta, porque tem que gostar pra ter paciência com essas crianças, ela é uma pessoa criativa por natureza, tem um dom artístico (...) Então, ela tem esse dom... então leva 35, 40 até 45 alunos, eu já tive 45 na sala... então ele leva, o professor conduz, mas não é a melhor forma... fica sempre aquela criancinha... então pra você atender realmente a criança precisa ter no máximo de 20 a 25. É uma utopia hoje no nosso país, mas quem sabe um dia...

A professora conclui suas idéias relatando o seu modo de trabalhar para dar conta de elevado número de crianças, e ao que tudo indica, consegue realizar um bom trabalho. O fato é que nessa “conta”, além das possíveis necessidades de maior atenção por parte das crianças, também não entram a rouquidão da professora, o seu ar cansado e um tanto abatido, sua falta de disposição e de tempo para o lazer. É um processo injusto porque não são oferecidas as condições mínimas de trabalho e a idéia cada vez mais hegemônica é a de que a responsabilidade sobre a qualidade desse trabalho cabe ao professor individualmente, ou, quando muito, à unidade escolar.

Miguel Zabalza, discorrendo sobre um dos aspectos relativos à qualidade na educação infantil – “qualidade do projeto” – afirma que:

...os principais problemas relacionados à qualidade do projeto têm relação, pela própria natureza desta dimensão da qualidade, com as condições de financiamento e dotação destinadas ao desenvolvimento dos programas de Educação Infantil. Modelos reconhecidos mundialmente pela sua qualidade como, por exemplo, as Escolas Infantis de Réggio Emília na Itália, reconhecem um gasto anual por criança superior a um milhão de pesetas. Sem alcançar esses níveis de “qualidade do projeto”, é preciso reconhecer que não podem ser esperados grandes milagres de iniciativas baseadas na “boa vontade” e no “esforço” das pessoas encarregadas de implementá-

los, mas sem que elas recebam os meios para desenvolvê-los dignamente. Às vezes, os discursos políticos ou o *marketing* comercial não correspondem aos fatos reais no nível de financiamento e de dotação de recursos. E esta é a primeira condição, embora logicamente insuficiente, da qualidade. (1998, p.42)

Assim, a razão adulto/criança mostra-se importante porque, além de relacionar-se com as condições necessárias para que todas as crianças sejam ouvidas e respeitadas em todos os seus direitos, relaciona-se também com as próprias condições de trabalho a que são submetidos os profissionais que atuam na área, especialmente as professoras. Embora muitos estudos tenham-se realizado e a idéia da necessária formação específica já esteja bastante difundida, estando contemplada na nova LDB em seu art. 62, há ainda muito que fazer para que se supere um antigo e arraigado entendimento de que para trabalhar com educação infantil basta ser paciente, "criativo" e gostar de crianças. Portanto, faz-se necessário reforçar que uma escola de qualidade precisa contar com profissionais especialmente preparados, tanto para as questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil como um todo, quanto para questões mais amplas que envolvam conhecimentos sociológicos, filosóficos, históricos e políticos, até para que esses profissionais consigam apreender de modo mais crítico as condições de trabalho a que são submetidos e as suas conseqüências, para si e para as crianças.

EDUCAÇÃO E CUIDADO

A professora cuida melhor, não é?! Porque ela também ensina.
(mãe de aluno de pré-escola do município de São Paulo)

Como vimos, a noção de que as crianças têm direitos desde a mais tenra idade já parece bastante fortalecida no âmbito da legislação brasileira, embora ainda não tenhamos políticas específicas para garantir sua plena concretização. No caso da educação infantil, faltam especialmente políticas de financiamento para que se amplie, quantitativa e qualitativamente, a oferta de creches e pré-escolas.

O terceiro e último aspecto a que nos propusemos discutir neste artigo diz respeito às relações que se dão no interior das instituições educacionais, especialmente na pré-escola. Como tomamos o eixo dos direitos como fundamento para discutir qualidade, não bastaria problematizar e afirmar a necessidade de ampliação da oferta de vagas com uma razão adulto/criança mais adequada. Estas seriam condições para se garantir minimamente alguns dos direitos das crianças, tais como o próprio acesso à educação infantil, bem como o direito a uma atenção mais indivi-

dualizada, a um ambiente mais seguro e quiçá mais aconchegante e estimulante, à higiene e à saúde, por exemplo.

Entretanto, é necessário também refletir sobre a dinâmica que ocorre na própria unidade educacional para se abarcar direitos tais como os de proteção, afeto e amizade, a expressão dos próprios sentimentos, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação por parte da criança. É com base principalmente nesses aspectos que discutiremos, a dimensão de cuidado que, de um modo ou de outro, sempre está presente nas relações entre adultos e crianças nas instituições de educação infantil.

A primeira e dupla pergunta a ser feita, então, é: o que significa “cuidar” e por que esse aspecto é tão relevante para a discussão sobre a qualidade na educação infantil?

No âmbito das pesquisas e discussões teóricas a dimensão de cuidado, como algo relevante para a compreensão do trabalho realizado na educação infantil, só começa a ganhar destaque no Brasil a partir da década de 90. As formulações e reflexões a esse respeito são fortemente influenciadas por Bettye Cadwel, psicóloga americana que cunhou o termo *educare* como expressão daquilo que entende ser o “ideal” no atendimento a crianças pequenas, ou seja, uma perfeita integração entre educação e cuidado.

No Brasil, como em outros países, a discussão do cuidado como uma dimensão imprescindível do trabalho educativo com crianças pequenas surge relativamente há pouco tempo, no bojo das discussões sobre a própria história das especificidades e peculiaridades das diferentes modalidades de atendimento à criança, a saber, as creches e pré-escolas. Para Ana Beatriz Cerizara, é possível compreender, hoje, a discussão e a ênfase no uso desses dois termos – educar e cuidar – a partir da análise de como surgiram e se consolidaram as creches e pré-escolas no país: de um lado, o que havia eram instituições de cunho mais “assistencialista”, e de outro, as de cunho mais “educativo”. Contudo, o que existia não era exatamente uma dicotomia, uma vez que ambas as modalidades de instituição sempre possuíram um projeto educacional, embora com enfoques diversos, a depender da população atendida; “as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para as crianças pobres e a outra, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres” (1999, p. 13).

Apenas em fins da década de 70, no Brasil, como fruto de amplos movimentos sociais, ocorre uma expansão de creches e pré-escolas. Dada essa peculiaridade, no período, as creches, em especial, representam uma conquista, seja das crianças, seja das suas famílias. Esse contexto fortalece a possibilidade de se vislumbrar

um outro modelo de atendimento e as creches, como também as pré-escolas e mesmo as escolas primárias passam a sofrer sérias críticas por prestarem serviços tidos como assistenciais (cuidados com alimentação e saúde) em detrimento do educacional. Dessa crítica parece surgir uma espécie de consenso de que assistência é o oposto de educação, sem se ponderar sobre a possibilidade de que ambas pudessem se coadunar em benefício das crianças. Criticando instituições que mais pareciam “depósitos” de crianças (Kuhlmann Jr., 1998), passou-se a associar um atendimento que de fato era precário e que não respeitava os direitos da criança às suas características assistenciais. Assim, é nesse quadro que começa a ganhar força a idéia de que se até então as creches, em especial, tinham sido equipamentos de mera assistência, era chegado o momento de fortalecer um modelo “educacional”.

O movimento, aliado principalmente ao fato de que a educação infantil, especialmente a creche, ficou por muito tempo longe dos currículos dos cursos de pedagogia e, como tema de pesquisas, foi relegada a segundo plano, repercute ainda hoje, permanecendo a idéia de que a precariedade no atendimento oferecido pelas instituições de educação infantil deve-se à sua história.

Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, parece atribuir à história da Educação Infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos. (Kuhlmann Jr., 1996, p.31)

Analisar as instituições por esta ótica poderia apenas encobrir a forma sob a qual, historicamente, o atendimento tem sido ministrado às crianças de diferentes níveis socioeconômicos. Assim,

...nesta polaridade [entre o educacional e o assistencial], educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da *pedagogia da submissão*, que ocorre em instituições que segregam a pobreza. (Kuhlmann Jr., 2000, p.12)

Todo esse processo parece ter gerado uma incompreensão acerca da dimensão e do significado do termo educação nas instituições de educação infantil e provocado uma visão negativa sobre tudo aquilo que se relaciona ao cuidado, como se este fosse sempre e necessariamente a expressão de práticas assistencialistas.

Na tentativa de superar tal visão, Maria Malta Campos insiste na importância de uma idéia de “cuidado” mais abrangente, que seja incluída no conceito de “edu-

car”, ou seja, algo que compreenda “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (1994, p.35). Essa perspectiva, à medida que se mostra mais abrangente e se refere a necessidades e direitos de toda e qualquer criança, pode auxiliar na superação da idéia ainda vigente de que, para um segmento social e etário caberia o “cuidado”, entendido apenas como “assistencialismo” e, no outro extremo, para o outro segmento caberia um trabalho “pedagógico”, este também entendido de forma limitada porque ignorando outras necessidades e direitos. Para a autora,

...esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de “assistência” e educação. Com efeito, não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo. (Campos, 1994, p.35)

Na mesma perspectiva, Fulvia Rosemberg (1994) destaca o valor de tomar o conceito de cuidado por essa via mais abrangente como fundamental para alterar práticas que, historicamente, foram sendo construídas no âmbito das pré-escolas, em que a dimensão de cuidado parece ter sido simplesmente abandonada, tomada como algo de menor importância ou, tal como ocorre em outros níveis, encarada como “assistencialismo” puro e simples.

Interessante notar que se por um lado, como já demonstraram diversos autores, o trabalho nas creches tem-se caracterizado ao longo da história por um “cuidar” entendido apenas como o atendimento a necessidades de saúde, alimentação e segurança e se voltado para a população de mais baixa renda (assistencialismo), por outro lado, o trabalho nas pré-escolas também tem enfrentado problemas em razão desse mesmo viés acerca do que seja educar e cuidar. Assim, as pré-escolas parecem ter-se impregnado por formulações teóricas e prescrições pedagógicas que, especialmente na década de 80, também atingiram as séries iniciais do ensino de 1º grau: o que se deveria fazer seria instruir as crianças e as professoras precisariam adquirir “competência técnica” para tornarem-se “verdadeiramente” profissionais e assim conseguirem transmitir aos alunos os conteúdos histórica e socialmente relevantes (Carvalho, 1999). É possível supor que dadas as dimensões com que tais prescrições adentraram as pré-escolas, todas as idéias ou atividades explicita-

mente voltadas ao cuidado ou à assistência passaram a ser vistas como irrelevantes ou, mais sério, como sinônimo de antiprofissionalismo.

Entretanto, mesmo sendo negada ou relegada a segundo plano, toda relação entre educadora e criança no âmbito pré-escolar é permeada por algum tipo de cuidado, seja ele explicitado e consciente ou não, seja ele mais ou menos adequado.

Em pesquisa realizada com professoras e um professor das séries iniciais do ensino fundamental, Marília Pinto de Carvalho observou o enfrentamento de um dilema por parte desses profissionais, que em muito se assemelha ao que parece ocorrer com os profissionais da pré-escola no que diz respeito à dimensão de cuidado em suas práticas cotidianas. Se por um lado o cuidado é algo fortemente presente, por outro, ele é ora negado, porque tido como antiprofissional, ora visto como algo característico ou mesmo inerente à condição feminina, materna; assim, em ambos os casos, o cuidado é compreendido não como uma característica ou atributo profissional típico daqueles que trabalham com crianças, mas, antes, como característica doméstica, situada no âmbito da vida privada e, sobretudo, associada à condição feminina.

Conforme Carvalho, no enfrentamento desse dilema:

...as categorias e quadros de referência disponíveis [aos sujeitos da pesquisa] para legitimar as atividades de "cuidado" estavam articuladas a uma percepção elitista, um julgamento moral dos alunos e suas famílias, às necessidades de atendimento à pobreza, um quadro de referências marcado pela tradição controladora e moralista de nossas escolas primárias, mesclada com elementos das teorias da privação materna e da educação compensatória. O "cuidado" só parecia ser legítimo, como prática escolar, frente a crianças pobres, vindas de famílias que, por pressuposto, não seriam capazes de atendê-las por si sós, devido a suas carências materiais, morais e/ou culturais. (1999, p.234)

Importante, ademais, atentar para a necessária historicidade com que o conceito de cuidado precisa ser visto para não se incorrer nos riscos de avaliações e interpretações apressadas que, entre outras coisas, podem levar a uma "naturalização" das relações entre cuidado e trabalho feminino. Assim, a respeito do conceito de cuidado, Carvalho afirma ainda que:

...não se trata de um valor universal dos seres humanos, nem de uma tendência inata ou instintiva das mulheres, nem mesmo de uma expressão de necessidades inerentes às crianças, pois que, se atender a certas necessidades básicas do ser humano durante seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, tudo o mais nessa relação é histórica e cultural-

mente determinado: o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as formas e práticas de atendimento etc. (1999, p.58-59)

Ademais, “cuidar”, bem como “educar”, não é necessariamente uma atividade positiva, havendo variadas formas de se cuidar/educar: com diálogo e afeto ou com repressão e agressividade, por exemplo. Para ilustrar esta idéia, vejamos o relato de uma criança de 6 anos sobre sua experiência na escola em que realizamos a pesquisa de campo. Falando-nos sobre o seu dia-a-dia na escola, ela conta que a professora manda abaixar a cabeça de vez em quando, que não acha isso justo e, em sua linguagem poética de criança, descreve a sensação decorrente desse tipo de castigo. Quando pergunto porque não gosta do castigo, ela diz:

– Ham... porque... porque a gente fica na escuridão lá de baixo.

Peço detalhes e pergunto o que se sente quando se está na “escuridão lá de baixo”.

– Eu fico brincando com os dedos.

– Você não sente medo?

– Não, só um que sente (rindo).

– Quem é que sente medo?

– Um pequenininho que chama Joca... ele fica tremendo... quando ele olha pra baixo do escuro.

– E você, tem medo da professora?

– Ham, tenho!

– Medo do quê?

– Que ela me bate.

– Você acha que ela pode te bater?

– Ham, não.

– Mas ela já bateu em alguém?

– Já.

– Em quem?

– No Léo... ela deu um tapão aqui (mostra as costas).

– Será que não foi uma brincadeira?

– Eu acho que é uma brincadeira... Mas ele chorou que nem parou.

Pergunto, afinal, o que mais gosta na atual professora. Ela demora para responder e finalmente diz:

– Ham... do sapato.

Pergunto se há outras coisas, se essa professora brinca no parque, por exemplo. A menina, então, relembra uma professora substituta que fez uma brincadeira “muito legal” de correr e descreve a brincadeira.

Quando pergunto de qual professora mais gostou enquanto estive na escola, ela vai falando de cada uma delas (foram três, porque frequentou a escola desde o primeiro estágio) e diz, sobre a atual:

- Ela é a mais brava, parece um touro... porque ela briga mais.
- Você tem medo de touro?
- Não
- E da professora?
- Tenho.

A professora dessa menina, a Téia⁴, foi uma das que mais nos chamou a atenção durante o período em que estivemos na escola, pelo fato de gritar constantemente com as crianças. Entretanto, ela é uma das professoras consideradas “muito boas” (por outras professoras, pela diretora e por mães ao responderem questionários de avaliação da escola) porque a maioria das crianças sob sua responsabilidade sempre saem do terceiro estágio lendo e escrevendo. Entretanto, caberia indagar: o que mais as crianças aprendem com as atitudes desta professora? Que dimensão de cuidado está presente nesse tipo de relacionamento?

Parece bastante razoável afirmar que as necessidades básicas de cuidado são diferentes entre as crianças de 0 a 6 anos, dado que quanto mais velha mais independente do adulto a criança vai tornando-se. Todavia, se de um modo geral a criança de 4 a 6 anos já não precisa que lhe troquem a roupa ou que lhe dêem de comer na boca, por exemplo, não é menos verdade que ela continue necessitando de orientação e acompanhamento para executar essas atividades e que ela também ainda precise de amparo quando se machuca ou quando, por exemplo, sente medo. Claro que essas “necessidades” não são inatas e variam tanto temporal quanto culturalmente. O tipo de amparo que se oferece a diferentes idades e a cada um dos sexos quando a criança sente medo, por exemplo, irá depender do que o seu grupo social valoriza ou desvaloriza (a força e a coragem ou a fragilidade e a dependência, por exemplo) e do que, em decorrência, se espera que a criança aprenda. Todavia, para além de necessidades social e historicamente situadas, o que estamos tomando aqui como referência são os direitos de toda criança, hoje consensuais e consignados em lei.

Além disso, a educação, em qualquer dos níveis em que ela se dê, é mais do que um mero processo instrucional ou de informação, devendo-se apresentar como

4 Nome fictício.

meio de “atualização histórico-cultural do ser humano” (Paro, 1999). Nessa perspectiva, a forma também é conteúdo e portanto o “cuidado” diz respeito também à maneira de os adultos se relacionarem com as crianças na escola, sendo necessário, pois, tomar a própria criança como centro para a organização do processo educativo. Assim,

...tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira. (Kuhlmann Jr., 1999, p.65)

Entretanto, exemplos como os da professora Téia parecem indicar que não há muita clareza sobre o que, como e quando as crianças “aprendem”, ou sobre o que, como e quando as professoras devem e podem “ensinar”. Isto talvez explique, em certa medida, esta profunda cisão entre cuidar e educar e uma preocupação exacerbada com este último aspecto em seu sentido apenas instrucional. Assim, além do exemplo mencionado, é muito comum observar professoras queixando-se de não terem tido um bom dia de trabalho porque, em razão de estarem cansadas, por exemplo, “apenas” deixaram as crianças brincarem, ou “apenas” contaram uma história etc. Também é comum observar professoras que, após a realização de um jogo ou brincadeira muito rica em possibilidades de reflexão para as crianças, sentem-se na obrigação de “sistematizar” a aprendizagem e, então, “completam” a atividade oferecendo folhas com exercícios que, em geral, servem apenas para treinar a motricidade e aquietar a meninada. O pior, entretanto, ocorre quando a professora, no afã de “ensinar”, impõe disciplinas rígidas, exigindo das crianças uma organização que transcende as suas possibilidades. E, para tanto, muitas vezes, vale-se de castigos, de exposição das crianças a situações constrangedoras e intimidatórias, tudo em nome da “aprendizagem”.

Para concluir, resta enfatizar que não se trata simplesmente de criticar professoras por esta ou aquela atitude, embora práticas como as descritas sejam inaceitáveis. É preciso destacar que, como observou Carvalho (1999) em sua pesquisa, na maioria das escolas as professoras encontram-se praticamente sozinhas na realização de seu trabalho. Há pouquíssimo investimento na formação em serviço e no âmbito da própria unidade escolar. Como reflexo, em parte, das políticas que reforçam o individualismo e a idéia de que cada um é isoladamente responsável pela qualidade do seu trabalho, o que parece predominar é uma enorme solidão. Pouco se tem feito, além da denúncia sobre a “falta de qualificação” ou de “competência

técnica" para que as próprias professoras reflitam acerca de suas práticas, problematizando-as e buscando meios coletivos para que o seu trabalho possa sofrer as transformações necessárias e desejadas.

Mas independentemente de processos coletivos de discussão e reflexão realizados pelas próprias professoras de educação infantil, a situação atual faz crer na necessidade de inclusão, seja nos currículos dos cursos de formação inicial, seja nos programas de formação em serviço, de conteúdo que garanta o conhecimento acerca do que seja a dimensão de cuidado da criança pequena em suas diferentes nuances e perspectivas e, sobretudo, acerca de seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas são as possibilidades para se discutir, avaliar ou propor padrões de qualidade na educação infantil. O que se pode concluir, entretanto, com base na discussão sistematizada neste artigo, é que muito se tem a fazer para que a escola pública de educação infantil – ou a pré-escola, porque dela tratamos com maior ênfase – ofereça melhores condições de atendimento. Há escolas e profissionais muito empenhados, criando alternativas interessantes de trabalho, a despeito da falta de investimento estatal e de toda sorte de dificuldades. Todavia, ainda que o compromisso profissional de cada educadora(or) seja de fundamental importância, é preciso insistir que ganhos qualitativos devem ocorrer de maneira generalizada e, para tanto, as ações – movimentos, reivindicações – devem ter um caráter mais coletivo. Finalmente, vale dizer que o coletivo pode ser entendido como um corpo formado também pela sociedade civil, em especial pelas mães (famílias) das crianças. A história já mostrou que sua participação é decisiva na conquista de direitos educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Governo. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei federal n. 8.069 de 13 julho 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

_____. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, n. 31, nov. 1998.

_____. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, n. 32, jul. 1999.

_____. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação*. Lei n. 9.394 de 20 dez. 96.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei federal n. 10.172 de 9 jan. 2001.

- _____. Política nacional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional em educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/Coedi, p.32- 42, 1994.
- _____. As Lutas sociais e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 79, p.56-64, nov. 1991.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CERIZARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. especial, p.11-21, jul./dez. 1999.
- CORRÊA, B. C. *Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil*. 2001. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FUNDAÇÃO SEADE, Informação dos municípios paulistas. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: 31 mar. 2001.
- HADDAD, L. *Ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. 1997. Tese (Doutorado) Feusp, São Paulo.
- HERON, A. Cuidado e educação do pré-escolar nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 38, p.50-86, ago. 1981.
- JENSEN, J. J. Educação infantil na Comunidade Européia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL 1. *Anais...* Brasília, 1994. p.157-164
- KRAMER, S. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. ; PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados; FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC, 1999. p.51-65.
- _____. As exposições internacionais e a difusão das creches em jardins de infância. *Pro-Posições*, v. 7, n. 3, p.24-35, nov. 1996.
- _____. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, p.5-18, maio/ago. 2000.

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Medi-
ação, 1998.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. et al. (orgs.) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo: Xamã, 1999. p.101-120.

PINTO, J. M. R. *Os Recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília: Plano, 2000.

ROCHA, E. A. C. *A Pesquisa em educação infantil no Brasil*. Santa Catarina: UFSC/Núcleo de Ciências da Educação, 1999.

ROSEMBERG, F. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1. *Anais...* Brasília, 1994. p.154-156.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. GENTILE, P. *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p.50-74.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação, Indicação 4/99. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, p.17, 3 jul. 1999.

SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1. *Anais...* Brasília, 1994.

SPOSITO, M. P. *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

ZABALZA, M. A. Os Dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In: _____. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.49-61.

Recebido em: março 2002

Aprovado para publicação em: abril 2002