

A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS A PARTIR DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DEFINIDOS PELAS PROFESSORAS

Karina de Oliveira Santos Cordeiro *

Liana Gonçalves Pontes Sodré **

RESUMO

Neste estudo, procuramos analisar a operacionalização das políticas públicas de um município a partir das falas e reflexões das profissionais que atuam diretamente com as crianças nas pré-escolas municipais de Educação Infantil, pois são elas que realizam, através da atuação pedagógica, as políticas implementadas. Com este propósito, aplicamos um questionário às professoras. A primeira parte destinou-se à caracterização do profissional, e a segunda continha palavras que serviram de base para identificar as teorias subjetivas implícitas nos discursos e nas práticas dessas profissionais. As palavras foram: autonomia, obediência, independência, iniciativa, disciplina. Os profissionais foram orientados a responder com suas próprias palavras o significado que depreendiam de cada um dos termos. A análise dos textos possibilitou desvelar idéias e crenças a respeito de atitudes e comportamentos das crianças e de alguns dos objetivos educacionais. Constatou-se que suas definições não refletem a compreensão de que as crianças podem ser protagonistas do espaço que frequentam e desenvolver autonomia na realização das atividades pedagógicas. Recomenda-se que é preciso investir na formação em serviço para que as professoras possam participar dos debates mais atuais sobre o processo de desenvolvimento humano e utilizar tais conhecimentos a favor da realização de um trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação infantil – Políticas públicas – Autonomia

ABSTRACT

CHILDREN AUTONOMY THROUGH EDUCATIONAL OBJECTIVES DEFINED BY TEACHERS

In this study, we try to analyze the implementation of municipal public policies through discourses and reflections of professionals who apply directly the public policies upon

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB Especialista em Literatura Brasileira e Docência Superior. Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), Amargosa/BA, Brasil. Endereço para Correspondência: Rua das Araçongas, s/n, Loteamento Parque dos Pássaros - Katyara – 45300-000 Amargosa/BA. E-mail: koscordeiro@hotmail.com.

** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Pós-Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Teixeira de Freitas/BA, e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), Brasil. Endereço para Correspondência: Avenida SS, s/n, Jardim Caraípe, UNEB – 45 995-000 Teixeira de Freitas/BA. E-mail: Isodre@uneb.br

children in the city preschools. We applied a questionnaire to the teachers. The first part was devised to characterize the professional, the second contained words which identify implicit theories in the professionals' discourses and practices. The words were: *autonomy*, *obedience*, *independence*, *initiative* and *discipline*. Professionals were oriented to associate the meaning of these with their own words. Texts analysis revealed ideas and beliefs about children attitudes and behaviors as well as about educational objectives. We came to the conclusion that the definitions do not reflect understanding of the fact that children may be protagonists in the space that they frequent and may develop autonomy in the realization of pedagogical activities. We recommend more investment in the teachers in-service formation, so as to make possible participation in the more recent educational debates about human development process and use of these knowledge in favor of the pedagogical work.

Keywords: Early Childhood education – Public policies – Autonomy

Um pouco de História

As políticas públicas para a infância refletem os conceitos ou as idéias produzidas em cada época. No Brasil Colônia, assim como na Europa no início do século XVI, a idéia que se tinha a respeito da participação infantil nas relações sociais se limitava a reconhecer que as crianças se constituíam em um ser incompleto do sujeito adulto, que necessitava ser moralizado e disciplinado.

Sobre esta discussão, pode-se encontrar no trabalho de Lopes (2005) um estudo que descreve como as crianças foram inseridas no convívio social nos movimentos migratórios no período de colonização do Brasil. Nesses movimentos, as crianças eram submetidas à sua própria sorte durante as travessias e, ao chegar aqui, ficavam à disposição da mão-de-obra para povoamento.

Lopes esclarece que as crianças que aqui chegavam vinham como pajens da nobreza, passageiros acompanhantes dos adultos, órfãos do Rei e grumetes.¹ Havia uma hierarquização, de acordo com o autor, quanto ao desenvolvimento do trabalho dessas crianças: os pajens serviam as mesas dos oficiais nas famílias médias urbanas, os órfãos do Rei vinham com a intenção de firmar matrimônio e aos grumetes eram destinadas às piores condições de trabalhos, pois desenvolviam as tarefas de alto risco e eram submetidos ao assédio sexual e a surras.

O estudo de Farias (2005) é outra importante contribuição para a discussão sobre a história da

atenção às crianças desde o Brasil Colônia. A autora explica que o contexto jesuítico veio dar início à história da educação no Brasil, oferecendo aos pequenos indígenas a catequização religiosa, com objetivos políticos bem definidos. A infância, nesse período, era vista como a riqueza da nação, portanto se fazia necessário educar as crianças para a fé católica e para a submissão. Consideravam a criança um ser mítico que necessitava preservar sua pureza e a moral, e um papel em branco, no qual precisavam imprimir boas condutas a fim de se tornarem bons adultos. Contudo, Farias afirma que o papel não estava branco, tendo em vista que cada criança trazia em si as marcas culturais de suas origens e que essa era uma leitura que os padres da Companhia de Jesus não conseguiam realizar.

Já na estrutura do Brasil escravocrata, a composição familiar era composta de um sistema piramidal bem definido, em cujo topo se encontrava a figura masculina do pai que detinha autoridade inflexível e inquestionável. As crianças nessa estrutura eram subdivididas em dois grupos: as crianças da casa grande e as criança escravas (FARIAS, 2005).

As crianças brancas, de acordo com a autora, eram concebidas como anjos até os cinco anos de idade, pois não faziam travessuras e eram obedientes. Dos cinco aos dez anos, já eram vistas como meninos diabos, uma vez que nessa fase

¹ Ver Lopes (2005)

realizavam traquinagens e, após a idade de dez anos, passavam a ser vistas como um adulto em miniatura. Em relação à educação dessas crianças, Pardal (2005) assevera que os meninos brancos davam início à instrução aos seis anos de idade, momento em que eram iniciados no latim, na gramática e em condutas de boas maneiras, a fim de que pudessem adquirir conhecimentos necessários à vida adulta, já que se tornariam os sucessores dos pais.

Já as crianças negras, conforme aponta Farias, perdiam seus direitos à infância desde o seu nascimento, uma vez que suas mães tornavam-se amas-de-leite das crianças brancas e os cuidados maternos também lhes eram subtraídos. Dos três aos sete anos de idade dava-se início aos comportamentos sociais de submissão e, após os sete anos, sua força de trabalho já começava a ser explorada. Mas, antes disso, segundo Pardal (2005), as crianças negras já participavam da rotina de trabalho de suas mães, em geral carregadas às suas costas nas diversas atividades. Frente às condições sócio-históricas, as mães não tinham condições de zelar pelo bem-estar dos filhos e os índices de mortalidade infantil das crianças negras eram altos.

As distâncias entre as realidades das diferentes infâncias no Brasil persistiram por séculos. Nunes (2005) ressalta que há dois pressupostos sobre o reconhecimento social das diferentes infâncias no Brasil: o primeiro versa sobre a intervenção social por meio das políticas e das práticas sociais para a garantia dos meios de produção; e o segundo diz respeito à compreensão de que a Educação Infantil não seria um elemento para a infância, mas para definir os lugares dos sujeitos de direitos das políticas e práticas sociais.

A despeito do tratamento desigual, nem mesmo a criança branca, nesse período, era vista como sujeito de direitos, pois a concepção de infância que predominava na sociedade contemporânea era a de um sujeito que necessitava ser moralizado e educado, e que, por conta de seu estado pueril, não seria capaz de contribuir para a sua formação. Mesmo com os estudos sobre esse período, o conceito de infância tem sido visto no seu aspecto temporal. Como exemplo disso, o dicionário *Houaiss* assim define a infância:

(s.f.) na vida do ser humano, é o período que vai do seu nascimento ao início da adolescência; 2. jur. Período da vida que é legalmente definido como aquele que vai desde o nascimento até os 12 anos, quando se inicia a adolescência.

Primeira infância, psic – no desenvolvimento das crianças período que vai de zero a três anos.

Segunda infância, psic – no desenvolvimento das crianças período que vai de três a sete anos.

Terceira infância, psic – no desenvolvimento das crianças período que vai de sete até o início da adolescência.

Essa definição diz muito pouco sobre o papel desse período da história de vida de cada pessoa. As mudanças constituídas historicamente modificaram a organização da sociedade e, consequentemente, a noção de infância. Autores têm enfatizado a este respeito, a exemplo de Sodré (2002), quando discorre sobre a determinação histórica da exclusão da cidadania da infância. A autora afirma que, por diversas vezes, são as classes dominantes que impõem e determinam quais são as características e o tempo de duração dessa fase, como se fosse possível aplicar um modelo hegemônico para elucidar a infância.

Políticas públicas e formação do professor

Apesar dos esforços, o Brasil ainda não conseguiu garantir o direito de as crianças viverem como crianças, na medida em que não realiza uma política de Educação Infantil em espaços de socialização com infra-estrutura e com profissionais dispostos a compreender o sentido da infância.

Estudos contemporâneos contribuem para que possa ser observado o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia e criação. Destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Kramer (2003), nos quais a autora reconhece as crianças como cidadãos capazes de lançar um olhar crítico que pode virar pelo avesso a ordem das coisas e contribuir de forma significativa para a sua autonomia. A autora procura ver as crianças não com o propósito de compreendê-las, mas na perspectiva de perceber como podemos aprender com as mesmas.

A idéia de infância defendida por Kramer não é a de considerar a infância uma esperança para um futuro melhor, mas a de pensar nas crianças com proposições imediatas que garantam um presente com qualidade e respeito às suas especificidades.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que a atuação dos profissionais esteja pautada na implementação e operacionalização de princípios fundamentais que propiciem às crianças espaço de efetiva participação no fazer pedagógico, uma vez que esses princípios são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Novos dilemas configuraram-se após a promulgação da LDB 9.394/96, no que diz respeito à formação necessária para atuar na Educação Infantil, pois o debate sobre a importância da formação dos profissionais da Educação Infantil se faz presente nos palcos das discussões educacionais. Os fóruns, os seminários, as conferências que discutem essa temática procuram dar um significado para a formação, seja ela inicial ou continuada, oportunidade em que são apontadas as possibilidades de inovações da prática educativa para que a mesma se torne contextualizada, dinâmica, flexível e comprometida com a participação de todos os envolvidos, de maneira que venha a contribuir no processo ensino-aprendizagem das crianças.

A formação dos profissionais da infância abrange situações que interpodem a teoria estudada nos espaços acadêmicos com a prática experienciada nos espaços de sua atuação pedagógica. O processo de formação deve proporcionar aos professores reflexões sobre os saberes que são constituídos na prática cotidiana da ação educativa, para que a atuação desses profissionais se volte para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças.

Além disso, essa formação deve valorizar todas as experiências culturais vivenciadas pelas crianças nos diversos ambientes, o que caracterizaria, segundo Kramer (2005), a garantia do direito que as crianças têm de manifestar-se culturalmente e trazer para a escola o seu modo de ser, agir e interagir na sua comunidade. Ao realizar atividades contextualizadas com a realidade desse convívio, as crianças socializam-se e desenvolvem o seu conhecimento por meio dessas interações sociais. Assim sendo, a creche e a pré-escola não podem

ser consideradas pelos profissionais da Educação Infantil como o único espaço de desenvolvimento, daí a necessidade da utilização dessas experiências no processo de construção coletiva do conhecimento dessas crianças.

A formação desses profissionais deve estar aliçada em um conjunto de ações voltadas para a compreensão de que as crianças aprendem com a sua própria história e com a história de outras pessoas de sua relação pessoal. Ademais, é preciso que estes profissionais percebam as crianças como sujeitos partícipes, logo elas devem ser consideradas como sujeitos históricos, sociais e culturais (KRAMER, 2005).

Para Kramer, em algumas creches e pré-escolas existem ainda profissionais que desconsideram essa compreensão, apesar dos esforços para discutir, nos cursos de formação de professores, aspectos que deixem explícito o posicionamento de que as crianças são sujeitos que podem construir seu conhecimento nas interações escolares e não escolares. Não é tarefa fácil desconstruir essa relação, porém não é impossível, e as crianças têm o direito de receber uma atenção que priorize o seu desenvolvimento integral.

Compreender que o processo de formação desses profissionais ocorre na articulação entre os campos político, histórico e também filosófico é primordial para um debate coerente acerca das complexidades dessa formação. Segundo Souza (2006), a formação tem caráter político porque se encontra vinculada ao sistema de controle e de regulação social de acordo com as relações de poder e saber preestabelecidas; tem caráter histórico por refletir os interesses e as perspectivas das atuais políticas de universitarização; e filosófico, por articular o conceito de ser humano e de suas relações com a compreensão de mundo e com o projeto social.

Na perspectiva de uma formação comprometida com todos os profissionais de educação, faz-se premente o abandono do conceito banal de que os professores são meros organizadores de situações de aprendizagem, para designar a estes a função de criadores e mediadores de situações de aprendizagem para o desenvolvimento humano.

É indispensável, segundo Kramer (2001), que os professores compreendam que sua formação

inicial não lhes basta para o resto da vida. E é preciso compreender também que a formação docente não se constitui por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas se funda, sobretudo, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre sua prática e a reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Se, por um lado, a formação não se constitui apenas nesse acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, por outro, é preciso que os profissionais, ao realizá-los, identifiquem quais foram as contribuições relevantes para a sua atuação – e faça-os com compromisso. Vale lembrar que é imprescindível que haja sempre uma avaliação a respeito dos aportes teórico-práticos dos mesmos para a reflexão da práxis profissional. De nada adianta um currículo com diversos cursos complementares à formação inicial sem uma prática profissional contínua. As crianças não serão sempre as mesmas, logo as atividades e as ações pedagógicas exigirão outras aplicabilidades. E só será capaz de refletir e perceber a necessidade de recorrer a alternativas o profissional que se dispuser a fazer uma análise crítica sobre sua ação cotidiana com as contribuições desses cursos.

As conquistas em relação ao desenvolvimento de uma formação docente especializada para a Educação Infantil são recentes. Com a promulgação da LDB 9.394/96 e a integralização das creches ao sistema educacional, novas exigências passam a ser requisitadas para que se desenvolva um trabalho no interior das creches e nas pré-escolas que respeite as especificidades das crianças de zero a cinco anos.

Kishimoto (2005) alerta que a formação dos profissionais de Educação Infantil deve ser oferecida a partir da compreensão de um mundo integrado, uma vez que os mesmos irão atuar com crianças que aprendem também de modo integrado. Portanto, a formação deve estar articulada com processos que favoreçam a construção do conhecimento. Parte do problema da formação dos profissionais da Educação Infantil ocorre quando há compreensões distintas a respeito do perfil destes profissionais para atuarem em creches e em pré-escolas.

Esta também é a preocupação de Kramer (2005, p.128), ao afirmar que: “No meu modo de

entender, a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. Tenho defendido a formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.” Desta forma, a autora afirma que é preciso oferecer condições para que esse profissional, ao se aprimorar, não deixe a Educação Infantil, uma vez que é direito das crianças terem profissionais qualificados para colaborar com o seu desenvolvimento.

Para contribuir com a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil com vistas à melhoria de uma educação pública e de qualidade, é essencial garantir oportunidade de socialização dos conhecimentos e trocas de experiências. O direcionamento da política educacional mundial volta-se para a consolidação do conhecimento profissional de forma coletiva e visa à superação das perspectivas individuais. Além disso, muitos discutem (MACHADO, 2005; KISHIMOTO, 2005; SILVA, 2005) a atuação do professor de Educação Infantil e o seu processo de formação e indicam que se faz necessário que esse profissional deixe o papel de objeto para assumir o lugar de sujeito.

Os professores possuem um conhecimento que é construído desde a sua formação enquanto ser humano, como também a partir da sua prática profissional, e esses conhecimentos são fundamentais para a constituição do professor e, conseqüentemente, para sua atuação profissional, seja qual for a modalidade de ensino. Desta forma, os cursos de formação para professores, seja ela inicial ou continuada, devem voltar-se para as reais necessidades que emergem das práticas cotidianas nos espaços escolares das creches e pré-escolas, com o objetivo de colaborar com as discussões fundamentais para uma práxis reflexiva do processo educativo.

Há que se considerar também, conforme asseveram Micarello e Drago (2005), que ao se definirem as políticas públicas de formação dos profissionais da Educação Infantil, faz-se necessário detalhar alguns aspectos indispensáveis para a atuação pedagógica junto às crianças. Isso compreende, entre outras coisas, analisar as concepções de infância e de Educação Infantil que irão subsidiar as escolhas e o projeto político pedagógi-

co do curso, bem como as habilidades que serão exigidas destes profissionais a fim de que possa ocorrer a interação entre a formação e a prática profissional.

A formação dos profissionais de Educação Infantil não deve ser uma preocupação tão somente de cumprimento legal, no que diz respeito à exigência do nível de escolaridade. É importante que a mesma não aconteça de maneira apressada, como se a compreensão das concepções epistemológicas da constituição das crianças pudesse ser assimilada da mesma forma.

É preciso realizar uma formação que proporcione o desenvolvimento de pesquisas com esses futuros professores, a fim de que os mesmos possam lançar olhares investigativos nos processos educacionais – trabalhar apenas aspectos teóricos não dá conta da complexidade da atuação junto às crianças. Vasconcellos (2001b) ressalta que, no Brasil, ainda não existe o reconhecimento da formação de profissionais de Educação Infantil e que cabe a estes profissionais construir suas carreiras com compromisso e reconhecimento entre seus pares e a comunidade em geral, para que se possa perceber o quanto é importante conhecer e aprofundar os estudos sobre os aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

No que se refere à formação do profissional de Educação Infantil, Kishimoto (2005) alerta para o risco de esta não apresentar clareza a respeito das especificidades da Educação Infantil, pois, se os cursos não têm bem definido qual o seu perfil, certamente a formação poderá ficar comprometida e não dará conta da complexa tarefa de educar crianças de zero a seis anos de idade. Pensar em uma formação para os profissionais da infância requer, sobretudo, um compromisso com o fazer pedagógico e com as crianças com as quais se vai trabalhar, a fim de proporcionar um ambiente favorável para realizar atividades atinentes com o desenvolvimento das mesmas.

Outro problema apresentado por Kishimoto é que alguns professores dos cursos de graduação esperam que seus alunos, futuros professores, apliquem as teorias, estudadas no espaço acadêmico, em sua sala de aula. Contudo, as demandas educacionais não seguem um receituário capaz de ser apreendido na graduação. Desta forma, há a ne-

cessidade de aproximar atividades práticas de pesquisa à formação desses professores, para que as reflexões aconteçam a partir do olhar investigativo lançado aos trabalhos desenvolvidos no interior da sala de aula. Trabalhar aspectos teóricos é importante e indispensável, mas é preciso que a prática por meio da pesquisa seja vivenciada no decorrer de todo o curso.

As críticas à formação profissional assinaladas até aqui não se aplicam unicamente à formação do professor. São críticas que podem ser dirigidas a qualquer outra profissão. Contudo, um conjunto de fatores pode contribuir para que um profissional receba uma formação que o habilite a uma prática e ajudar a encontrar respostas para os desafios do dia-a-dia de cada profissional. Neste aspecto, a formação para a pesquisa oferece um instrumental indispensável e é por isso que os fundamentos dos Institutos Superiores de Educação merecem uma revisão urgente. Acrescente-se a isso que o fazer cotidiano de cada professor impõe questões que não são fruto apenas de uma formação deficitária, mas da complexidade que esta profissão (assim como muitas outras) requer.

Além desses aspectos, a atuação do professor também demanda uma formação contínua, seja ela voltada para uma atualização, seja para aprofundar questões que ficaram pendentes de maiores estudos. E, a despeito destas questões apontadas, a educação no nosso país enfrenta um problema crônico, que diz respeito à qualidade da formação de seus profissionais², que tem se refletido nos índices obtidos nas avaliações dos desempenhos dos alunos.

Por tudo isso, a formação em serviço dos profissionais de educação tem sido um dos vários desafios enfrentados desde a promulgação da LDB em 1996, uma vez que se preconiza, no art. 67, II da referida Lei, que deve acontecer “a realização de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Para tanto, recursos e estratégias devem ser mobilizados para promover a formação em serviço desses docentes, visando assegurar-lhes maior domínio sobre os conhecimentos a ser

² Acrescido de outros fatores, como: qualidade das edificações, condições de ensino, material, entre outros.

construídos durante a formação. Ao mesmo tempo, deve ocorrer a articulação entre os conhecimentos pedagógicos já constituídos a partir da prática profissional que auxiliem a utilizar variados materiais e metodologias apresentadas nas situações de aprendizagem que viabilizem a construção de competências pelos estudantes.

O estudo junto a professoras de instituições municipais

A exemplo dos estudos de Vasconcellos e Friedlmeier (2001a), procuramos analisar alguns aspectos que pudessem dar mais visibilidade às ações educacionais desenvolvidas pelas profissionais da Educação Infantil. Para tanto, recorreremos às 13 palavras indicadas pelas autoras, que trazem implícitos objetivos educacionais a ser perseguidos. Esclarecemos que os objetivos educacionais correspondem às seguintes palavras: autonomia, criatividade, concentração, responsabilidade, interação, obediência, independência, iniciativa, disciplina, tolerância, auto-realização, sensibilidade e cooperação. São valores e princípios presentes nas ações educativas, sem os quais a educação pode ser transformada em “mero receituário de atitudes e condutas” (DIAS, 2005, p. 20).

Com um questionário em mãos, que continha espaços para as professoras discorrerem sobre cada uma dessas palavras, buscamos analisar o que as profissionais da Educação Infantil de Teixeira de Freitas dizem sobre esses objetivos. Para tanto, selecionamos uma amostra de 37,5% das Escolas Municipais de Educação Infantil, o que representou um total de seis das 14 escolas, localizadas em bairros diversos do município e que prestam serviços educacionais às crianças de quatro e cinco anos de idade. As escolas foram selecionadas através de sorteio aleatório, a partir da relação nominal das escolas municipais públicas de Educação Infantil fornecida pela SMEC. A partir deste recorte, trabalhamos com um percentual de 30% do corpo docente dessas instituições, o que correspondeu a 16 profissionais.

Das 13 palavras, selecionamos para este estudo apenas quatro: **autonomia**, **independência**, **disciplina** e **obediência**. A escolha se justifica

pelos seguintes motivos: 1) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca como eixo articulador para a educação infantil a **autonomia** e a **independência**; 2) o referencial citado tem sido um dos únicos norteadores que embasam o trabalho dos coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC); 3) a questão da **disciplina** foi apontada pelas próprias profissionais (em etapa anterior a este estudo) como um dos temas de interesse para os cursos de formação; 4) e, no que diz respeito à **obediência**, a relação adulto/criança na educação historicamente (KRAMER, 1998; SODRÉ, 2002; CASTRO, 1996) tem sido estabelecida de forma unilateral e a Educação Infantil é o espaço no qual as crianças, por serem menores, podem estar mais vulneráveis ao domínio adulto.

No nosso processo de análise, inicialmente, re-produzimos a definição de cada conceito a partir das palavras-chave das respostas das profissionais no questionário. Para exemplificar melhor, podemos citar a seguinte frase de uma das profissionais entrevistadas ao definir **autonomia**: *É a pessoa responsável por responder por seu nome*.

Desta frase, na reordenação das diferentes definições em categorias de respostas, extraímos apenas a palavra *responsável* e a expressão *responder por seu nome*; e, pelas concepções que estão subentendidas nestas palavras, optamos por incluí-la na categoria *agir conseqüentemente* (cf. Tabela 1).

Diante dos dados, fica evidente que apenas quatro profissionais relacionaram a palavra autonomia aos conceitos definidos por outros autores (DIAS, 2005; VASCONCELLOS & VALSINER, 1995; ALMEIDA & DESSANDRE, 2005), que pode ser assim descrita: **saber o que fazer ou como agir nas atividades cotidianas**. Para compor essa definição, agrupamos palavras ou expressões como: *tomar decisões, direção própria, autora do próprio trabalho, fazer atividades cotidianas sem necessidade de ajuda* (quatro profissionais).

A segunda definição foi a seguinte: **agir de forma conseqüente** (três profissionais). Para compor essa definição, agrupamos palavras ou expressões como: *responsabilidade, responder*

por suas atitudes, responder por seu nome.

As demais, ou responderam de **forma abstrata** (sete profissionais), ou seja, de forma que não

permite uma interpretação clara do conceito que está em foco, ou confunde com **liberdade** e **autodeterminação** (duas profissionais).

Tabela 1 - As categorias de respostas identificadas nas definições de *autonomia*, a partir das palavras utilizadas pelas professoras da Educação Infantil.

Categorias	Número de respostas	Exemplo das palavras utilizadas
Saber o que fazer nas atividades cotidianas	4	Tomar decisão, direção própria, autora do próprio trabalho
Agir conseqüentemente	3	Ter responsabilidade
Respostas abstratas ou indeterminadas	7	Ter o controle de algo que está em suas mãos
Liberdade	2	Autodeterminação

Fonte: Cordeiro (2007).

Na pesquisa de Almeida e Dessandre (2005) sobre as práticas que os professores utilizam para desenvolver a autonomia ou manter a heteronomia das crianças e sobre a visão que os professores têm a respeito da criança fácil, difícil e ideal, as autoras destacam que concordam com a compreensão de Vasconcellos e Valsiner (1995), quando afirmam que a autonomia deve ser vista como um processo cultural e socialmente estruturado, portanto, pode ser modificada ou construída a partir das relações sociais.

Com base nesse estudo, as autoras descrevem que, para as professoras, a criança fácil é aquela que participa, questiona durante as atividades, tem um bom relacionamento com os colegas e com as professoras. Já a criança considerada difícil tem características opostas às da criança fácil, geralmente é descrita pelas professoras por aquilo que lhe falta para ser fácil e ideal. Destacam, contudo, que o conceito de criança ideal sempre está relacionado às características pessoais que cada professor considera como melhor, portanto, vai variar de acordo com as diferentes concepções culturais a que estão sujeitos.

Ainda segundo as autoras, as professoras afirmaram que o trabalho desenvolvido com as crianças, que privilegia a autonomia, é mais fácil de ser realizado com uma criança considerada fácil,

pois ela participa das decisões. Nas suas conclusões, apontam que é preciso “construir com as professoras uma ação pedagógica comprometida com a promoção da autonomia infantil, a partir da análise e compreensão dos sentidos, significados e valores que tais profissionais têm sobre o mundo da infância” (ALMEIDA; DESSANDRE, 2005, p. 66).

Conforme assinala Dias (2005), um sujeito autônomo é capaz de dialogar criticamente com as interações sociais, influenciando essas relações e sendo influenciado por elas. Para a autora, quase não se discute com os professores sobre a promoção ou construção da autonomia das crianças, por isso é tão difícil para alguns profissionais materializar o entendimento sobre este conceito. Contudo, Freire (1996) ressalta que os educadores devem respeitar a autonomia dos sujeitos como um imperativo ético, e não como um favor que se pode ou não conferir uns aos outros.

Castoriadis (2003) assegura que, por meio de um processo democrático e colaborativo, a escola pode favorecer a autonomia individual e, conseqüentemente, a coletiva, contribuindo, dessa forma, para a formação de indivíduos conscientes e autores de seu próprio envolver histórico. Quando as instituições educacionais proporcionam atividades de cooperação, em um ambiente de respeito

mútuo às individualidades e às especificidades de cada criança, elas colaboram para o processo de transição da heteronomia para a autonomia moral. Por outro lado, um ambiente onde impera medo, autoritarismo e respeito unilateral tende a perpetuar a heteronomia.

Todos esses estudiosos foram claros ao enfatizar que a autonomia é um princípio norteador da educação. Porém, apenas quatro das profissionais entrevistadas apresentaram uma definição que se aproxima das discussões teóricas. Isso nos reporta a uma discussão sobre as ações educativas que estão em curso e sobre a importância da formação em serviço não só para esta etapa da educação como para as demais. É evidente que, na ausência

de uma formação qualificada, os modelos educacionais podem ser reproduzidos secularmente, e mudar essa realidade é romper com o paradigma da heteronomia.

A tabela 2 apresenta as categorias de respostas que as profissionais utilizaram para definir o objetivo educacional **obediência**. Ao analisarmos tais definições, concluímos que para a totalidade das profissionais a relação de obediência das crianças para com as profissionais se caracteriza pela **submissão às regras estabelecidas**. Apesar de subdividirmos em duas categorias, entendemos que elas estão interligadas entre si; separamo-las apenas para dar visibilidade às definições e assim poderemos analisá-las.

Tabela 2 - As categorias de respostas identificadas nas definições de obediência, a partir das palavras utilizadas pelas professoras da Educação Infantil.

Categorias	Número de respostas	Exemplo das palavras utilizadas
Ser submisso	5	Passivo, submisso, dócil, humilde
Respeitar, cumprir algo estabelecido	11	Obedecer, seguir, cumprir e respeitar as regras

Fonte: Cordeiro (2007).

De acordo com as profissionais, a passividade é uma característica atrelada à humildade e à docilidade e, quando a criança se submete a essa passividade, fica *mais fácil* realizar as atividades em sala, ou seja, e repetindo as palavras de uma profissional, a obediência *colabora* para a organização do trabalho pedagógico.

A segunda categoria diz respeito às crianças que *sabem obedecer às regras preestabelecidas e respeitá-las*, e uma profissional acrescenta que a obediência define os limites para que *ninguém saia prejudicado*. O que elas não enfatizaram foi a participação das crianças na definição dos limites e das regras, os “combinados”, dito melhor, as decisões coletivas que permitem o exercício e a construção da autonomia. Regras e limites impostos unilateralmente são a base para uma educação heteronômica, como já ressaltavam os autores citados (DIAS, 2005; VASCONCELLOS & VALSINER, 1995; ALMEIDA & DESSANDRE, 2005).

A terceira definição analisada foi **independência**. Na análise, descrevemos as três categorias de respostas identificadas (cf. tabela 3). Podemos observar que a categoria que ressalta *tomar decisões* é a que obteve o maior número de respostas (oito profissionais). Desta forma, a independência para essas profissionais se caracteriza pela capacidade de *decidir* sobre o que deve ser feito. Nessa perspectiva, metade das professoras definiu independência como a possibilidade de estar *apta a tomar decisões próprias*; as profissionais não a definem, a exemplo das palavras anteriores, como um processo unilateral. Contudo, a relação que cinco professoras estabeleceram entre *independência e liberdade* permite pressupor que algumas confundem uma atitude (independência), que deve ser fruto de um processo a ser construído em um contexto socialmente referenciado, com o direito de *ter ações próprias e fazer aquilo que acha melhor*. *Liberdade*, portanto, é a segunda categoria definida pelas profissionais (cinco) para o objetivo educacional *independência*.

Tabela 3 - As categorias de respostas identificadas nas definições de *independência*, a partir das palavras utilizadas pelas professoras da Educação Infantil.

Categorias	Número de respostas	Palavras
Tomar decisões	8	Decisões próprias
Liberdade	5	Fazer o que acha melhor, ser livre, ter ações próprias
Conceito abstrato	3	Delegar responsabilidade, pedir opinião

Fonte: Cordeiro (2007).

De acordo com o RCNEI³ (BRASIL, 1998), muitas das respostas esperadas pelas profissionais para o comportamento infantil é a obediência e o silêncio, mas um ambiente que favorece a construção da independência das crianças é aquele que permite que as mesmas possam tomar iniciativas. Ainda segundo o RCNEI, um fator que pode colaborar para a garantia dessa independência é o acesso dos materiais didáticos às crianças. Em um espaço construído para elas, as crianças podem transitar com independência e não ficam à mercê dos adultos para mediar atividades que já estão em condições de realizar, tais como: pegar o material de trabalho, arrumar as sacolas ou pastas, utilizar as instalações sanitárias, escolher livros, dentre outras inúmeras atividades.

Para a análise do conceito de **disciplina**, último objetivo educacional selecionado, encontramos o maior número de respostas (sete profissionais) para a capacidade de *cumprir ordens* (cf. tabela 4); e, em segundo lugar, a definição de *ser submissa* às regras estabelecidas (seis profissionais). Conforme ressaltam Almeida e Dessandre (2005), as crianças podem estar aptas a cumprir ordens, desde que esse ordenamento tenha contado com a participação delas e não tenha sido uma submissão imposta pelos adultos. Desse modo, para que as crianças compreendam que as regras são negociáveis, elas precisam ter tido experiência com o processo de definição dessas regras.

Tabela 4 - As categorias de respostas identificadas nas definições de *disciplina*, a partir das palavras utilizadas pelas professoras da Educação Infantil.

Categorias	Número de respostas	Palavras
Cumprir ordens	7	Capacidade de seguir normas
Ser submissa	6	Submissão às regras
Conceito abstrato	3	Todo ser humano deve ter... Ser uma pessoa educada

Fonte: Cordeiro (2007).

Por fim, o conceito *abstrato* que identificamos pode ser observado inicialmente na seguinte frase de uma profissional: *todo ser humano deve ter...* Poderíamos ter incorporado essa frase na subcategoria *ser submissa*, pela generalização que propicia (*todo mundo*) e pelo tom imperativo (*deve ter*), mas a resposta remete apenas à própria palavra que está em foco: (*ter*) *disciplina*; assim, torna-se uma definição que reflete apenas a

subjetividade da autora. Incluímos também *ser uma pessoa educada* (duas profissionais) na categoria conceito abstrato, pois a sua compreensão depende da subjetividade de cada uma, de como ela define *pessoa educada*.

Segundo Almeida e Dessandre (2005), o importante, nas análises desses conceitos ou obje-

³ Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

vos educacionais, é ressaltar que a autonomia não pode ser entendida como sinônimo de independência, nem a heteronomia como simples obediência. As autoras compreendem ambas (autonomia e interdependência) como etapas complementares para a passagem da heteronomia para a autonomia.

Neste sentido, é oportuna a análise das autoras quando discutem que no processo em que a autonomia se faz presente as regras são estabelecidas com o consentimento coletivo. Por outro lado, a participação das crianças numa relação de respeito unilateral compromete o desenvolvimento da moral autônoma das crianças.

Dentre as sugestões das professoras entrevistadas, destacamos: a necessidade de materiais diversificados, para que as mesmas possam utilizá-los nas atividades com as crianças; a construção de espaços para as instituições da Educação Infantil, onde possam ser desenvolvidas atividades diferenciadas durante o trabalho pedagógico; a realização de cursos complementares à formação inicial; e melhores salários.

As indicações mostram professoras com discernimento para ressaltar aspectos relevantes para o trabalho que realizam. Especialmente no que se refere aos cursos e ao processo de formação em serviço, pois, na análise dos objetivos educacionais, percebemos que suas definições não refletem a compreensão de que as crianças podem ser protagonistas do espaço que frequentam e desenvolver autonomia e independência na realização das atividades pedagógicas. Nas descrições, utilizam palavras que reforçam o conceito de infância tal como ele foi se constituindo no curso da história humana, ou seja: um mundo de adultos onde as crianças não têm voz. Por conseguinte, é preciso investir na formação em serviço para que as professoras possam elaborar uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento infantil e utilizar tal conhecimento a favor da realização de um trabalho pedagógico que priorize o desenvolvimento da autonomia das crianças, desde a Educação Infantil. Além disso, o planejamento e as atividades educacionais precisam passar a valorizar os aspectos culturais de cada família para garantir a construção identitária das crianças.

Estudos como esses podem dar visibilidade às mudanças e analisar os impactos ocorridos após

a Lei 9.394/96, no que diz respeito às políticas públicas municipais voltadas para a Educação Infantil. No município em foco, a SMEC apresenta iniciativas louváveis, tais como: a organização do núcleo de apoio e o projeto de qualificação em serviço nas quatro horas destinadas à formação, dentre outras. São indícios que mostram que o município procura realizar, através de políticas públicas, ações afirmativas voltadas para as crianças. Dessa forma, busca minimizar a dívida histórica e social com as camadas sociais que não tiveram condição de arcar com uma educação privada. Contudo, o número de pré-escolas (14) e creches (7) ainda não permite atender a boa parte da população infantil do município. O aumento tem sido lento e insuficiente, pois, em 1998, iniciou a municipalização com apenas uma creche e duas pré-escolas.

Apesar de a Constituição Federal não colocar como obrigatória a Educação Infantil, o texto da Carta Magna é claro quando proclama que é direito da criança, opção da família e obrigação do Estado ofertar uma educação de qualidade a todas as crianças, e a LDB 9.394/96 direciona aos municípios essas ações, que devem acontecer em cooperação – União, Estados e Município. Espera-se que aconteçam, com a aprovação do Fundeb, a ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas em Teixeira de Freitas e a valorização das profissionais que desempenham suas funções nessas instituições.

É preciso lembrar que políticas públicas direcionadas à educação da população infantil compreendem desde a oferta de matrículas em número compatível com a população infantil, espaços com estruturas físicas adequadas para receber as crianças, realização de atividades que garantam a autonomia das mesmas, até e, principalmente, a formação de professores, pois esses profissionais estarão desenvolvendo diretamente um trabalho com as crianças. Ter algumas escolas e creches sem um quadro de professores consolidado indica um processo de mudança ainda mais lento, mesmo para as crianças que estão presentes nos estabelecimentos municipais, pois as dificuldades vivenciadas pelos professores contratados podem estar comprometendo a qualidade tão almejada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Flávia Maria Cabral de; DESSANDRE, Suely de Almeida Batista. Concepções de professoras sobre criança ideal/fácil/difícil. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; AQUINO, Lígia Maria Mota Lima Leão de; DIAS, Adelaide Alves. **Psicologia & educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 45-70.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Lei nº 9394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- CASTORIADIS, Isabel Cristina. Uma dimensão ecológica na escola pela via da autonomia: quebrando o estereótipo da (in) disciplina. **Rev. PEC: psicologia, educação, cultura**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 95-110, jul. 2002-jul. 2003.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. O lugar da infância na modernidade. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 307-335, 1996.
- CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. **Estudos sobre a educação infantil pública no município de Teixeira de Freitas/Bahia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2007.
- DIAS, Adelaide Alves. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p.370-380, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 06 de junho de 2007.
- FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. Da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação e infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.107-115.
- KRAMER, Sônia et al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. (Org.). **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Grumetes, pajens, órfãs do rei... e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação e infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.13-32.
- MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 132-139.
- NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil. Da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação e infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.
- PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O capítulo às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação e infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.51-72.
- SILVA Isabel Oliveira e. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.203-211.
- SODRÉ, L. G. P. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. **Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 65-72, jan./jun. 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006., Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 15-27.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; FRIEDLMEIER, Wolfgang. **Relatório do projeto integrado de pesquisa:** contextos infantis de construção do conhecimento e formação de subjetividades da criança e do educador. 2001a. Digitado.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 98-111, jul., 2001b.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; VALSINER, J. **Perspectiva co-constructivista na psicologia e na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Recebido em 30.09.08
Aprovado em 30.09.08