

**MARIA EUFRÁSIA DE FARIA BREMBERGER**

**CUIDAR E EDUCAR: Um olhar da psicologia às  
produções de pesquisas e políticas públicas  
sobre educação infantil.**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
2009

**MARIA EUFRÁSIA DE FARIA BREMBERGER**

**CUIDAR E EDUCAR: Um olhar da psicologia às  
produções de pesquisas e políticas públicas  
sobre educação infantil.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida - PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
2009

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

**t370.15 Bremberger, Maria Eufrásia de Faria.**

B836c Cuidar e educar: um olhar da psicologia às produções de pesquisas e políticas públicas sobre educação infantil / Maria Eufrásia de Faria Bremberger. - Campinas: PUC-Campinas, 2009.  
129p.

Orientadora: Vera Lúcia Trevisan de Souza.  
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.  
Inclui anexos e bibliografia.

1. Psicologia educacional. 2. Psicologia escolar. 3. Educação de crianças. 4. Políticas públicas. 5. Pesquisa educacional. I. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

---

Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes

---

Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

**PUC-CAMPINAS**

**2009**

## AGRADECIMENTOS

O resultado de uma obra se deve graças à colaboração de muitas mãos.

**Mãos** preciosas do apoio financeiro CAPES permitindo a concretude desse sonho.

**Mãos** guias de minha orientadora Vera Lúcia Trevisan de Souza que muito iluminou as minhas potencialidades acadêmicas e teve a confiança em me deixar ser Eu.

**Mãos** conselheiras da banca examinadora, pelas observações e críticas as quais farão sobre este trabalho e o tornarão ainda melhor.

**Mãos** do saber dos docentes da PUC, que me ofertaram as portas da sabedoria.

**Mãos** guerreiras da Prof<sup>ª</sup>. Raquel Guzzo, com quem meu espírito é muito afinado.

**Mãos** iluminadas do Prof<sup>º</sup>. Mauro Amatuzzi, por me revelar o mundo de Deus.

**Mãos** solidárias da bibliotecária da UNB, Kelly Eustáquio, que me ajudou sem me conhecer.

**Mãos** úteis do pessoal da secretaria do Programa de Pós-graduação em psicologia e do Centro de Informática da CAPES.

**Mãos** prestativas dos guardas da PUC, ao ajudar-me a encontrar uma vaga no estacionamento mais próximo das salas de aulas.

**Mãos** da simpatia dos funcionários do restaurante, por todo café com leite que prepararam para mim durante esses 7 anos.

**Mãos** da oportunidade da Fundação Gerações por ter permitido meu florescer no universo infantil e por ter sido a minha escola da vida.

**Mãos** gentis da Paulinha, colega de mestrado, cuja colaboração foi sublime.

**Mãos** parceiras dos amigos, pelos momentos de busca e de apoio.

**Mãos** da magia de todas as crianças que conheci e com quem convivi, as quais me ensinaram a delícia de viver.

**Mão** divina de Deus por agraciar o meu mundo e nutrir a minha alma.

**Mãos** da vida de Mãe - brevemente separadas, mas eternamente juntas.

**Mãos** do amor de Raimar, meu alicerce afetivo e espiritual.

**Mãos** do ninho de minha grande família, mais do que 10 são 12 irmãos.

**Mãos** cuidadoras de minha irmã Bete e de meu cunhado Napoleão, por terem investido e acreditado em mim.

**Mãos** de ternura dos meus adorados 20 sobrinhos.

**Mãos** de fada de minha sobrinha Viviane, por ter me presenteado com sua arte de mãos.

**Mãos** da saudade de Minas Gerais, com meu irmão Edimilson nos tempos da infância.

## RESUMO

BREMBERGER, Maria Eufrásia de Faria. *Cuidar e educar: Um olhar da psicologia às produções de pesquisas e políticas públicas sobre educação infantil*. Campinas, 2008. 129. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2009.

Esta pesquisa de natureza bibliográfica investiga o conceito de cuidar e de educar na educação infantil e sua relação com a saúde psicológica, em dissertações e teses dos programas de pós-graduação em psicologia das universidades públicas e privadas do Brasil. Constituem-se como objetos de análise as produções dos Programas de Pós-graduação em Psicologia do período de 1999 a 2006, constantes do banco de dados da CAPES. Nosso objetivo é analisar as pesquisas desenvolvidas nesses Programas que tratam da questão do cuidar-educar na educação infantil, no período pós-divulgação do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), bem como discutir as implicações das idéias que sustentam a concepção de cuidar e educar da saúde psicológica da criança, além de abordar as políticas públicas para a área, dentre elas, o oferecimento de vagas para o segmento e a qualidade da educação das crianças pequenas. O método utilizado de cunho bibliográfico com característica qualitativo-quantitativa circunscreve-se em estudos do tipo “estado da arte”, composto de um levantamento das produções sobre o tema dentro do período demarcado. As categorias de análise foram construídas a partir da relação da pesquisadora com as produções acessadas. Em relação ao enfoque teórico, partimos dos conceitos de Henri Wallon sobre o desenvolvimento humano e de Gonzalez Rey sobre saúde psicológica para refletir sobre as políticas públicas de educação infantil e para analisar os principais enfoques das produções investigadas. Constatamos, ao final da pesquisa, que a psicologia tem se interessado pouco pelas temáticas da educação infantil, sobretudo o cuidar e educar, e levantamos a hipótese de que a ausência da psicologia escolar no campo da educação infantil, principalmente nas creches, poderia ser uma das razões da escassez de produção da área sobre o tema. Em contrapartida, a área da educação lidera a produção em pesquisas sobre essa temática, propiciando avanços teórico-conceituais e práticos significativos para o contexto educacional infantil. A área da saúde, representada pela enfermagem, cujas contribuições têm afetado as políticas públicas, também tem tido presença marcante nessa produção. A maioria das pesquisas analisadas condiciona a promoção da saúde psicológica das crianças, nesses contextos, a uma melhor formação dos professores, o que lhes confere excessiva responsabilidade e desconsidera a complexidade que caracteriza os espaços de atendimento à criança pequena.

Palavras chave: Psicologia educacional; Psicologia escolar; Educação de crianças; Políticas públicas; Pesquisa educacional.

## ABSTRACT

This bibliographical research aims to investigate the concept of care and educate (“educare”) in the education of children and its relation with the psychological health dissertations and thesis of post graduation programs for psychology from the public and private universities in Brazil. The objects of analysis are the productions of the Post Graduation Programs in Psychology in the period from 1999 to 2006 registered on the data base of CAPES. Our objective is to analyze the researches developed in this Programs which handle the matter of “educare” in the education of children in the period short after the RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) was published, so as to discuss the implications of the ideas that sustain the concept of “educare” and the psychological health from the children also the public policies for this segment and the quality of the education for small children. The utilized method, bibliographical qualitative-quantitative characteristics is related with studies type state of art compounded by a research of studies about this matter in a determined period. The categories for analysis were constructed by the researcher after studying the selected productions. In relation to the theoretical concepts we have started with Henri Wallon in relation to the human development and Gonzalez Rey in relation to the psychological health in order to reflect about the public policies of children education and analyze the principal focuses of the investigated productions. At the end of the research we have found out that psychology has very low interest in relation to children education, principally when we consider educare. We rose up the hypothesis that the absence of the scholar psychology in the field of children education, mostly in day nursery, could be one of the reasons for no production of this matter. On other hand, the education are leading the scientific production in this matter, propitiating significant theoretical and practical concepts in context to the children education. The area of health, represented by the nurses, also has an important presence in these productions, with contributions that have affected public policies. Most of the analyzed researches condition the promotion of psychological health of children, in those contexts, with better skilled teachers, giving too much responsibility to those professionals, not considering the complexity that characterize the spaces to attend the small children.

Keywords: Education-psychological; Scholar-psychological; Children Education; Public policies; Education Research

# SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RESUMO .....</b>  | <b>05</b> |
| <b>ABSTRACT .....</b>  | <b>06</b> |
| <b>LISTA DE TABELAS .....</b>  | <b>09</b> |
| <b>LISTA DE GRAFICOS.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>JUSTIFICATIVA .....</b>   | <b>11</b> |
| <br>   |           |
| <b>1 - INTRODUÇÃO</b>  |           |
| 1.1 - História da criança .....                                      | 18        |
| 1.2 - Educação e Educação Infantil: Conceitos e efeitos .....        | 20        |
| Objetivo Geral.....  | 24        |
| Objetivos específicos .....  | 24        |
| <br>   |           |
| <b>CAPITULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b>                      |           |
| 1.1 - Panorama da Educação Infantil brasileira.....                  | 25        |
| 1.2 - Políticas Públicas do cuidado com a infância .....             | 41        |
| 1.2.1 - O cuidar e educar no RCNEI .....                             | 52        |
| <br>   |           |
| <b>CAPITULO II - SAÚDE PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>          |           |
| 2.1 - Cuidar e educar: Concepções, polêmicas e (des)entendimentos .. | 56        |
| 2.2 - O cuidado e as implicações à saúde psicológica .....           | 62        |
| 2.2.1 - A afetividade como fenômeno intrínseco à saúde.....          | 67        |
| <br>   |           |
| <b>CAPITULO III - METODOLOGIA</b>                                    |           |
| 3.1 - Levantamento bibliográfico: Algumas considerações .....        | 70        |
| 3.2 - Procedimentos e Técnicas .....                                 | 72        |
| 3.2.1 - Coleta dos Dados: Percurso Metodológico adotado .....        | 74        |
| 3.2.2 - Organização e análise dos Dados .....                        | 77        |

**CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO**

|   |            |
|---|------------|
| 4.1 - Programas de pós-graduação em Psicologia e a Produção Científica na Educação Infantil ..... | 78         |
| 4.1.1 - Tendências das pesquisas em Psicologia sobre Educação Infantil .....                      | 82         |
| 4.2 - Análise de algumas pesquisas sobre o cuidar-educar .....                                    | 91         |
| 4.2.1 - Perspectivas teórico-metodológicas das pesquisas .....                                    | 93         |
| 4.2.2 - Principais conceitos e interpretações apresentados nas pesquisas .....                    | 101        |
| 4.2.2.1 - Cuidar-educar e afetividade .....   | 101        |
| 4.2.2.2 - Saúde psicológica .....   | 104        |
| 4.2.2.3 - Saúde prevenção .....   | 106        |
| <b>2 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>108</b> |
| <b>3 - REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>112</b> |
| <b>4 - ANEXOS .....</b>   | <b>122</b> |

## LISTAS DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| TABELA 1 - Crianças de 0 a 6 anos de idade, total e taxa de não.....  | 31 |
| freqüência à creche ou à escola, por grupos de idade,<br>segundo as Grandes Regiões- 2006   |    |
| TABELA 2 - Taxa de freqüência à creche ou à escola das crianças.....  | 32 |
| de 0 a 3 anos de idade, por grupos de idade e classes<br>de rendimento médio mensal familiar <i>per capita</i> ,<br>segundo as Grandes Regiões - 2006 |    |
| TABELA 3 - Taxa de freqüência à creche ou à escola das crianças.....  | 33 |
| de 4 a 6 anos de idade, por grupos de idade e classes<br>de rendimento médio mensal familiar <i>per capita</i> ,<br>segundo as Grandes Regiões - 2006 |    |
| TABELA 4 - Número de Estabelecimentos de Creche e Pré-escola, .....   | 38 |
| por localização, região geográfica e Unidade<br>da Federação - 2006   |    |
| TABELA 5 - Dados numéricos dos programas de pós-graduação.....  | 78 |
| em Psicologia   |    |
| TABELA 6 - Abrangência geográfica das IES com pós-graduação em....  | 79 |
| Psicologia  |    |
| TABELA 7 - Relação Regional de Publicações em Pós-graduação . .....   | 80 |
| em Psicologia (1999-2006)   |    |
| TABELA 8 - Disciplinas que mais se dedicaram ao estudo.....   | 82 |
| do tema no período 1999 a 2006  |    |
| TABELA 9 - Envolvimento da Psicologia com a temática .....  | 87 |
| no período 1999 a 2006  |    |
| TABELA 10 - Levantamento bibliográfico final das Dissertações .....   | 90 |
| e Teses que tratam do cuidar e educar   |    |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| GRÁFICO 1- Comparação da proporção de crianças de até 3 anos em creche, 2001-2006(%) .....   | 35 |
| GRÁFICO 2 - Comparação da proporção de crianças de 4 a 6 anos na escola, 2001-2006 (%) ..... | 37 |
| GRÁFICO 3 - Distribuição Temporal dos Trabalhos (1999-2006) .....                            | 85 |
| GRÁFICO 4 - Proporção de áreas face à produção de pesquisas.... ..                           | 86 |
| sobre cuidar e educar  |    |

## JUSTIFICATIVA

Desde a minha inserção, como estudante-voluntária, durante o 2º. ano de graduação, no Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP), do curso de Psicologia da Puc-Campinas em um projeto voltado ao desenvolvimento infantil em ambientes considerados de risco, tenho me envolvido com o universo infantil.

À época, surgiu a oportunidade de ingressar no bacharelado e de dar meus primeiros passos rumo à pesquisa, em busca de entender a percepção infantil da violência praticada por crianças que viviam em comunidades carentes.

Minha atuação no cenário infantil como estudante, estagiária ou voluntária continua e tenho notado o quanto os conhecimentos sobre as crianças mudaram a forma como eu me relaciono com elas atualmente. Em minhas experiências de campo, notei que minha mudança de postura frente às crianças tem influenciado, de modo positivo, as pessoas a minha volta, que lidam, direta ou indiretamente, com elas, sejam pais, educadores, monitores, supervisores ou coordenadores. Enfim, minha inserção nesse meio acabou despertando nos agentes, que lá estavam, coragem de se questionar, de pensar e de refletir sobre os cuidados à criança pequena e no desenvolvimento infantil de maneira geral.

Uma das experiências mais significativas no contexto infantil, que gerou e direcionou, em grande parte, o objeto de estudo desta pesquisa, resultou de um trabalho desenvolvido por mim, como psicóloga voluntária em uma Instituição Comunitária, com jovens e crianças aproximadamente durante os três anos em que lá atuei.

Nos primeiros dois anos, desenvolvi um trabalho psico-educativo com quatro turmas de jovens, em um curso anual de preparação para o mercado de trabalho, inserido no programa social governamental denominado “Jovem Aprendiz”. Depois, durante um ano, acompanhei as atividades desenvolvidas na creche dessa Instituição, que atende à cerca de 120 crianças de três a seis anos, em tempo integral.

Nesse período auxiliava a equipe de educadores no dia a dia com as crianças, participava das reuniões pedagógicas e da elaboração do planejamento semanal, realizava o acompanhamento de algumas crianças cujos comportamentos e situações familiares eram considerados de risco e orientava as educadoras-monitoras a fim de que compreendessem o desenvolvimento infantil nas diferentes situações em que se apresentavam. De um modo geral, atuava em relação ao esclarecimento das dúvidas que, na maioria das vezes, giravam em torno de como lidar com crianças pequenas e cuidar delas.

Essa instituição é de caráter filantrópico, concebida por um político da região, localizada em um bairro popular e financiada com verba do município, benemerência e doação de voluntários. A infra-estrutura da entidade é precária, assim como a remuneração, a formação e o conhecimento das educadoras e dos demais colaboradores.

Ainda assim, por mais adversas que fossem as condições, as colaboradoras da entidade se empenhavam em oferecer um bom atendimento às crianças pequenas, baseadas em concepções de cuidado materno e prático fruto, possivelmente, das suas experiências pessoais, pois, sob o aspecto pedagógico, não tinham nenhuma formação, e algumas estavam iniciando cursos à distância.

Se, por um lado, as práticas de cuidado dessas educadoras apresentavam certo vazio de conhecimentos pedagógicos e científicos sobre o desenvolvimento infantil; por outro, a presença da afetividade era evidente nas interações, assim como o interesse pelo bem-estar das crianças, às vezes, manifestado pela intenção em algumas, e das ações em outras.

Ao observar, no cotidiano, as práticas de cuidado dessas educadoras, é que brotou o meu interesse em pesquisar a questão do cuidado na educação infantil e sua relação com o bem-estar das crianças. Logo, esta pesquisa tem origem nas inquietações e nos questionamentos suscitados durante a minha experiência, enquanto profissional atuante na Educação infantil.

Definido o tema a ser investigado, a proposta deste estudo se baseou, inicialmente, em um modelo de pesquisa empírica. Contudo, durante a minha inserção nesse campo, na condição de voluntária, houve uma mudança na gestão administrativa da Entidade Filantrópica que, até então, era constituída por um conselho de membros religiosos e passou a ser administrada por uma outra ONG de caráter sócio-empresarial, devido às precárias condições financeiras e tributárias da Instituição.

Esse novo modelo administrativo, regido pela ideologia do capitalismo, foi sentido pelos colaboradores que ali atuavam até então, em um modelo de trabalho de caráter religioso, solidário, participativo e colaborativo. Embora tal mudança fosse necessária para organizar a Instituição, empreendeu-se uma gestão hierarquizada de cunho autoritário a qual considerava esses colaboradores leigos ou incapazes devido à baixa escolaridade por eles possuída. Esse olhar restritivo, direcionado às educadoras e aos colaboradores, provocou a anulação deles em suas ações, o que os tornou acuados e apáticos a ponto de chegarem a apresentar sintomas psicossomáticos. Por sua vez, esse contexto teve forte impacto nos cuidados com as crianças pequenas, que passaram a sofrer as conseqüências dessa lógica da indiferença.

Ao mediar e questionar as ações da nova direção junto ao grupo de educadoras as quais se caracterizavam pelo desamparo, distanciamento e desconhecimento da realidade daquela comunidade, percebi que os propósitos de uma educação infantil direcionada à saúde psicológica tal como eu acreditava e buscava desenvolver não estavam de acordo com os valores da nova direção, ou seja, eram contrários aos princípios e ações prioritários para aquela instituição. O meu desacordo com os preceitos e encaminhamentos da nova gestão, relativos às questões pedagógicas e às relações interpessoais, gerou conflitos que culminaram em um pedido da Diretora Social para que eu me desligasse da entidade, o que fechou também o espaço para a minha pesquisa.

Perante os fatos, redirecionei minha pesquisa para o campo teórico, porém permaneci com a mesma temática.

Inicialmente, fiz um levantamento sobre o tema cuidar e educar em periódicos, bancos de dados on-line, sites de pesquisa, sites de Universidades e outras fontes de publicação. Deparei-me com um conjunto de publicações imenso, o qual trata desse tema à luz das mais diversas áreas do conhecimento, tais como: educação, psicologia, sociologia, antropologia, serviço social, direito, enfermagem, pediatria, odontologia e outras áreas da saúde e das ciências sociais e humanas. Tanta publicação revelava, em um primeiro momento, que o tema já tinha sido muito estudado e que não havia, portanto, como explorar ou discutir sobre a temática de modo inovador.

Observei, contudo, durante o período de sondagem inicial do tema, que este tinha sido estudado, de forma ampla, pela área da educação, especificamente, no âmbito dos programas de pós-graduação em educação, como também já havia um grande avanço na sistematização e na socialização dessas produções, realizadas pelas pesquisas denominadas “Estado da Arte”. O grupo que mais tem se destacado na organização e na criação de um banco de dados é o Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância - NUPEIN<sup>1</sup>, composto de vários pesquisadores, dentre eles, a Profa. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha<sup>2</sup> da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Diante de um tema tão explorado, atualmente, nas pesquisas, e que tem sido mote de discursos e políticas governamentais, ainda que de maneira enviesada, comecei a me perguntar sobre a participação da psicologia nesse movimento: a psicologia tem se dedicado ao tema? Quais os trabalhos e espaços de debate consolidados e instituídos?

Enfim, com essas indagações, pude seguir na busca de um refinamento do meu objeto de pesquisa. Por meio da observação dessas lacunas e defasagens da área da psicologia em relação à área da educação, no que concerne ao mapeamento das produções científicas acerca do cuidar-educar, bem como à concepção do cuidado com a criança pequena é que considerei relevante fazer

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre esse núcleo, acessar o site: <http://www.ced.ufsc.br/nupein/>

<sup>2</sup> Pesquisadora da área que defendeu sua tese de doutorado, em 1999, pela UNICAMP, quando advogou pela concepção de uma Pedagogia da Educação Infantil enquanto campo de conhecimento, para a qual têm atraído muitos adeptos.

uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, com a finalidade de solucionar os aspectos do desenvolvimento infantil e às políticas públicas de atendimento à infância.

Ainda que não haja um trabalho mais sistematizado das produções científicas advindas da educação infantil, no âmbito da psicologia, vale ressaltar que, atualmente, essa área conta com a criação recente de um portal específico denominado BVS-Psi<sup>3</sup>, indexado a uma outra biblioteca virtual, cuja proposta é reunir, organizar e divulgar as informações das dissertações e teses desenvolvidas nos programas brasileiros de pós-graduação em Psicologia.

Lançado no ano de 2004, o trabalho de centralização das atividades, produções e serviços, a disseminação da informação, o intercâmbio entre pesquisadores e profissionais da psicologia e outras áreas afins, as parcerias e as instituições cooperantes está em andamento.

Nota-se nesse site, logo à página inicial, que já constam determinados temas agrupados numa só temática, dentre eles, os que se apresentam até o momento são: Adolescência, Saúde Mental e Saúde Pública.

Como ainda não há um campo temático correspondente à criança pequena ou à educação infantil, esta pesquisa objetiva inserir-se nesse espaço, identificada nesse portal virtual e nas produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em psicologia.

Nesse sentido, apesar de a pesquisa a ser realizada referir-se a uma área do saber, visa a contribuir para o campo da área especificamente, pois propõe mapear e discutir temas pertinentes à nossa atualidade, dos quais a psicologia não pode se distanciar. Como a Psicologia é uma ciência legitimada, há de se vislumbrar pesquisas de cunho bibliográfico para a composição de um banco de dados junto aos grandes portais científicos com as produções realizadas dentro da própria área, tal como o NUPEIN o fez.

---

<sup>3</sup> Mais informações sobre esse portal podem ser encontradas no site: [www.psi.bvs.br/html/pt/home.html](http://www.psi.bvs.br/html/pt/home.html)

Vale destacar que não se discursa nesse momento, no sentido de se distinguir e de se cindir produções científicas dos campos da educação ou da psicologia; ao contrário, o objetivo maior é mapear os trabalhos, visto que, na atualidade, deparamo-nos com um grande volume de informações o que nos desnorteia.

Essa questão já tinha sido notada pela pesquisadora Fúlvia Rosemberg em 1989, ao tratar da universidade e da produção de conhecimento sobre a educação de crianças pequenas. Na ocasião, ela apontava a necessidade de identificar as produções científicas relativas à educação da criança de zero a seis anos, em função do grande crescimento da área. A autora já defendia uma organização das produções como uma exigência não só para orientar novas investigações, como também para ampliar o acesso à informação em todos os âmbitos de atuação da educação infantil.

Ao levarmos em consideração que as produções de conhecimento oriundas das pesquisas científicas são condições necessárias e essenciais para o desenvolvimento sócio-político-econômico e cultural de um país, há de se atentar que a geração de conhecimentos sem criticidade ou fragmentada gera problemas, pois, muitas vezes não propicia uma leitura precisa da realidade.

Em concordância com as necessidades já identificadas pela pesquisadora, este trabalho almeja sinalizar o andamento das pesquisas no âmbito da educação infantil, nos programas de pós-graduação em psicologia, de modo a orientar as mudanças ou a continuidade necessárias a estudos nessa área. Igualmente, este estudo objetiva contribuir a fim de subsidiar as políticas educacionais em diferentes instâncias, como também auxiliar na reflexão acerca dos cursos de formação dos profissionais que atuam nessa área.

Este estudo teórico ampliará meus conhecimentos acerca da educação infantil, pois tal enriquecimento se dará no encontro da minha experiência prática com os conhecimentos teóricos mais aprofundados da psicologia. Acredito que, por meio de uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil tanto na vertente pragmática quanto na epistemológica, os responsáveis e educadores

poderão com mais propriedade a singularidade de cada sujeito e poderão propor medidas a serem adotadas no atendimento. Para o profissional, psicólogo ou educador, tal aproximação do mundo subjetivo-objetivo das crianças aliada aos conhecimentos científicos poderão envolvê-lo de forma mais compromissada com a realidade.

Em termos estruturais, este estudo está organizado conforme segue abaixo:

Na introdução, buscamos apresentar como a concepção de criança tem sido desenvolvida ao longo da história e os efeitos desse entendimento para as práticas do cuidar e educar nas instituições familiares, educacionais e governamentais.

No capítulo I, discutimos as políticas públicas na área e realizamos uma profunda investigação sobre o cenário da educação infantil no Brasil, para, no capítulo II, discutir as polêmicas e contradições geradas pelo fenômeno cuidar-educar bem como estabelecer as relações entre o cuidar-educar e a saúde psicológica da criança.

No capítulo III, apresentamos o percurso metodológico que foi adotado para o desenvolvimento da pesquisa, haja vista ser uma pesquisa bibliográfica.

Já no capítulo IV, trabalhamos com a análise do material colhido do banco de dados da CAPES, com a finalidade de discutir as pesquisas dos programas de pós-graduação em psicologia na relação com o conceito cuidar-educar e os possíveis efeitos dessas pesquisas em relação a medidas que visem ao desenvolvimento da saúde psicológica da criança.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese dos nossos achados e apontamos algumas contribuições da área da Psicologia e de pesquisas de outras áreas, tais como a da educação e a da enfermagem, à temática do cuidar-educar.

## 1 - INTRODUÇÃO

### 1.1 - História da criança

No curso da história da humanidade, pode-se observar a criança ocupando diferentes espaços de representação e de preocupação nas sociedades.

Em *A História Social da Criança e da Família*, Ariès (1981) apresenta como a criança foi sendo inserida como categoria social na consciência dos adultos, e os cuidados que tem recebido ao longo dos séculos, haja visto que, nos tempos medievais, não havia noção de passagem do mundo infantil ao adulto. Segundo o autor, pressupõe-se que o sentimento de infância na sociedade medieval não existia, mas tal não significava que as crianças fossem desprezadas.

Ainda que a relação permanecesse dos filhos com seus pais no âmbito do afetivo, a condição de um mundo infantil com todas as suas particularidades não estava presente nos adultos de forma consciente, a ponto de não se assegurar, como prioridade, os cuidados necessários nos primeiros anos de vida da criança, tal como o concebemos hoje. Por volta dos sete anos de idade, as crianças já ingressavam na comunidade dos adultos e os acompanhavam nos campos de batalha, trabalhos, jogos e outras atividades sociais, além de serem vestidas como os adultos, o que pode ser observado, a título de ilustração, nas figuras abaixo. (p.42-74)



Fonte: Nins - FAAP: Museu de Arte Brasileira - São Paulo: 2000

Por volta do século XVI, o sentimento de uma infância genuína foi despertado pelos moralistas e padres da época que defendiam a preservação da pureza da criança por meio do afastamento do convívio em ambientes promíscuos. Consideravam-nas, pois, guardiãs das almas e pregavam-lhes uma educação pautada nos valores morais.

Ainda assim, essa concepção de criança só era admitida em cultos religiosos, retratações artísticas ou poéticas, ou seja, em uma dimensão transcendental e não concreta. No entanto, essas representações artísticas e religiosas despertaram um sentimento de infância em razão do apelo à figura de um ser ingênuo, cheio de graça e guardião das almas dos homens, segundo a visão religiosa. Suscitava-se, assim, gradativamente, na sociedade, uma forma de ver as crianças de modo singular.

Com o advento do modelo das práticas educacionais voltado à moralização da sociedade, promovido pelos moralistas, escolásticos, pedagogos e religiosos cuja prioridade era a segurança da pureza e da inocência da criança, tal sentimento de infância foi sendo cada vez mais explicitado e tornou-se uma realidade nas famílias, quando se passou da relação baseada na indiferença dos adultos a uma pautada pelo sentimento de encantamento. Assim, com essa nova concepção, os colégios, as instituições escolásticas e os internatos foram alguns dos ambientes que a criança passou a freqüentar e, muitas vezes, a residir.

Se antes a escola era reservada apenas a poucos homens do clero ou a crianças da nobreza, com o início dos tempos modernos, passou a receber um grande número de crianças e a assumir a formação moral e intelectual delas. Nesse sentido, a escola configurou-se como um rigoroso espaço disciplinar, consolidado, principalmente, pelo início da sociedade capitalista urbano-industrial, em que a inserção e o papel desempenhado pela criança foram significativamente modificados. Segundo Costa (2006, *apud* KRAMER 1992, p.19), “[...] de papel produtivo direto (de adulto) na sociedade feudal, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura”.

Ao longo da história, observa-se que o cuidado de base religiosa com a criança, voltado à preservação da pureza e da inocência dela transforma-se em uma preocupação baseada na moralidade, seguida dos cuidados físicos para sua sobrevivência. Esse processo rompe com o ciclo de infância de curta duração, introduz cuidados preventivos até chegar a um cuidado voltado à educação da criança que se alia à disciplina, à cidadania e à organização da sociedade. (ARIÈS, 1981, p.123-129)

## **1.2 - A Educação e a Educação Infantil: conceitos e efeitos.**

Educação é um fenômeno social e universal, considerada em qualquer sociedade como responsável pela manutenção e perpetuação dela. Constituída de um conjunto de saberes, é uma atividade humana necessária à convivência dos seus membros entre si e ao seu funcionamento. Tal fenômeno, que é transmitido para as gerações que se seguem, implica a relação ensinar e aprender. A educação está presente nos mais variados espaços de convívio social e engloba o processo de socialização e endoculturação, que diz respeito ao processo permanente de aprendizagem de uma cultura. Nesse sentido, a educação torna-se um ato de inscrição do sujeito na sociedade e na cultura, por meio da transmissão de conhecimentos, assimilação de valores, experiências e demais elementos culturais que tecem a vida social. (SAVIANI, 2003)

Conforme Gonzalez (2002), a partir dos estudos da teoria sociológica de Weber, o conceito de educação engloba: a educação religiosa; a educação familiar; a educação carismática; a educação filosófica; a educação literária; a educação política e a educação especializada. Identifica os três sistemas de educação e suas finalidades existentes ao longo da história da sociedade: a educação do homem culto; a educação carismática de dominação e a educação de domínio racional e burocrático. Esse estudioso observou que, em cada época, um determinado tipo de educação era mais valorizado pelas diferentes organizações políticas, como: patrimonialismo; feudalismo; tradicionalista e capitalista.

No sistema capitalista, cenário contemporâneo, há a dominação de caráter racional-legal em que a burocracia assume sua maior expressão e necessita, assim, de indivíduos especializados e profissionalmente informados. Os títulos educacionais são símbolos de prestígio social e, muitas vezes, de vantagem econômica; logo, a educação é justamente um dos recursos utilizados pelas pessoas que ocupam posições de maior privilégio e poder para manterem e/ou melhorarem o *status*. (GONZALEZ, 2002).

Contudo, ainda que haja essa discussão sobre a formação do homem culto *versus* a formação do especialista, nas sociedades capitalistas, pode-se considerar que o modelo educacional brasileiro foi concebido sob a plataforma de uma educação de domínio racional e burocrático, nos meandros do movimento político denominado neoliberal, cujo eixo norteador segue os princípios de um sistema capitalista. (GONZALEZ, 2002; ROSEMBERG 2002, ROSSETTI-FERREIRA, 2002)

As marcas de um modelo educacional racional-burocrático de cunho ideológico capitalista estão presentes na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Esse texto concebe a educação como um processo “[...] formativo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa [...]” [art.1º.], e a educação escolar como processo que se “[...] desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” [art. 1º. §1º], cuja proposta “[...] deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social [...]” [art. 1º. §2º].

A lei destaca, ainda, que a educação que compete ao Estado, em especial a educação escolar, promovida dentro das instituições de ensino tem “[...] por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” [art. 2º.]. (BRASIL/LDB, 1996)

Em se tratando de uma sociedade capitalista, tal como a atual, a educação formal desenvolvida na escola é tomada como uma instituição social de grande importância na vida de todos os membros de uma comunidade, pois afeta todas as camadas sociais e tem sido considerada como fio condutor da transição da

criança do ambiente familiar para o ambiente social. (CONTINI, 2000; PAIM, 2004)

No Brasil, a educação infantil, no âmbito institucionalizado, decorre das mudanças sociais e econômicas causadas pela revolução industrial no mundo todo, que ocasiona o deslocamento das mulheres de suas atividades domésticas para o mercado de trabalho. (RCNEI, 1998; TIRIBA 2005)

Segundo especialistas, a educação infantil é uma prática social organizada e planejada com o objetivo de cuidar e educar das crianças de zero a seis anos de idade, ao propiciar-lhes as condições para que os sujeitos envolvidos no processo educacional - educadores e educandos - produzam conhecimentos e se constituam, mutuamente, por meio de sua atividade. (AGUIAR 2006; CAMPOS *et al*, 2006)

As práticas pedagógicas aplicadas a uma determinada área, no caso, a educação infantil, constituem-se de um conjunto de saberes que envolve um repertório de conhecimentos (conteúdo, programa, conhecimento sobre o educando, contexto, valores, fundamentos filosóficos e históricos) e saberes docentes (saber curricular, saber disciplinar, saber científico-pedagógico, saber experiencial, saber das crianças e de si mesmo, da cultural em geral). (GAUTHIER, 1998).

Em relação às pesquisas voltadas para a educação infantil, é notória a presença dos conhecimentos da psicologia nas produções científicas. Nota-se de uma maneira em geral que os estudos nessa área sempre estiveram centradas na psicologia, que por sua vez, buscava estudar as etapas do desenvolvimento humano, as relações mães e filhos, a puericultura e, mais recentemente, aproximadamente no século XIX, passou-se a pensar o desenvolvimento da criança em instituições coletivas e a se aproximar das discussões educacionais. (ARIÉS, 1981; COSMO, 2006; ABRAMOWICZ, 2002)

Enquanto ciência, a Psicologia tem se debruçado sobre o desenvolvimento infantil e a educação infantil desde seu surgimento e, com mais ênfase, nos últimos 40 anos, devido ao interesse dos pesquisadores pela chamada Psicologia Genética, da qual destacamos a produção de Henri Wallon (1879-1962). Esse estudioso se dedicou a compreender o psiquismo humano, seus mecanismos e relações mútuas, a partir de uma perspectiva genética. Sua extensa obra está centrada no desenvolvimento infantil, já que, na infância, localiza-se a gênese da maior parte dos processos psíquicos. (GALVÃO 1995)

Para Wallon (*apud* Galvão, 1995), a primeira infância constitui-se de etapas primordiais das quais derivam implicações à constituição psíquica da criança, além de ser período que se caracteriza pela exigência de uma relação baseada na afetividade. O autor considera que a emoção é um fenômeno que aparece desde o início da vida e constitui-se como o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. Logo, atribui às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, as quais funcionam como um amálgama entre o social e o orgânico. É dessa relação puramente afetiva, pois, que surge, gradativamente, a vida racional. Assim, à medida que a criança se apropria do meio externo, amplia a sua atividade cognitiva e se percebe, desenvolvendo a função simbólica rumo à conscientização de si. Contudo, o papel do adulto que interage com a criança é crucial nesse processo, à medida que atua como mediador na simbolização das emoções. (LEITE e TASSONI, 2002; DANTAS, 1992; GALVÃO, 1995, p.60-64)

Além de entendermos os cuidados à primeira infância como essenciais ao desenvolvimento da criança, é preciso considerar, também, a necessidade de investimento em políticas públicas voltadas à educação infantil, sobretudo, quando analisamos alguns indicadores sociais. Segundo os relatórios do UNICEF<sup>4</sup> (2008), o atendimento integral dessa faixa etária aumenta as chances de as crianças atingirem um nível de escolaridade maior com redução da repetência, desenvolverem aspectos de resiliência e auto-estima positiva, além do preparo para a vida familiar e comunitária.

---

<sup>4</sup> The United Nations Children's Fund, em português, Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Contudo, conforme declara Maria Malta Campos, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, ao Jornal Folha de São Paulo, em 2004, o nosso sistema de ensino público encontra-se tão precário na oferta de vagas às crianças pequenas, bem como na qualidade desses serviços, que a rede de ensino público só vai abrigá-las na primeira série, quando já estarão marcadas por tantas oportunidades de aprendizado perdidas.

Baseados nessas considerações é que definimos os objetivos deste trabalho.

#### **- Objetivo Geral:**

Analisar as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil, as quais tratam da questão do cuidar-educar na educação infantil, no período pós-divulgação da RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), bem como discutir as implicações das produções na saúde psicológica da criança e nas políticas públicas para a área.

#### **Objetivos específicos:**

- Conhecer e analisar o que se produz no Brasil acerca dessa temática, no campo da psicologia;
- Apresentar e discutir as políticas públicas para a infância no Brasil;
- Analisar a relação entre a produção na pesquisa, as políticas públicas e a saúde psicológica da criança.

## **CAPITULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

### **1.1 - Panorama da Educação Infantil Brasileira**

No Brasil, a preocupação e o atendimento à criança pequena surgiram no final do século XIX, quando o ideário de creche e a criação de instituições infantis começaram a ser discutidos em função das transformações da sociedade as quais afetavam, qualitativamente, a vida da população. O processo de urbanização e de industrialização ocasionou grandes mudanças na estrutura tradicional da família e, conseqüentemente, a idéia de infância passou a ser considerada de modo singular. (PAIM, 2004 p.129; RCNEI<sup>5</sup>, 1998 p.1)

Aliado a essa nova ordem social, há o ingresso maciço da mulher no mercado de trabalho, principalmente, para aumentar a renda familiar, o que promove uma nova configuração familiar, e esse cenário gera a necessidade de criação de creches e instituições onde as crianças pudessem ser cuidadas, enquanto seus pais trabalhavam. (PAIM, 2004 p.129; RCNEI, 1998 p.11; TIRIBA, 2005 p.7)

Os primeiros jardins de infância, idealizados pelo pedagogo Friedrich W. A. Fröebel, no séc. XIX, na Alemanha, fazem-se presentes no Brasil graças à influência do Movimento da Escola Nova, porém, ainda que tais espaços tivessem sob o domínio do setor público, esses, por sua vez, estavam servindo somente às camadas sociais economicamente privilegiadas, ou seja, a uma pequena elite. (AZEVEDO, 2006)

É somente a partir de 1930, em decorrência da mobilização popular e de outros movimentos reivindicatórios, que o setor público (Estado) passa a incluir as crianças pequenas entre suas preocupações, em relação à assistência social e educacional.

---

<sup>5</sup> Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3 Vol. Brasília: MEC/SEF, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.1998. Brasil

Contudo, esses movimentos ganharam mais força por volta dos anos 70, decorrente do grande crescimento do trabalho assalariado e a incorporação das mulheres no mercado, das novas formas de vida urbana que se configuraram, e contribuíram, dessa maneira, para que a creche e a pré-escola fossem cada vez mais solicitadas. Houve, assim, a criação de organizações e a elaboração de políticas públicas que elaboravam formas de atender às crianças de todas as classes sociais. (PAIM, 2004; FÜLLGRAF, 2004)

Assim, estabeleceu-se uma ampla rede de ações iniciada com a promulgação da Constituição de 1988, que defende o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, a ser cumprido pelo sistema público de ensino. A partir dos dispositivos da Constituição de 1988, tais medidas de certa forma revolucionam a educação infantil no Brasil, que, posteriormente, são reafirmadas pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei 8069/90 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96. Em suma, esses acontecimentos denotam por si só que a infância passou, desde então, a ter um espaço próprio de educação. (PAIM, 2004)

Com o surgimento das instituições escolares destinadas a todas as classes sociais, essas têm sido os espaços muito presentes na vida das crianças pequenas, o que lhes confere grande responsabilidade, ao ratificar sua função social de promover a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial, além de oferecer apoio às famílias. (ROCHA, 2004; ARIÈS, 1981)

No entanto, o que foi oficialmente estabelecido pelas leis, com relação à promoção da educação de todas as crianças pequenas no Brasil, não foi implementado e temos, atualmente, um cenário com sérios problemas de ordem política, pedagógica e administrativa. Na esfera política, os problemas giram em torno de várias ações não desenvolvidas, como a não criação de vagas para todos, a falta de uma política de inclusão, o não provimento de qualidade e estrutura nas instituições, falta de investimento na contratação e na formação de profissionais qualificados, dentre outros.

Tais condições insuficientes afetam, diretamente, a dimensão pedagógica, que resulta em um atendimento com qualidade duvidosa no que concerne à promoção do desenvolvimento da criança e ao trabalho articulado com as famílias e a equipe de profissionais. Além disso, no âmbito administrativo, o sistema de ensino não consegue prover as escolas de recursos humanos e materiais necessários ou fomentar atitudes pró-ativas junto às comunidades no sentido de superar os obstáculos da ignorância e do preconceito. (CAMPOS, 2006a; CAMPOS *et al*, 2006b)

No Brasil, a população infantil constituída por crianças de zero a seis anos corresponde a 11% de toda a população brasileira (187 milhões de habitantes), o que equivale a algo em torno de 20 milhões. Em um breve levantamento estatístico que realizamos junto aos institutos oficiais do governo, instituições de pesquisas, mídia impressa, publicações, artigos, entre outros, pudemos observar a situação do sistema educacional infantil brasileiro.

Em municípios populosos do Estado de São Paulo, tais como Ribeirão Preto, Campinas e São Paulo - Capital, cuja produção econômica e renda *per capita* é bastante significativa para o progresso do Estado, a situação da educação infantil pode ser considerada alarmante.

Ribeirão Preto<sup>6</sup>, cidade com uma população em torno de 547.417 habitantes, uma das mais ricas do estado, conta com um déficit de vagas nas creches estimado em sete mil no ano de 2006, segundo o levantamento feito pelo Ministério Público, por meio dos conselhos tutelares e associações de moradores. A luta para se garantir uma vaga na creche pelos usuários está sendo feita com pedidos de liminar junto ao Ministério Público, os quais, no total, já acumulam 250 mandados. (GAZETA DE RIBEIRAO, 2006; EPTV RIBEIRAO, 2007)

Dados do Censo Escolar de 2007 revelam que existem 23.116 crianças matriculadas na educação infantil, das quais, 5.776 correspondem à creche, e 17.340 são da pré-escola. (INEP/Censo Escolar 2007<sup>7</sup>)

---

<sup>6</sup> Informações obtidas pelo Censo populacional do IBGE, 2007

<sup>7</sup> Informações adquiridas pelo site: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Segundo uma professora da USP, em entrevista para um jornal da região, apenas 13% das crianças entre zero e três anos estão matriculadas em creches, dado que revela a omissão do município em implantar, de fato, uma rede de Educação Infantil, ainda que medidas emergenciais tenham sido tomadas pela Secretária da Educação da cidade. (GAZETA DE RIBEIRAO, 2006; EPTV RIBEIRAO, 2007)

Campinas é a terceira maior cidade do estado de São Paulo, com uma população estimada em 2007, de 1.039.297 habitantes. Ocupa o décimo primeiro lugar entre as cidades mais ricas do Brasil, com um produto interno bruto (PIB) de 0,96% de todo o PIB brasileiro. Atualmente, a cidade concentra cerca de um terço da produção industrial do estado de São Paulo, e destaca-se pelas indústrias de alta tecnologia e pelo parque metalúrgico, além de um importante e diversificado centro comercial. (IBGE, 2007) Contudo, apresenta uma situação dramática em relação à falta de vagas nas creches: cerca de 10.500 crianças não são atendidas, ainda que constem 38.256 crianças matriculadas na educação infantil, das quais, 10.866 correspondem à creche, e 27.390 são da pré-escola. (INEP/Censo Escolar 2007)

Para sanar o problema perante uma população infantil em torno de 106.000 crianças na faixa etária de zero a seis anos, a Secretaria da Educação do município lançou um programa de ampliação denominado “Pró-Criança”, no qual tem buscado parcerias junto ao setor privado, como também tem implementado um projeto de construção de unidades de atendimento denominadas naves-mães, sob a gestão de entidades privadas ou filantrópicas. Tal projeto é polêmico, pois é considerado por educadores e professores como modelo de terceirização da rede municipal de ensino. (PLANO DIRETOR 2006, CORREIO POPULAR, 2008)

São Paulo, capital, é a cidade mais rica do Brasil e a décima nona cidade mais rica do mundo. O município representa 36% do PIB de toda a produção de bens do seu estado e, isoladamente, 12,26% do PIB nacional. Considerada a 14ª cidade mais globalizada do planeta, tem o *status* de cidade global, um dos

maiores centros financeiros do País e do mundo, e conta, atualmente, com uma população, de 10.886.518 habitantes. (IBGE 2007)

Correspondente à imponente e à grandeza desses números está o quadro da educação infantil quanto ao déficit de vagas nas creches, o qual gira em torno de 90 mil vagas, em uma população infantil de zero a três anos, estimada em 750.536 crianças, das quais, cerca de 30% encontram-se em situação de vulnerabilidade social<sup>8</sup>. (IBGE, 2007; INEP/Censo Escolar, 2007)

Para minimizar esse quadro, a Secretaria de Educação emitiu a Portaria no: 4922/07 de 02/10/2007, que determina o atendimento preferencial nas creches (CEIs) de crianças com até três anos. As 67 mil crianças de quatro a seis, anos que estavam nas creches da cidade, deveriam ser transferidas para uma escola municipal (EMEIs), logo no início de 2008. (GLOBO On line, 2007b).

Segundo a reportagem poderia observar-se o desarranjo que tais ações iriam ocasionar aos pais das crianças mais velhas, principalmente, para os que trabalham fora, em relação à duração do período permanência delas na escola de tempo integral para tempo parcial. Além disso, as escolas municipais ainda não possuem uma infra-estrutura capaz de incorporar essa nova demanda, assim, pode notar-se que o problema de vagas para a educação infantil em São Paulo, capital, só trocaria de público.

Outras medidas tomadas pela administração pública (Secretaria da Educação) para sanar tal problemática têm sido no sentido de atrair investidores do setor privado por meio de PPP (Parceria Público-Privada), ou seja, aposta-se na parceria e no convênio com o setor privado para se tentar resolver o problema, conforme cita um artigo do Globo on line. (2007b)

---

<sup>8</sup> Consultado também sites:

<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/Dadoscontextoeducacao.pdf> e

[http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/infocidade/htmls/7\\_estimativa\\_populacional\\_\\_por\\_faixa\\_etari\\_2007\\_415.html](http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/infocidade/htmls/7_estimativa_populacional__por_faixa_etari_2007_415.html)

Em geral, as prefeituras têm adotado esse modelo de “terceirização da educação infantil<sup>9</sup>”, o que agrava, ainda mais, a situação, pois se resolve a questão numérica, de um lado, sem se preocupar com a questão da qualidade, de outro, haja vista que as prefeituras têm abertos editais de concursos públicos para monitores infantis, cuja formação mínima exigida aos candidatos é apenas o ensino médio. Logo são pessoas sem nenhuma qualificação profissional para lidar com crianças pequenas ou conhecimento mínimo sobre desenvolvimento e cuidados infantis.

Nesse sentido, há de se pensar que tipo de educação será oferecido a essas crianças, uma vez que essa questão tem sido discutida amplamente e divulgada com exaustão pelos pesquisadores da área. Entre eles, Campos (2006a; *et al*, 2006b) da Fundação Carlos Chagas, que tem apresentado vasta produção de pesquisas, aponta a necessidade de se olhar para o aspecto da qualidade na educação infantil.

Essa falta de vagas é detectada em todos os municípios brasileiros, no entanto, são dados estimados, posto que os números oficiais desse déficit nem sempre são mapeados pelos órgãos oficiais e censos escolares. Estes, por sua vez, trazem informações correspondentes à população matriculada, o que nos permite chegar ao montante do déficit por dedução, a partir do total da população da faixa etária correspondente de cada região.

Obtêm-se informações relativas à falta de vagas, ou melhor, crianças que não freqüentam uma creche ou escola, no nível macro nacional, por meio das análises estatísticas do IBGE e de outras fontes oficiais. De um total de mais de 20 milhões de crianças, na faixa de zero a seis anos de idade, é preocupante o índice de 57%, que corresponde a 11,7 milhões, de crianças pequenas estão fora da escola, principalmente, na região Norte, com 67,5%, na Centro-Oeste, 63,1%, na Sul, 59,2%, na Nordeste, 56,2% e na Sudeste, 52,7%. (Vide Tabela 1)

---

<sup>9</sup> Termo cunhado das reportagens impressas sobre educação infantil, dos municípios estudados.

**Tabela 1 - Crianças de 0 a 6 anos de idade, total e taxa de não freqüência à creche ou escola, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões – 2006**

| Grandes Regiões | População Crianças 0 a 6 anos |               |                                 | Taxa de Freqüência, por grupos de idade |               |                      |               |
|-----------------|-------------------------------|---------------|---------------------------------|---|---------------|----------------------|---------------|
|                 |                               |               |                                 | População 0 a 3 anos                    |               | População 0 a 4 anos |               |
|                 | Total ( 1000)                 | freqüenta (%) | não freqüenta <sup>10</sup> (%) | (1000)                                  | Freqüenta (%) | 1000                 | Freqüenta (%) |
| <b>Brasil</b>   | <b>20 662</b>                 | <b>43,0</b>   | <b>57,0</b>                     | <b>11 269</b>                           | <b>15,5</b>   | <b>9 393</b>         | <b>76,0</b>   |
| Norte           | 2 215                         | 32,5          | 67,5                            | 1 251                                   | 8,0           | 964                  | 64,2          |
| Nordeste        | 6 477                         | 43,8          | 56,2                            | 3 535                                   | 13,3          | 2 942                | 80,4          |
| Sudeste         | 7 717                         | 47,3          | 52,7                            | 4 203                                   | 19,2          | 3 514                | 80,9          |
| Sul             | 2 746                         | 40,8          | 59,2                            | 1 463                                   | 18,3          | 1 284                | 66,4          |
| Centro-Oeste    | 1 506                         | 36,9          | 63,1                            | 818                                     | 11,5          | 689                  | 67,0          |

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

Em relação aos dados correspondentes à criança na escola, pesquisas mostram que o Brasil tem apenas 15,5% da população de zero a três anos freqüentando as creches de Educação Infantil, o que corresponde a um total de apenas 1,7 milhões de um universo de cerca de 11 milhões de crianças nessa faixa de idade.

Se tomarmos a faixa de zero a três anos como período importantíssimo para o desenvolvimento da criança, tal como preconizam os autores da psicologia e demais estudiosos da área, a situação é ainda mais preocupante.

Na faixa etária de quatro a seis anos, o índice é mais favorável, 76% das crianças de um total de 9 milhões freqüentam a escola.

Em síntese, 43% das crianças de zero a seis anos estão na escola, a saber, 32,5% o menor índice de freqüência, encontram-se na região Norte, e o maior, 47,3% na região Sudeste.

Além da localidade regional, outro aspecto determinante para o acesso ou não da criança a uma instituição de ensino é o rendimento das famílias. As

<sup>10</sup> Dados percentuais calculados pela pesquisadora.

crianças cujas famílias possuem uma renda mensal menor são as que menos freqüentam a escola, independente da região. (vide Tabela 2).

**Tabela 2 - Taxa de freqüência à creche ou à escola das crianças de 0 a 3 anos de idade, por grupos de idade e classes de rendimento médio mensal familiar *per capita*, segundo as Grandes Regiões - 2006**

| Grandes Regiões | Freqüência à creche<br>População Geral |               | Renda Mensal da Família e a<br>freqüência de crianças à creche (%) |                            |
|-----------------|--|---------------|--|----------------------------|
|                 | (%)                                    | (1000)        | Até ½ sm <sup>11</sup>   | Mais de 3 sm <sup>12</sup> |
| <b>Brasil</b>   | <b>15,5</b>                            | <b>11 269</b> | <b>9,9</b>   | <b>40,7</b>                |
| Norte           | 8,0                                    | 1 251         | 5,4  | 42,7                       |
| Nordeste        | 13,3                                   | 3 535         | 10,0   | 34,8                       |
| Sudeste         | 19,3                                   | 4 203         | 12,9   | 41,2                       |
| Sul             | 18,3                                   | 1 463         | 11,4   | 44,8                       |
| Centro-Oeste    | 11,5                                   | 818           | 6,3  | 37,8                       |

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

A medida que a renda mensal da família vai aumentando também há um aumento da freqüência das crianças à escola. Observa-se comparativamente nos dois exemplos distintos de rendimento médio das famílias que apresentamos na tabela acima, a diferença do percentual das crianças de zero a três anos que freqüentam a escola entre as famílias que possuem uma renda per capita mensal de até ½ salário mínimo e as que têm renda maior, ou seja, de 3 salários mínimos. Na região Norte, de 5,4% eleva-se para 42,7%; região Nordeste, de 10% para 34,8%; região Sudeste, de 12,9% sobe para 41,2%; na região Sul, de 11,4% para 44,8% e no Centro Oeste, de 6,3% para 37,8%. (IBGE, 2007 p.123,130).

A tabela demonstra também que apenas 9,9% das crianças de zero a três anos, cujas famílias têm renda mensal de até ½ salário mínimo, freqüentam um estabelecimento de educação infantil, o que revela uma relação perversa:

<sup>11</sup> Os percentuais apresentados dizem respeito ao percentual de freqüência de crianças à creche em relação a renda mensal de suas famílias e não a população geral de crianças matriculados na creche.

<sup>12</sup> Idem.

justamente quem mais precisa fica de fora ou será porque é quem mais precisa que fica de fora? Se a mãe não pode trabalhar, como melhorar a renda? Parece que o acesso à educação infantil constitui um poderoso instrumento de exclusão dos já excluídos.

Em suma, observa-se o quanto o poder aquisitivo da família influencia a freqüência escolar. Aliado a esse fator, identifica-se, segundo o relatório do UNICEF, o problema da baixa escolaridade desses pais, na maioria, jovens, fato que acentua ainda mais o problema da educação infantil brasileira.

À falta de vagas nas creches, somam-se também outros elementos, como mortalidade; trabalho infantil; falta de moradia; atendimento precário à saúde e aumento da violência, todos vinculados ao fenômeno da pobreza e agravantes desse quadro. (UNICEF, 2008)

Esse mesmo cenário miserável, ainda que em proporção menor, ocorre da mesma forma em relação às crianças da faixa etária de quatro a seis anos. (vide Tabela 3)

**Tabela 3 - Taxa de freqüência à creche ou à escola das crianças de 4 a 6 anos de idade, por grupos de idade e classes de rendimento médio mensal familiar *per capita*, segundo as Grandes Regiões – 2006**

| Grandes Regiões | Freqüência à creche<br>População Geral |              | Renda Mensal da Família e a<br>freqüência de crianças à creche (%) |                            |
|-----------------|--|--------------|--|----------------------------|
|                 | (%)                                    | (1000)       | Até ½ sm <sup>13</sup>   | Mais de 3 sm <sup>14</sup> |
| <b>Brasil</b>   | <b>76,0</b>                            | <b>9 393</b> | <b>68,1</b>  | <b>95,7</b>                |
| Norte           | 64,2                                   | 964          | 54,8   | 93,9                       |
| Nordeste        | 80,4                                   | 2 942        | 74,4   | 98,3                       |
| Sudeste         | 80,9                                   | 3 514        | 69,2   | 95,9                       |
| Sul             | 66,4                                   | 1 284        | 50,8   | 94,6                       |
| Centro-Oeste    | 67,0                                   | 689          | 54,5   | 94,6                       |

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

<sup>13</sup> Os percentuais apresentados dizem respeito ao percentual de freqüência de crianças à creche em relação a renda mensal de suas famílias e não a população geral de crianças matriculados na creche.

<sup>14</sup> Idem.

O índice de freqüência à escola das crianças de famílias com renda mensal de ½ salário mínimo é menor, se comparado com as de renda acima de 3 salários mínimos das regiões brasileiras Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, e corresponde, respectivamente, a: 54,8% para 93,9; 74,4% a 98,3%; 69,2% a 95,9%; 50,8% a 94,6% e 54,5 a 94,6%. (IBGE, 2007).

Esse estudo do IBGE revela um dado preocupante, pois, no geral, 45,4% das famílias com crianças de zero a seis anos possuem renda mensal de até ½ salário mínimo, principalmente, na região Nordeste. Logo, as questões da educação infantil e de suas precariedades também estão amarradas às condições socioeconômicas de suas famílias, embora não haja um estudo aprofundado dos motivos da não freqüência dessas crianças à creche ou à pré-escola. (IBGE, 2007 p.122; UNICEF 2008, p.15)

Todavia, os estudos apontam as mudanças crescentes que vêm ocorrendo no quadro educacional do País, desde 1996, pós-promulgação da LDB. No segmento da educação infantil, os resultados obtidos naquela época pelo PNAD 1996 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) revelava o percentual de freqüência de 7,4% para crianças de zero a três anos, e de 53,8% para as crianças de quatro a seis anos. Com os dados do PNAD 2006, temos 15,5% de crianças de zero a três anos na escola, o que representa o dobro em crescimento nos últimos 10 anos. Na faixa etária de quatro a seis anos, temos 76,0%, correspondente a um adicionamento de mais 23% nos últimos 10 anos.

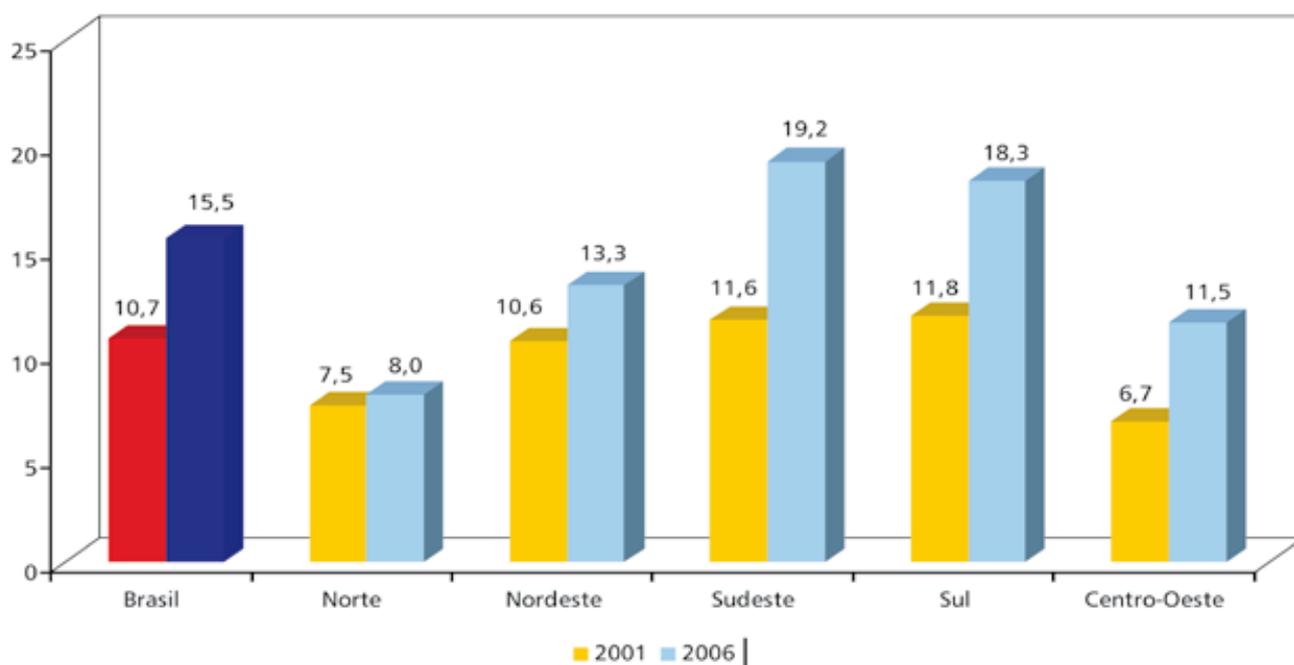
No geral, em ambos os grupos, o acesso à escola vem aumentando: em 1996, o percentual era de 27,5% e, em 2006, 43,0%, correspondente a um acréscimo de 15,5 pontos percentuais em dez anos, resultados considerados importantes e que sinalizam um avanço significativo. (IBGE, 2007 p.35, 123)

Contudo, vale lembrar que o objetivo estabelecido pelo Plano Nacional de Educação, em 2001, para o acesso de crianças de zero a três anos à creche, visava a atingir em 2006 e 2011, respectivamente, 30% e 50%. Os dados obtidos em 2006 indicam 15,5% de crianças freqüentadoras desse espaço, o que corresponde a apenas metade da meta estabelecida e, diante desse fato

questionamos: Por que não se atingem as metas? Falta de dinheiro ou de vontade política? É aceitável não considerar o atendimento a crianças na 1ª infância, de classes sociais desfavorecidas, como prioridade? Enfim, os dados revelam que o atendimento na educação infantil está caminhando a passos muito lentos.

Corroboram com os encontrados acima, os dois gráficos a seguir, extraídos do relatório do UNICEF, que mostram, de forma comparativa, o crescimento relativo a essa questão de 2001 e 2006, ainda pouco expressivo. (BRASIL/SEB,2006; IBGE, 2007; UNICEF, 2008; REVISTA ESCOLA, 2007)

**Gráfico 1: Comparação da proporção de crianças de até 3 anos em creche, 2001-2006 (%).**



O gráfico acima nos permite visualizar que, não bastassem as condições alarmantes em nível nacional, em regiões mais pobres, a situação é ainda mais grave. Observa-se, por exemplo, a região Norte, em que o crescimento, praticamente, não ocorreu. Estariam nascendo menos crianças nesse local?

Os estudos do UNICEF revelam que a Região Norte é a região que apresenta a maior população indígena do Brasil e a segunda com maior número de registros de remanescentes de quilombos. Um dos grandes desafios em toda a

Amazônia é fazer chegar políticas públicas às áreas mais distantes dos centros urbanos, isto é, no interior do Estado, devido, entre outros fatores, a uma baixíssima cobertura de malhas viárias. Essa dificuldade de acesso impõe a esses grupos uma vida de isolamento em que o principal meio de transporte é a tradicional embarcação fluvial.

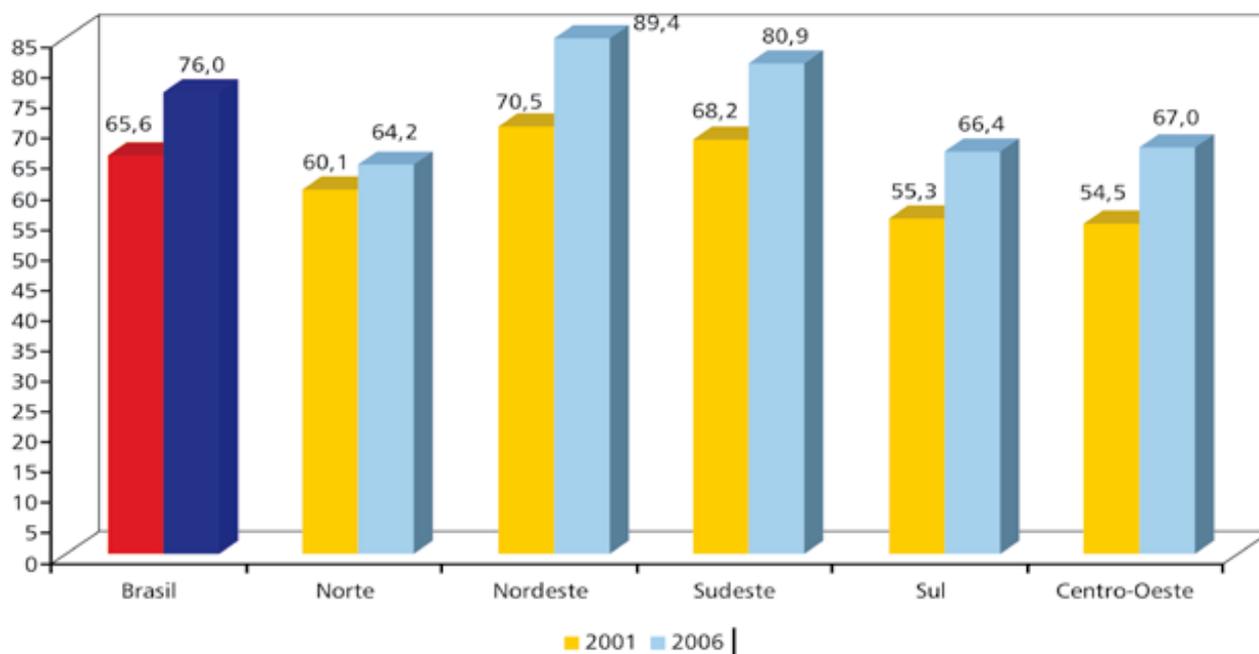
Prossegue ainda mencionando que no Brasil há um índice de crianças não registradas, denominado sub-registro. Alerta que esse fato pode ser visto sob a ótica social como conseqüência da situação de vulnerabilidade, pois a criança fica desprovida de seus direitos de cidadã. A subnotificação, tanto para os casos de nascimento como para a mortalidade infantil (óbitos infantis), é marcante nas regiões Norte e Nordeste.

Na região Norte, em 1991, constavam 2,0 milhões de crianças com até seis anos e, em 2006, esse número é de 2,2 milhões, portanto, não há o que se falar de nascimento infantil reduzido. Da mesma forma, a região Norte continua sendo, segundo os estudos, a região onde ocorre o maior número de nascimentos de mães com menos de 15 anos, com registro de 11,0/1000, em 1995 e de 14,7/1000, em 2005.

Por sua vez, sob uma outra ótica de estatística comparativa, há um decréscimo da população infantil nesta região, pois, em 1991, o número de crianças correspondia a 20,1% da população geral e, em 2006, passou a 14,7%. (UNICEF, 2008)

Em suma, a baixa inserção de crianças pequenas em creches pode estar atrelada: a condições culturais, haja vista as populações indígenas e descendentes de quilombos que se encontram na região Norte; a condições demográficas, as quais levam ao isolamento das famílias, em algumas regiões interioranas, por falta de estrutura viária e de acesso à comunicação; a condições sociais e econômicas das famílias, relacionadas à pobreza e a altos índices de mães adolescentes com menos de 15 anos. (UNICEF, 2008)

**Gráfico 2: Comparação da proporção de crianças de 4 a 6 anos na escola, 2001-2006 (%)**



No gráfico acima, referente à pré-escola de todas as regiões, a Nordeste é a que apresenta um crescimento mais significativo. Como teria ela conseguido, tal façanha, visto não ter a riqueza do Sul ou do Sudeste, por exemplo? Os estudos mostram que tem havido investimento nessa região por parte das instâncias governamentais e também de organizações internacionais.

O Programa Bolsa Família na região Nordeste tem beneficiado famílias com crianças de até seis anos, o que corresponde a 48% do total de 4,7 milhões de favorecidos dessa faixa etária desse programa no âmbito nacional. Essa participação, supostamente, ocorre devido a essa região ocupar o ranking de maior índice de crianças e de adolescentes até 17 anos que vivem em situação de pobreza, o que perfaz um percentual total de 72,5%.

A região Nordeste possui uma população de 6,5 milhões de crianças com até seis anos de idade, das quais, 66,9% (4,3 milhões) vivem em situação de pobreza. Dessas, 51,2%, que correspondem a 2,2 milhões de crianças, são beneficiadas pelo Programa Bolsa Família. (IBGE, 2007; UNICEF 2008)

Há também uma parceria do UNICEF com 11 estados de regiões do semi-árido, a maioria situada no Nordeste, cujo objetivo é o de superar a miséria desses locais por meio de um conjunto de ações e da adoção de uma estratégia ampla de mobilização dos direitos das crianças e dos adolescentes. Entre os empreendimentos há a criação de um programa denominado Selo UNICEF Município Aprovado, iniciativa que nasceu no Ceará, em 1999, e teve suas ações aprovadas com eficiência, pois, favoreceu o crescimento do atendimento de crianças pequenas nessas regiões.

Contudo, ao nos depararmos com a situação que ora se apresenta sobre a educação infantil, a matemática para se avançar rumo à inserção de mais crianças na escola e para resolver o problema de faltas de vagas no Brasil não é fácil. Para cumprir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de atender pelo menos a 50% das crianças de zero a três anos até 2011, é preciso criar mais 4,2 milhões de vagas. Para tanto, seria necessário construir 9 mil creches por ano, a partir de 2008, o que atingiria o total de 36 mil novos estabelecimentos de Educação Infantil em 2011. Tal quantidade é maior que o número atual de estabelecimentos em funcionamento no Brasil, que é de 35 mil creches, e, entre essas, mais da metade pertence a organizações privadas, conforme Tabela 4. (REVISTA ESCOLA, 2007; UNICEF, 2008)

**Tabela 4 - Número de Estabelecimentos de Creche e Pré-escola, por localização, região geográfica e Unidade da Federação – 2006**

| Grandes Regiões | Estabelecimento de Creches |               |               |               | Estabelecimentos da Pré-escola |               |               |               |
|-----------------|----------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------------------------|---------------|---------------|---------------|
|                 | Total                      | Municipal     | Privadas      | Est./ Federal | Total                          | Municipal     | Privadas      | Est./ Federal |
| <b>Brasil</b>   | <b>34.679</b>              | <b>18.202</b> | <b>16.187</b> | <b>290</b>    | <b>107.375</b>                 | <b>76.579</b> | <b>26.589</b> | <b>4.207</b>  |
| Norte           | 1.250                      | 942           | 294           | 14            | 9.857                          | 8.305         | 1.067         | 485           |
| Nordeste        | 10.367                     | 7.023         | 3.219         | 125           | 51.665                         | 42.220        | 8.501         | 944           |
| Sudeste         | 15.172                     | 5.851         | 9.242         | 79            | 27.227                         | 14.964        | 11.947        | 316           |
| Sul             | 6.055                      | 3.458         | 2.573         | 24            | 13.921                         | 8.428         | 3.401         | 2.092         |
| Centro-Oeste    | 1.835                      | 928           | 859           | 48            | 4.705                          | 2.662         | 1.673         | 370           |

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

Segundo a Revista Escola, para a construção de uma creche que atenda a 120 alunos, são necessários cerca de R\$ 600 mil. Assim, para atender à meta do PNE de 36 mil novos estabelecimentos, seria preciso o montante de R\$ 22 bilhões para a construção e equipagem de todas as creches, de acordo com o estudo Custo Aluno Qualidade (CAQI), promovido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>15</sup>.

Por sua vez, o cumprimento desse objetivo exigiria um investimento massivo de recursos de todas as instâncias municipais, estaduais e federais, pois, segundo estimativa do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC), o Brasil, em 2003, gastou apenas 0,07% do PIB com construção e manutenção de creches públicas e, para tal meta, esse percentual teria que se elevar para 0,87% até 2011, ou seja, 12 vezes mais para cumprir a proposta do PNE e atender à necessidade dos brasileiros. Além disso, cerca de meio milhão de novos educadores também teriam de ser capacitados, em respeito às proporções professor-aluno, definidas nas Diretrizes Educacionais. (REVISTA ESCOLA, 2007)

Conclui a matéria da Revista Escola que a solução está distante de ser alcançada, pois a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 confere aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil. No entanto, segundo a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), apenas 30% dos municípios brasileiros conseguem investir recursos públicos próprios na infra-estrutura dos sistemas de Educação Infantil. A grande maioria não tem receita própria e depende de repasses da União e do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério) os quais, por sua vez, só repassam recursos para alunos já matriculados, o que resulta na escassez de investimento em infra-estrutura ou na ampliação dos serviços. (REVISTA ESCOLA, 2007)

Em resumo, o panorama nacional da educação infantil revela uma população de crianças de zero a seis anos de mais 20,6 milhões de crianças, das

---

<sup>15</sup> Mais informações no site: [http://www.campanhaeducacao.org.br/folder\\_texto\\_CAQi\\_final.htm](http://www.campanhaeducacao.org.br/folder_texto_CAQi_final.htm)

quais, apenas 8,8 milhões freqüentam creches ou pré-escolas públicas, privadas e filantrópicas. É importante enfatizar que, desse número, pelo menos a metade freqüenta as redes de ensino privado, contrariando o princípio do direito à educação assegurado pela LDB, que atribui ao Estado, em seu artigo 4º, o dever de oferecer, gratuitamente, educação infantil para todas as crianças.

Constam, cerca de, 11,7 milhões de crianças que não freqüentam a escola: 9,5 milhões da faixa etária de zero a três anos, e 2,2 milhões de quatro a seis anos. A proposta do PNE (Plano Nacional de Educação) de 2006 visa a criar mais 4,2 milhões de vagas até 2011, ainda que a meta elaborada em 2001 a ser atingida em 2006, não sido efetivada como planejado. O objetivo atual é um tanto quanto utópico, haja vista que seria necessário um investimento de mais de 22 bilhões do Estado, o que implicaria um redirecionamento do PIB nacional, a fim de destinar recursos financeiros às políticas educacionais da educação infantil.

Além disso, existe um quadro com vários elementos oriundos da desigualdade social do País, tais como: saúde, trabalho e mortalidade infantil, violência, analfabetismo, entre outros, que se somam à questão da educação infantil e aumentam o risco e a vulnerabilidade desse público.

Ainda que, porventura, equacione-se a questão da inserção das crianças nas escolas infantis, resta a questão da busca da qualidade do atendimento, tão problemática quanto a falta de vagas. Também há de se implementar políticas que contemplem as regiões mais desfavorecidas com ações imediatas de remediação e prevenção. O atendimento em creches, desenvolvido a partir de um trabalho de qualidade é a ação preventiva mais efetiva que se pode desenvolver.

## 1.2 - Políticas Públicas do cuidado com a infância

As preocupações iniciais do Estado com as questões infantis surgiram por volta do final do século XIX, demandadas por movimentos populares das famílias, decorrentes das grandes transformações da sociedade no âmbito econômico, social e tecnológico, o que afetou a estrutura tradicional da família.

Desde então, tais questões permaneceram inalteradas no campo da reivindicação, da discussão e de alguns programas compensatórios de atendimento infantil destinados àquelas famílias em situação de pobreza extrema e de vulnerabilidade social. Essa medida se configurou em um atendimento de caráter assistencialista e, dessa forma, o funcionamento dessa estrutura e as ações implementadas estavam vinculados à assistência social. (HADDAD, 2003).

Em meados da década de 70, houve a criação de instituições e a elaboração de políticas públicas que articulavam formas de atender às crianças de todas as classes sociais. Assim, estabeleceu-se uma ampla rede de ações, engatilhada, inicialmente, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que defende o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

A Constituição Federal, de certa forma, revoluciona a educação infantil no Brasil, pois alavanca um conjunto de medidas no âmbito das políticas públicas de atendimento infantil com a criação de vários órgãos, instituições, leis, diretrizes e resoluções, dentre as quais, destacamos: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069 de 13 de julho de 1990; Política Nacional de Educação Infantil, elaborada pela Comissão instituída pelo MEC; através da Portaria 1.264/93; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394 de 20 de dezembro de 96; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 17 dezembro de 1998; Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, elaborado em 1994 e aprovado em 09/01/2001; Política Nacional de Educação Infantil, versão final, de 2006. Assim, é possível pensar, em termos de políticas públicas, a década de 90 como a década da educação infantil.

No âmbito político e jurídico, nota-se um avanço frente às questões da infância, contudo, tais medidas foram elaboradas dentro de um contexto ideológico, político, cultural e histórico marcado por dicotomias, divergências e inconsistências, a começar pelo conceito de educação, de cuidado e de infância. Soma-se a esses aspectos, ainda, outro relacionado à condição político-tradicional do Setor de Assistência Social, cuja instância tem acolhido desde sempre as demandas da criança e da família. (FÜLLGRAF, 2004, HADDAD, 2003).

Tais considerações sobre as incoerências conceituais, políticas, sociais e históricas, que foram incorporadas às políticas públicas de educação infantil, têm sido discutidas por vários pesquisadores e organizações internacionais de pesquisas, visto que elas têm influenciado e dificultado o desenvolvimento de políticas integradas ao atendimento infantil.

Ainda que tais dificuldades persistam, Costa (2004) e Kulhmann (2000) pontuam um grande avanço na proposta de atendimento às crianças dentro de um enfoque educativo, uma vez que as creches e pré-escolas sempre atuaram no âmbito da assistência social, cujas ações estavam voltadas ao atendimento de classes sociais menos favorecidas economicamente e de crianças consideradas vulneráveis, devido à situação de pobreza na qual se encontravam. Sob o ponto de vista histórico, Kulhmann (2000) menciona que esse sistema de atendimento, destinado a uma parcela social constituída por crianças pobres, carrega, por sua vez, uma concepção educacional tomada pelo assistencialismo, o que culmina numa proposta de educação de submissão e, não, de emancipação das crianças. Para o autor:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favores aos poucos selecionados para receber. (p.54).

Com o advento das densas transformações ocorridas nas sociedades nas últimas décadas, pode se observar que houve do ponto de vista legal, social e educacional, o alcance das modalidades da educação infantil, creche e pré-

escola, à esfera educacional, que até então estava segregada dessa instância e voltada especificamente para o atendimento aos pobres. Essa vinculação das creches e pré-escolas ao sistema educacional significa uma conquista considerável. Todavia, esse processo de mudança da educação infantil de um setor para outro não é tarefa simples, uma vez que exige um trabalho conjugado não só de ambas as áreas, setor social e educacional, como também de outros setores agregados.

Costa (2004) destaca a importância da interface dessas duas políticas setoriais no atendimento à criança de zero a seis anos, ao configurá-las, dessa forma, como um direito da criança e um dever do Estado. Aponta, também, algumas atribuições profissionais que o assistente social pode oferecer nesse novo contexto dos centros educacionais infantis, pautado em um trabalho sócio-educativo.

Além disso, esse novo arcabouço culminou em um reordenamento estrutural, funcional e organizacional das instituições sociais envolvidas, ao visar à construção de uma política nacional de Educação infantil, que passou a exigir, em contrapartida, novas diretrizes, parâmetros e ações os quais permitissem que toda criança, independente de classe social, diversidade cultural ou diferenças regionais tivesse acesso a esses serviços, com a prevalência das funções de cuidar e de educar de modo integrado, complementar e interdependente, realizado por profissionais capacitados. (COSTA, 2004)

Contudo, o fato da divisão da educação infantil em duas modalidades, denominadas creche e pré-escola, ter prevalecido na LDB, repercute nas práticas cotidianas da educação infantil até os tempos atuais, o que alimenta a polarização entre assistência e educação.

Haddad (2003) menciona que a cisão das práticas de cuidado e de educação no atendimento infantil tem suas raízes em dois fenômenos: um, de ordem institucional governamental; e outro, decorrente da história mundial no cenário dos eventos econômicos, políticos e culturais. No âmbito institucional governamental, o surgimento das instituições que visavam ao amparo à criança e

à família nas suas principais necessidades e demandas teve, de modo independente, uma dupla ação.

De um lado, surgiram programas voltados essencialmente, às questões sociais que priorizavam uma gama de medidas de proteção e de prevenção ao abandono no âmbito familiar. As ações tinham como proposta o atendimento de crianças cujas famílias se encontravam em condições de vulnerabilidade, pobreza, doença, invalidez e outros desajustes sociais. Essas ações seguiam, pois, o modelo da assistência, ou seja, de cuidar das pessoas.

Por outro lado, as medidas voltadas à questão educacional da criança foram tomadas pelas instituições de educação, cujas ações se concentravam, especificamente, no processo de ensino e aprendizagem da criança. Nota-se que houve um “boom” de estudiosos, educadores e pesquisadores nesse campo, no Brasil, nos anos 70, com destaque, para a década de 90.

Desse modo, esses dois tipos de instituições, devido à estrutura, ao funcionamento, aos objetivos e às ações, ao longo de sua história, desenharam a cisão entre o cuidar e o educar.

Tal dicotomia, segundo Haddad (2003), não se apresenta somente no contexto brasileiro. No cenário internacional, também, havia alguns países europeus e americanos que seguiram essa política de atendimento infantil dividida, em meados do período da Guerra Fria. Contudo, os projetos educacionais de Montessori em Roma, de Robert Owens, na Escócia e as idéias das Irmãs MacMillan já continham uma proposta que postulava um atendimento infantil integrado, ligando os setores da educação e da saúde.

No âmbito histórico-mundial, a autora cita outro fenômeno menos evidente que contribuiu para a abordagem de uma educação infantil integrada ou não que é decorrente de três eventos: a **Guerra Fria**; a **Revolução Cultural dos anos 60 e 70** no Ocidente e a **Globalização**.

## A GUERRA FRIA

Quanto à Guerra Fria, Cadwell (1989, *apud*, Haddad, 2003) menciona os efeitos dos conflitos ideológicos desse evento junto às políticas públicas da Liga Americana do Bem-Estar Infantil, encabeçada pelos Estados Unidos, as quais interferiram nos programas infantis. O autor cita também que os serviços de creches e pré-escolas se constituíam de forma diferenciada sendo que o objetivo das creches estava ligado ao cuidado e à proteção da criança, portanto desvinculado dos serviços escolares, enquanto a pré-escola tinha como propósito a educação da criança. Nesta, a responsabilidade do educar era dividida com os pais, mas o mesmo não se aplicava à creche.

Além disso, essa cisão dos atendimentos infantis, em razão do mundo estar dividido entre o modelo capitalista e o comunista, era um dos elementos que demarcava a fronteira desses dois sistemas governamentais, haja vista que o modelo comunista não preconiza tal cisão; ao contrário, pregava um sistema educacional baseado no “cuidado coletivizado”.

Esse sistema educacional adotado pelos países comunistas, no qual a inserção do Estado no seio familiar ocorria desde a tenra idade da criança, constituía uma parte importante das estratégias da revolução e da manutenção desse sistema, posto que poderiam influenciar, ideologicamente, as novas gerações. Essa prática também elevava o status político e social da mulher-mãe, uma vez que a responsabilidade dela de cuidado com os filhos era compartilhada, e a carga de trabalho, reduzida.

Dessa forma, as mulheres tinham mais disponibilidade para participar de outras atividades e de eventos do mundo político, cultural e social, sustentadas por uma política de promoção da igualdade de gênero e do trabalho fora de casa. Essa possibilidade afetou a unidade familiar tradicional como, no caso da China, com o movimento de construção da nova China e do Vietnã, na Revolução de 1945. Já nos países capitalistas do Ocidente, durante esse período da Guerra Fria, pregavam-se os princípios da importância da família e da maternidade, os cuidados da criança pequena como a única maneira de garantir sua saúde mental

e psicológica, amparados em estudos que mostravam os danos da separação materna. (HADDAD, 2003)

Os Estados Unidos e a Inglaterra adotavam o discurso de que a educação e os cuidados da criança pequena eram assuntos de cunho privado, ou seja, da família. Devido a essa postura, não implantaram nenhum serviço de apoio às famílias com crianças pequenas, o que influenciou as políticas para a infância nos países em desenvolvimento, em especial, no Brasil. A exceção só ocorria junto às famílias cujas condições eram precárias e em desvantagem cultural, para as quais se adotaram programas de educação compensatória, com o objetivo de prevenir o futuro fracasso escolar.

### **REVOLUÇÃO CULTURAL DOS ANOS 60 E 70 NO OCIDENTE**

A revolução cultural, em meados dos anos 60, de acordo com Haddad (2003), foi um período marcado por reivindicações no âmbito educacional e, no contexto brasileiro, foi liderado pelos movimentos feministas apoiados pelo setor social, que exigia uma presença mais ativa do Estado em relação aos serviços ofertados à criança e à família. Ademais, o Estado foi chamado para rever os conceitos referentes à maternidade, à paternidade, às mudanças dos papéis sociais, ao significado da creche e à constituição e à restrição desse espaço social às classes menos favorecidas, culminando, dessa forma, em uma política pública permeada por uma visão caritativa e de custódia.

Assim, implantou-se um programa de expansão da rede pública de creches, considerado até hoje o maior da América Latina. No entanto, devido ao enraizamento cultural que já constituía a creche no Brasil, aliado ao apoio do segmento social aos movimentos de luta pela creche, essa expansão, assim como seu processo de implantação, foi incorporado, de forma mais específica às políticas sociais do que às políticas educacionais, o que marca, histórica e institucionalmente, a divisão do cuidar e do educar no Brasil. Além disso, os resquícios dessa adentram a relação estado-família, pois, com a participação do setor público no setor privado, inaugura-se um novo conceito de atendimento infantil, de socialização extra-familiar ou extra-parental, em que a parte que

competirá ao Estado será dotada de uma estrutura composta por profissionais e por agentes educacionais capazes de atender às necessidades de cuidado e de educação da criança. (*Ibid*)

Prossegue Haddad que, nos países europeus como Dinamarca, Bélgica, Holanda, Portugal, Itália entre outros, esse movimento também estava reorientando as políticas de educação e de cuidado infantil e convocava o Estado a investir mais nessa área. Dessa forma, inaugurava-se um novo conceito de atendimento infantil e de socialização extra-familiar ou extra-parental, cujas ações exigiam um trabalho conjugado com os setores da assistência social, educacional e da saúde.

Nessa proposta de integração da família aos serviços sociais e educacionais e do Estado, temos a Suécia como o país pioneiro na adoção dessa modalidade, por ter implantado e viabilizado uma política de igualdade de gênero em 1968, na qual estipula que homens e mulheres são igualmente responsáveis pelo apoio econômico, pelo cuidado e pela supervisão das crianças. Em seguida, esse país elaborou uma política unificada tomando como paradigma o reconhecimento dos direitos humanos, ou seja, a presença e a participação do Estado são proeminentes, considerando, assim, todos os elementos que envolvem uma abordagem integrada de educação e de cuidado infantil, como: Responsabilidade do Estado; Vinculação Administrativa; População-Alvo; Faixa Etária; Política de Financiamento; Tipos de Serviços oferecidos; Perfil e Formação Pessoal; Contexto Educacional; e Diretrizes Pedagógicas e Envolvimento dos pais, tal como consta no documento apresentado pela OCDE<sup>16</sup> em junho de 2001, em Estocolmo. (HADDAD, 2003) Outrossim, durante esse período de revolução cultural, foi criada a Rede Européia de Atendimento Infantil, cujo fim era o de promover a ampliação dos serviços de atendimento.

Contudo, é importante salientar que, ao mesmo tempo em que a revolução defendia uma integração e igualdade de gênero e de direitos, com maior

---

<sup>16</sup> OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). Entidade que congrega todos os países desenvolvidos europeus, EUA, Japão e alguns países em desenvolvimento. Realiza pesquisa de avaliação sobre qualidade da educação no mundo, o teste de Pisa, a cada três anos.

participação e co-responsabilidade do Estado na socialização das crianças, em contrapartida, há de se atentar para que tais reivindicações, de certa maneira, não tendam a ser percebidas de forma enviesada, ou seja, que não se traduzam como participação e atuação reduzida dos pais e, sim, como um modelo de responsabilidade compartilhada em que o comprometimento é de ambos.

Em síntese, esse período foi considerado como essencialmente significativo porque possibilitou um salto qualitativo rumo às políticas de atendimento infantil, ao enfatizar a adoção de práticas multifuncionais e ao valorizar todas as dimensões do desenvolvimento infantil, até então nem sempre reconhecidas, tais como: os aspectos físico, afetivo, moral espiritual, intelectual, o bem-estar, o convívio familiar, a igualdade, entre outros.

## **A GLOBALIZAÇÃO**

Quanto à globalização, Haddad (2003) a considera como um movimento de grande impacto sobre as políticas voltadas à educação. Retrocedeu, de modo expressivo, por ter contribuído para a inversão dos direitos anteriormente conquistados no âmbito do bem-estar social, haja vista os programas sociais compensatórios cujo modelo se pauta na “Política das Necessidades” e na prioridade do governo à economia de mercado.

Em outras palavras, esse movimento carregado de mudanças no cenário político e econômico, impregnado de regras neoliberais, prima pelo investimento na economia de mercado e, não, em programas sociais e adota um sistema de competição, de corrida pelo conhecimento tecnológico, de redução dos direitos trabalhistas e ênfase no consumo, entre outros valores de mercado.

Essas características redirecionaram, dessa forma, o funcionamento das políticas mundiais, com a geração de um impacto social severo nos países em desenvolvimento com o aumento da pobreza, da desigualdade social, da exclusão, do desemprego, entre outros, o que culminou no retorno dos programas compensatórios no âmbito educacional, promovido pelos países e organizações internacionais, em busca de minimizar o efeito devastador da globalização.

Nesse sentido, duas medidas foram tomadas: a primeira, corresponde à política de atendimento universal às crianças maiores de três anos, vinculadas ao ensino primário, objetivando o êxito escolar e a segunda visa ao atendimento infantil de crianças menores de três anos, em programas de caráter alternativo, administrados por mães e por agentes comunitários, delegando, dessa forma, uma atribuição e uma participação mínima do sistema de financiamento do governo a essa faixa etária.

Diante disso, percebe-se que as forças da globalização refreiam a tendência da unificação dos serviços de atendimento infantil, assim como a participação do Estado junto às crianças menores, que ficam à mercê de um modelo assistencialista-filantrópico.

De acordo com Haddad (2003), na realidade brasileira contemporânea, defende-se uma abordagem integrada do sistema de atendimento infantil, que visa a remover as inconsistências e dicotomias dos modelos anteriores do cuidar e do educar. Para tanto, necessita-se da legitimação da socialização infantil extra-familiar, ou seja, a responsabilidade pelo cuidado e pela socialização da criança pequena deve ser compartilhada por todas as entidades, privada, pública, família e sociedade, no intuito de que se forme um elo entre o cuidado e a educação. Essa política unificada da educação, ao seguir os princípios de uma abordagem integrada, requer o envolvimento de setores sociais, da educação e da saúde, assim como exige toda uma política estrutural, funcional, legal, administrativa, de pessoal e de financiamento. Dessa forma, não se permitiria o surgimento de sistemas paralelos de cuidados e de socialização da criança pequena, assim como a descontinuidade dos serviços que obscurecem os princípios da educação.

Para essa autora, o desafio a ser enfrentado por essa proposta é imensurável, pois há inúmeros problemas que se interpõem a essa integração, tanto na implantação no âmbito político quanto ao modelo a ser adotado.

No primeiro caso, as principais questões giram em torno da necessidade de mais investimentos e de oferta de programas em tempo integral do setor público às

crianças menores de três anos; da superação dos modelos fragmentados de atendimento, tradicional e culturalmente instituídos no setor da assistência social, educação e saúde; da forte tendência do ensino infantil privatizado desobrigando o Estado do cumprimento dos direitos humanos da criança; da garantia tanto da socialização quanto da educação nessa abordagem integrada de atendimento; da oferta dos serviços de atendimento em uma atenção conjunta à diversidade de necessidades tanto da criança quanto da família; da cobertura de atendimento coerente e contínuo às crianças de qualquer faixa etária, segmento social ou em condições adversas da vida.

No segundo caso, os aspectos problemáticos são: tipos de atendimentos a serem oferecidos, em razão da gama de diversidade e de necessidades de cada família e segmento da população; contexto educacional que garanta espaços de convívio e de encontro; estruturas institucionais menos rígidas e uniformes; abordagem pedagógica que supere o papel limitado e empobrecido de práticas escolarizantes; profissionais da área bem qualificados e bem remunerados, com profundos conhecimentos em pedagogia, psicologia infantil, sociologia e cultura da infância; reconhecimento do envolvimento dos pais e da superação dos conflitos que permeiam a relação dos profissionais com a família. (HADDAD, 2003; FARIA e PALHARES, 2000)

Ainda que esse sistema integrado se depare com inúmeras dificuldades, há de se empreender um grande esforço para colocá-lo em prática, face aos inúmeros benefícios que trará às famílias, às crianças, à comunidade e à sociedade em geral. A sua consolidação sob a égide da educação se constitui como um grande potencial para promover a coesão social, o apoio às famílias carentes, a igualdade de gênero e o combate à desigualdade social. Contudo, há de se ficar atento para os riscos oferecidos por essa proposta de unificação, submetida à estrutura das políticas educacionais, para que os serviços oferecidos não se tornem mais “escolarizados”, e a abordagem pedagógica, isolada das outras áreas do conhecimento.

Nesse impasse, Haddad sugere, em um primeiro momento, tal como foi implantado na Suécia, estabelecer uma hierarquia de prioridades no processo

dessa integração, permitindo, inicialmente, que se fortaleçam as condições as quais assegurem a construção de uma identidade e cultura específica. A tomada dessas medidas significa a necessidade de se realizar uma profunda revisão e de redefinição das funções, objetivos e funcionamentos dos serviços, relacionados ao cuidado e à educação da criança pequena, os quais, tradicionalmente, estavam vinculados a outras esferas institucionais. Em uma etapa posterior, deve-se transferir esse programa ao sistema educacional, para que este possa elaborar medidas que promovam a parceria entre o sistema de educação infantil e o fundamental.

Conclui a autora que, para a implementação eficiente de um sistema de atendimento infantil integrado, requer-se o entendimento da responsabilidade compartilhada em relação à socialização da criança, assim como o esclarecimento dos conceitos de educação e de cuidados infantis.

Frente a essas questões, nota-se que a dicotomia instaurada na dimensão do cuidar e educar não se situa somente no campo institucional, educacional e social, pois é um fenômeno cíclico, ocorrido em função de aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos, que modelam e regulam as crenças e atitudes relativas ao atendimento infantil.

Enfim, tal dicotomia resulta de fatores político-ideológicos que refletem, enfaticamente, na elaboração das leis, diretrizes, parâmetros, referenciais e outros os quais orientem as práticas de educação infantil. Dentre esses, destaca-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento elaborado para subsidiar os projetos educativos de instituições de educação infantil. (HADDAD, 2003; FARIA e PALHARES, 2000)

### **1.2.1 - O cuidar e educar no RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**

Haddad (1998) faz uma leitura crítica desse referencial, pontuando os principais aspectos que acentuam a dicotomia entre o cuidar e o educar no âmbito educacional. É um documento inspirado na proposta de reforma do ensino espanhol, implantado na década de 90 e que apresenta conceitos equivocados, tanto em relação a esse plano europeu quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As principais distorções da fonte consultada giram em torno dos objetivos, dos princípios, das terminologias, da dissociação da dimensão desenvolvimento e conhecimento, do conceito do brincar enquanto eixo curricular e, não, como uma dimensão que perpassa todas as práticas educacionais.

O Referencial apresenta o conceito do desenvolvimento e do conhecimento a partir de duas perspectivas que correspondem ao campo da experiência, de um lado, e às áreas de conhecimento, de outro. Também focaliza em excesso, as capacidades cognitivas ou intelectuais das crianças, enquanto se esquece das demais áreas, contrariando os postulados teóricos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os quais priorizam o desenvolvimento global da criança. Enfim, o Referencial, acaba incorporando um modelo ideológico de ensino-aprendizagem semelhante ao modelo do Ensino Fundamental, e contém, implicitamente, o discurso de “grau de ensino”.

Além disso, Haddad (1998) destaca que as postulações teóricas desse Referencial estão assentadas na concepção de infância de cuidado, cujo sentido político ideológico está voltado às experiências imediatas da criança, ao contrário dos outros países em que esse conceito assume a perspectiva de multifuncionalidade, permeada tanto por ações educacionais quanto sociais. Dessa forma, há um trabalho conjugado tanto da esfera pública quanto da privada, com o objetivo de atender não só às necessidades das crianças, como também às necessidades dos pais e, assim, as instâncias dos setores sociais, educacionais e da saúde atuam conjuntamente.

Para a autora, essa política do RCNEI, com foco nos cuidados, confere à creche ações mais imediatas incidindo em um modelo de pensamento que não concebe a creche e a pré-escola em uma mesma dimensão e acentua, ainda mais, essas diferenças. Essa cisão foi reforçada pela concepção de atendimento por faixa etária, na qual crianças de zero a três anos freqüentariam as creches, e as crianças de quatro a seis anos, a pré-escola, gerando toda uma política estrutural, funcional, administrativa e pedagógica distintas. Há também o posicionamento pouco expressivo do Estado frente à sua responsabilidade com a criança pequena e uma maior preocupação com os programas pré-escolares, além da inexistência de programas destinados ao atendimento infantil integrado, entre outros.

Haddad (1998) menciona ainda que o Referencial apresenta um enfoque conceitual que prioriza o mental, em detrimento do corpo e do afeto e, conseqüentemente, o objetivo ao subjetivo; valoriza mais o conhecimento do que a vivência e a experiência; o abstrato ao concreto; o produto ao processo; a fragmentação ao global e o pensamento à expressão.

Faria e Palhares (2000) consideram o Referencial um documento importante, mas fazem duras críticas ao seu conteúdo. Mencionam o pensamento escolarizante que permeia o documento, dado que a educação infantil é tratada como ensino; concepção de um modelo pedagógico psicologizante, com uma fundamentação confusa e subsidiada por uma abordagem eclética de base conflitante, ambígua e equivocada. Além disso, destaca a formação dos professores e não enfatiza a formação dos outros profissionais que compõem a rede dinâmica da creche; realiza uma leitura da realidade descontextualizada, descolada do real, à medida que as propostas correspondem a um segmento de crianças de classes sociais mais altas e não considera a maioria do público da realidade das creches. Também desconhece a realidade da formação precária da grande parte dos profissionais diretamente envolvidos com as crianças; adota uma linguagem codificada e técnica, distanciada do seu público alvo que é o educador; enfim, um conjunto de idéias e ações não condizentes com a realidade brasileira e não contribuintes para o fazer avançar a prática da educação infantil.

Ademais, prosseguem as autoras, a forma como o RCNEI foi estruturado e dividido em dois âmbitos de experiência levou à dissociação dos conceitos de desenvolvimento e conhecimento, privilegiando, essencialmente, o âmbito cognitivo. Essa estrutura constituiu um modelo disciplinar de trabalho para o qual os professores elaboraram suas ações baseados em uma prática de aquisição de conteúdos científicos e de aprendizagem, contribuindo, em parte, para a ruptura entre educação e cuidado.

Kuhlmann (2000), também em relação ao RCNEI, considera fundamental uma proposta educacional na qual se valoriza os aspectos relativos aos cuidados à criança pequena e não secundarizá-los como em uma pedagogia tradicional, de cunho cognitivista e simplista cujos princípios propõem sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança. Essa metodologia faz com que a dinâmica de conhecer, experienciar, crescer e viver se transforme em um processo frio, burocrático e controlado pelo adulto, obscurecendo a relação do prazer no ato de conhecer o mundo.

Ao tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas, argumenta Kuhlmann (2000), a segmentação das dimensões do cuidar e educar não existiria em uma instituição de educação infantil. Por certo, tal modelo seria equivalente ao mesmo sentido atribuído à palavra inglesa *educare* cujo significado expressa o educar e cuidar interligados, como uma unidade. Dessa forma menciona o autor que preocupar-se em assistir à criança, em cuidar dela em guardá-la não seria “ ‘desviar-se’ da oportunidade de proporcionar uma educação de qualidade, como faz supor o documento (v.1, p.7): não precisamos nos envergonhar dessas dimensões o trabalho pedagógico” (p.60).

O autor enfatiza, ainda, a questão de que tomar a criança como ponto de partida nos programas educacionais exige compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve afeto, prazer, fantasia, brincadeira, movimento, poesia, linguagem, música, entre outros. Para tanto, esse processo pressupõe a necessidade e a importância da formação dos profissionais que irão educar essas crianças, pois não são elas, por si só, que precisam dominar conteúdos disciplinares e sim as pessoas que irão educá-las.

Na tentativa de conhecer melhor a educação infantil e os aspectos considerados significativos pelos agentes envolvidos direta e indiretamente nesse contexto, Campos (2006b) ouviu em quatro estados brasileiros, a opinião de professores, pais, líderes comunitários e crianças de cinco e seis anos acerca dos itens mais importantes em uma escola. A maioria dos entrevistados adultos atribuíram maior peso à dimensão do cuidar, cujo sentido remete a uma relação de atenção, proteção e compromisso com a criança pequena. As crianças, priorizaram os brinquedos e as brincadeiras acompanhados da alimentação, comportamento adequado e por último, um lugar para aprender. Almejam um local onde possam ter experiências pouco presentes na realidade das suas vidas, ou seja, buscam “bola” e “bolo”, segundo as expressões da autora.

Contudo, a realidade desejada ainda não corresponde à realidade vivida, dadas as condições precárias da educação infantil, tanto na dificuldade de superar as rotinas empobrecidas de cuidado voltadas normalmente à alimentação e higiene nas creches, quanto no modelo escolarizante da pré-escola. Além disso, há um bloqueio na comunicação com as famílias das crianças, um cenário precário quanto à formação do pessoal, à infra-estrutura material deficiente, resultantes da falta de investimentos das diferentes instâncias governamentais. (CAMPOS *et al*, 2006a, 2006b)

Ainda que o Brasil conte com um conjunto de leis e diretrizes voltado a esse segmento, as políticas públicas de financiamento estão muito aquém de um atendimento infantil adequado, mesmo com o movimento contínuo de busca por novas formas de financiamento, como, por exemplo, a criação do FUNDEB<sup>17</sup> em 2005, o qual incorpora toda a Educação Básica, em substituição ao FUNDEF, que era destinado somente ao ensino fundamental.

---

<sup>17</sup> FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, aprovada em 06 de dezembro de 2006, composto por recursos próprios dos Estados e Municípios e complementado por recursos federais. Tem por objetivo promover o financiamento da educação básica pública brasileira visando beneficiar 47 milhões de estudantes. O novo fundo pretende atender toda a educação básica que, por sua vez, congrega a creche, a educação infantil, o ensino fundamental e médio, a educação especial e educação de jovens e adultos. A vigência desse programa é de 14 anos a partir do primeiro ano da sua implantação (2007-2020), com a expectativa de que o plano esteja plenamente implantado no prazo de três anos, ou seja, até 2010. Dados extraídos do <http://portal.mec.gov.br/seb/>

## CAPITULO II - SAÚDE PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 2.1 - Cuidar e educar: Concepções, polêmicas e alguns (des) entendimentos.

Cuidado é o ato primordial à existência humana, é uma dimensão ontológica, ou seja, parte da constituição humana e está na origem de sua existência. Essa origem não equivale apenas a um começo temporal, mas a uma fonte em que brota, permanentemente, o ser, conforme declara sob uma perspectiva filosófica, Leonardo Boff (2005, p.28).

Argumenta o filósofo que o cuidado é mais que um ato singular, é uma atitude de preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro. É algo que se encontra na raiz de todo o ser humano, “é um modo-de-ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo junto com os outros [...] é uma forma de ser-no-mundo e, a partir daí, de relacionar-se com as demais coisas [...]”. (p.29). Como esclarece o autor, ser-no-mundo é algo mais abrangente e significa uma:

forma de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo o próprio ser, a autoconsciência e a própria identidade. (p.30).

É a partir do cuidado com o outro que o ser humano desenvolve a dimensão da alteridade, o sentimento de responsabilidade, de respeito, de apreço, de valores fundamentais da experiência humana. Assim, o cuidado se dá em uma relação afetiva e engloba o modo de ser do ser humano em seus laços afetivos. Sem cuidados, deixamos de ser humanos, enfatiza o autor. (BOFF, 2005, p.31)

Diante da importância que o ato de cuidar ocupa na dimensão humana, somos levados a vários questionamentos: que tipo de cuidado tem permeado as relações no interior dos ambientes que atendem às crianças de zero a seis anos? Como essa questão tem sido tratada no âmbito das pesquisas científicas e das

políticas públicas? Quais as implicações das vivências escolares na constituição do sujeito, quanto à sua saúde, ao seu desenvolvimento bio-psico-social? Qual o olhar e o papel da psicologia no atendimento à infância?

Enfim, essas questões, que constituem o problema desta pesquisa, remetem-nos à necessidade de uma discussão inicial sobre o que entendemos por cuidar e educar, abordando as pesquisas que têm discutido esse tema e como o relacionamos com a saúde de uma perspectiva psicológica, embora se reconheça que haja fontes de conhecimentos e outras disciplinas que tratam desses conceitos. Contemplar o cuidado na esfera da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação. Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos, cooperação de profissionais de diferentes áreas e políticas públicas que sustentem essa prática.

Desde a mais tenra idade, segundo Tiriba (2005), a criança se encontra, ininterruptamente, à mercê de cuidados. Logo, o cuidado está na raiz primeira do ser humano e engloba a dimensão existencial e afetiva. É fonte que acompanha todas as ações do querer, do desejar, do realizar, elementos fundamentais à constituição da essência humana. No contexto educacional, cuidar é, necessariamente, uma atividade relacional. Se o objeto das ações são pessoas e não coisas, cuidar envolve “responder às necessidades particulares, concretas, físicas, espirituais, intelectuais, psíquicas e emocionais de outros”. (p.11)

A essência primordial do cuidado é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, o que demanda, nessa perspectiva, tanto cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva, quanto cuidados voltados aos aspectos biológicos, tais como: alimentação, higiene, descanso e outros procedimentos relacionados às necessidades básicas das crianças e de sua saúde física, menciona o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)<sup>18</sup>. (1998 p.24).

---

<sup>18</sup> Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vols I, II e III, Brasília/DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

Nesse sentido, o Referencial defende a indissociabilidade do ato de cuidar e de educar. Considera o cuidado como parte integrante da educação que, por sua vez, demanda o saber de vários outros campos do conhecimento, tais como: desenvolvimento biológico, emocional, intelectual e social, extrapolando, dessa forma, a dimensão pedagógica. O documento ainda aponta a necessidade das instituições de educação infantil incorporarem, de maneira integrada, as funções de educar e cuidar, definindo o processo de educar como:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (p.23).

Outrossim, destaca que as atitudes e procedimentos do cuidado são praticados de acordo com o contexto sociocultural, bem como das crenças e dos valores que se têm em torno da saúde, educação e desenvolvimento infantil. Assim, a forma como esses cuidados são oferecidos serão variadas, pois dependerão da compreensão, da sensibilidade e dos recursos dos quais o adulto dispõe para responder às várias formas de comunicação que cada criança, em uma determinada faixa etária, possui e manifesta. (RCNEI, 1998, p.25)

Em síntese, o Referencial reconhece a singularidade e prioridades que permeiam as ações de cuidado, contudo, tais procedimentos precisam considerar as necessidades das crianças e estar atento às pistas que elas fornecem como indicadores significativos da qualidade do cuidado. Ademais, os procedimentos de cuidado devem também seguir os princípios de promoção da saúde, não somente quanto às necessidades básicas orgânicas, essenciais à preservação da vida, como também às necessidades afetivas. Portanto, não há como pensar a dimensão do cuidar dissociada do conceito de educar, dadas as implicações ao bem-estar e à formação do indivíduo. (AZEVEDO, 2006; RCNEI, 1998)

Vale ressaltar que a Educação Infantil caracterizou-se, historicamente, pelo assistencialismo, reduzindo-se a um espaço, essencialmente, de cuidados

básicos à criança, regido sob a ótica de práticas disciplinadoras e moralistas. A dicotomia cuidar-educar surgiu com a história das instituições de educação infantil no Brasil, cujo sistema apresentava uma duplicidade nas propostas de atendimento às crianças pequenas. Nas últimas décadas, puderam-se observar essas duas formas de atendimento com funções diferentes: para as creches, era atribuída a função de beneficência, de cuidados físicos e aos jardins de infância ou pré-escolas, era atribuída uma função educativa. (FÜLLGRAF, 2004)

Ambas atendiam à mesma faixa etária: a creche, era destinada à classe operária, desprovida e à população carente no geral, já os jardins de infância ou pré-escolas, idealizados pelo pedagogo Friedrich W. A. Fröebel, por volta do séc. XIX, na Alemanha, serviam somente às camadas sociais privilegiadas economicamente, ou seja, às elites. (AZEVEDO, 2006)

Essa dicotomia ainda se faz presente nos tempos atuais, afirma Azevedo (2006), a partir dos resultados de pesquisa em que investigou o binômio cuidar-educar e suas implicações na formação inicial dos profissionais de educação infantil, no período de 1993 a 2004. Seus dados revelam que ainda persiste o seguinte paradoxo: de um lado, um modelo de caráter assistencialista no atendimento à criança e, de outro, um modelo pedagógico direcionado à sua escolarização, submetendo a educação infantil à estrutura didática do Ensino Fundamental. Destaca, ainda, a falta de qualidade da formação dos professores de educação infantil, bem como o não reconhecimento social desse profissional e sugere que a dicotomia cuidar-educar só será superada por meio da formação específica, da reestruturação curricular e da construção de uma nova pedagogia infantil.

A qualidade do ensino tem sido outro tema de muitos embates. Campos (2006), em um levantamento sobre a qualidade da educação infantil brasileira estudada por dissertações e teses no período de 1996 a 2003, logo após a promulgação da LDB, constata que as creches possuem um sistema de atendimento precário, pautado em um modelo assistencialista de rotinização, o qual atende às necessidades de um cuidar restrito à alimentação, à segurança e à higiene. Quanto à pré-escola, embora haja uma estrutura física e pedagógica

mais razoável, prevalece uma visão adultocêntrica da criança e o modelo de trabalho está mais voltado à escolarização. (CAMPOS *et al*, 2006)

Ainda que contemos com o reconhecimento e com a responsabilidade do poder público sobre as crianças pequenas, mediante um conjunto de leis, tais como a LDB, RCNEI e outras diretrizes, que defendem um atendimento integrado direcionado ao desenvolvimento da criança na sua totalidade, há ainda muito que se fazer, concretamente, para a melhoria da qualidade da educação infantil, haja vista que as pesquisas revelam que essas medidas não têm sido implementadas por seus agentes tal como preconizado nesses documentos. Todas essas leis, elaboradas pelas políticas públicas, ainda não representam, de fato, uma transformação na realidade das escolas públicas da educação infantil. (CAMPOS *et al*, 2006b)

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), os resultados das políticas sociais implantadas nos estados e municípios têm se mostrado pouco significativos. Por vezes, grandes partes dos recursos do setor público não são direcionados, prioritariamente, aos grupos de baixa renda devido à existência de estruturas administrativas confusas e ineficientes, que gerenciam mal os recursos financeiros.

Mencionam também o fato das conquistas adquiridas no âmbito educacional sofrerem com os reflexos da situação política e econômica de cada administração pública, em geral, acompanhado de uma “Política de Necessidades” cujas ações giram em torno de atender “pobrememente à pobreza”, termo cunhado por Rossetti-Ferreira. (ROSSETTI-FERREIRA, 2002)

Dentre os problemas citados, a questão da qualidade de ensino tem estado presente em todas as discussões da área educacional. É consenso entre os pesquisadores que esse assunto está intrinsecamente relacionado à formação dos profissionais da área. É na construção de uma política para essa problemática que se situam os maiores desafios da educação infantil no momento atual, ou seja, na tradução das leis em realidade concreta. Uma das iniciativas

almejada que conta com o apoio de muitos educadores e pesquisadores é que se construa uma pedagogia específica para a educação infantil.

Rocha (2006) defende a idéia de desenvolver uma autêntica Pedagogia da Educação Infantil, cujo objeto de estudo são as próprias crianças, seus processos de constituição em diferentes contextos, em busca de transcender os conhecimentos didáticos resultantes de uma ação pedagógica escolar.

Por ser um campo de estudo recente, segundo Macedo (2006), a “pedagogia da infância” constitui-se um espaço aberto para pesquisas em prol de uma ação específica, configurando-se, sobretudo, em dimensões que contemplam o cuidado e a educação de crianças pequenas, as quais, por sua vez, demandam ações diferenciadas e multifacetadas. Tal perspectiva supõe conhecimentos profundos das áreas de sociologia, antropologia, filosofia, história, saúde, psicologia, entre outras, de modo que o conhecimento psicológico não seja a única referência para a prática dos educadores.

## 2.2 - O cuidado e as implicações à saúde psicológica

Sob o âmbito educacional, segundo as concepções postuladas pelo RCNEI, além de ser enfatizada a necessidade de se adotar ações de cuidados integrados, há de se adotar práticas de cuidados, que sigam os princípios de promoção da saúde, dadas as implicações de tais práticas no bem-estar e formação do indivíduo. (AZEVEDO, 2006; RCNEI, 1998)

Ao reconhecer quão necessárias são as ações que levam à promoção da saúde, tal questão deve ser refletida e implementada como prioridade, como forma de promoção do desenvolvimento da criança. Assim, no fazer pedagógico nas creches, que visa ao desenvolvimento e o bem-estar da criança, há que se atentar para a questão da saúde dela.

No entanto, ao discorrermos sobre essa questão, faz-se necessário discutirmos, inicialmente, a concepção de saúde a partir do enfoque psicológico, por ser a matriz desta pesquisa e da relação do cuidar-educar com a saúde, no âmbito educacional.

Vale ressaltar a relevância desse tema em virtude do que se tem vivido e constatado, contemporaneamente, no ambiente escolar, muitas vezes, um cenário de atritos, violência, desrespeito, fracasso, adoecimento, dentre outros. De certa maneira, esse panorama revela como funcionam os desdobramentos das práticas de cuidado nesse contexto. (ZIMMERMANN, 2001) Saúde é um conceito que exige uma discussão mais ampla e profunda, especialmente quando se pretende abordá-la sob a perspectiva psicológica.

De acordo com Spink (2003), os aspectos psicológicos da saúde/doença, ao longo do tempo, estiveram subordinados ao paradigma da medicina científica, dentro de um enfoque de internação e de medicação. A psicologia chegou, tardiamente, na área da saúde pública, pois, até então, suas práticas eram predominantemente clínicas, exercidas em consultórios particulares ou de modo pouco expressivo no contexto hospitalar, submissas ao modelo psiquiátrico. Por

isso, essa ciência, ainda busca definir seu campo de atuação, sua contribuição efetiva e a incorporação dos fatores biológicos e do social à dimensão psicológica dos fenômenos.

A psicologia da saúde, como disciplina e campo de conhecimento, passou por três fases até a adoção de uma teoria que considera a dimensão social na explicação da saúde e da doença do indivíduo. Inicialmente, privilegiavam-se as teorias da personalidade, com a primazia do “eu”, ou seja, dos aspectos internos do indivíduo. Na seqüência, deu-se ênfase aos aspectos psicossociais e à rede de causalidade responsável pelo surgimento da doença, tratando o indivíduo como um ser abstrato e a - histórico. Por último, houve um entendimento da doença como um fenômeno psicossocial e historicamente constituído, cuja compreensão exigiria não só a perspectiva dos profissionais da medicina, como também a do paciente. (SPINK, 2003, p.34)

Para González Rey (2004a), o conceito de saúde deve ser considerado mais como um processo do que um produto, ou seja, um processo qualitativo complexo, multidimensional, diferenciado, contraditório e ativo. Esse conceito comporta tanto o funcionamento do sistema somático quanto o sistema mental, de maneira sistêmica e inseparável, o qual, por sua vez, pressupõe três aspectos básicos importantes: o bem-estar, que corresponde a sentir-se motivado para a vida e com interesses definidos em relação às pessoas e às atividades; o autocontrole, que pressupõe hábitos saudáveis e desenvolvimento de atividades concretas; e a capacidade para responder aos desafios do momento de modo a desenvolver as suas capacidades biológicas, psicológicas e sociais.

Assim, o autor considera que o termo saúde não pode estar associado a um estado de normalidade, visto ser um processo único, obtido mediante múltiplas alternativas, o qual integra componentes genéticos, congênitos, somáticos, sociais e psicológicos. A saúde não é um processo estático do organismo, pois se desenvolve constantemente, no indivíduo, que, por sua vez, participa, ativamente, desse processo de constituição. A saúde não é ausência de doença, mas um funcionamento integral, cuja expressão emerge de uma fonte plurideterminada. (GONZÁLEZ REY, 1997; GONZÁLEZ REY, 2004a)

Dessa forma, o caráter ativo do processo de saúde lhe confere um caráter de constante desenvolvimento, que se define na integração e na desintegração de uma multiplicidade de estados dinâmicos, em que se incorporam elementos climáticos, geográficos, físicos, culturais, sociais e subjetivos. Aliada a essa dinâmica, há a dimensão histórica do processo de saúde, vinculada às exigências e às mudanças qualitativas no curso do desenvolvimento da humanidade. As múltiplas configurações desses elementos são constitutivas na definição do mecanismo saúde-doença do indivíduo. (GONZÁLEZ REY, 2000a)

González Rey (1997) esclarece ainda que saúde e doença não podem ser explicadas apenas a partir da subjetividade individual, mas perpassam momentos da construção teórica da subjetividade social, ou seja, devem ser compreendidas à luz do modelo impresso pela sociedade. Esta, por sua vez, com seus recursos e organização com os quais se estrutura, define um conjunto de elementos que determinam o modo de vida dos homens, de forma direta ou indireta, e afetam a saúde humana. (p.284)

Por certo, a saúde é um aspecto central da cultura e da sociedade. Cada sociedade, ao longo do tempo, tem concebido as suas representações e práticas em relação à saúde e à doença. Assim, apresenta um modelo de funcionamento orientado à manutenção de sua organização socioeconômica, que expressa seus valores históricos e culturais em um sistema de normas e ideais sociais, e que afeta todas as instituições da vida social. Observa-se, na atualidade, com o aumento do progresso social dos meios de comunicação e tecnológicos, do consumismo, das necessidades de auto realização no âmbito pessoal e profissional, da indústria da estética e de outros fenômenos que tais eventos estão intrinsecamente associados à saúde humana e, por conseguinte, ao funcionamento psicológico da personalidade do indivíduo, haja vista o fenômeno do estresse e da depressão, que afeta todas as classes sociais. (GONZÁLEZ REY, 2004b p.126-127)

Diante desse quadro, González Rey (2004a) revela que é muito produtivo recorrer a alguns indicadores como forma de compreender uma personalidade

saudável. Tal compreensão visa a superar o modelo de raciocínio que adota o sintoma como unidade essencial que diferencia o processo doença-saúde. Assim, parte do princípio de que a personalidade saudável está relacionada com a capacidade da pessoa de assumir suas próprias decisões. O autor cita outros indicadores, tais como: a capacidade de amar, a criatividade, a capacidade de realização, a capacidade de lidar com situações adversas, a disponibilidade para novas idéias e relacionamentos e a preocupação consigo mesmo e com o outro.

Considerando o exposto, há de se pensar como constituir-se sujeito com essas características? Quais os espaços sadios responsáveis na promoção do desenvolvimento desses aspectos? Como esses espaços devem se caracterizar?

A princípio, não se pode atribuir essa responsabilidade somente às instituições de saúde, pois esse conceito que insere a dimensão social implica reconhecer que uma das instituições essencialmente relacionada ao desenvolvimento social e promotora de saúde é a escola. (GONZÁLEZ REY, 1997)

Nesse sentido, Contini (2000) considera também que a escola, na qualidade de uma instituição social, é um espaço vital para a promoção da saúde e possui relação íntima com o processo educativo. Promover saúde é, antes de tudo, educar para um modo de vida diferente em que as atividades desenvolvidas pelos alunos visem à formação de seu bem-estar.

Saúde e bem-estar são dois conceitos que se relacionam entre si. O primeiro, de dimensão mais ampla, implica um conjunto de ações, enquanto bem-estar tem dimensão mais específica, pela qual o contexto e a atividade são possíveis de ser implantados. A execução de uma atividade de uma criança, em um ambiente carregado de tensões, tais como: ansiedade, insegurança, cobrança, exigência, entre outras, as quais negam sua legitimação individual e prejudicam sua ação saudável, não se constitui como promotora de saúde. À medida que a condição e a ação da criança possam ser manifestadas com espontaneidade e equilibradamente aceitas, seja nos ambientes familiar ou escolar, estes, por sua vez, estarão promovendo saúde. Nessa perspectiva, a

saúde não diz respeito somente à eliminação da fome, da miséria, mas de toda e qualquer situação de ignorância, rejeição e de forma de opressão. (GONZÁLEZ REY, 1997; CONTINI, 2000)

González Rey (1997) argumenta que as instituições relacionadas à constituição da subjetividade social, tais como: a família, os centros de saúde, a escola, as instituições religiosas e outros, cooperam na promoção da saúde e na prevenção de doenças quando: há uma intenção explícita e direcionada das ações; existe qualidade nos sistemas de relações constituídas; assimilam-se as diferenças individuais; estimulam o crescimento; lidam com clareza no confronto das diferenças; ocorre um clima de diálogo permanente. (p. 287)

Contini (2000) considera que as medidas de promoção da saúde no âmbito educacional não se referem apenas à abertura de um conjunto de possibilidades rumo ao desenvolvimento da saúde, mas visam, principalmente, à atuação que reorganize o sistema de comunicação da instituição, favorecendo o diálogo, a valorização do aluno e o reconhecimento de sua individualidade, em suma, busque torná-lo construtor de sua própria história e de sua cidadania.

Ademais, a escola é um dos lugares mais significativos na vida da criança ou do jovem, pois é, nesse ambiente, que passam mais da metade do seu tempo diário. Nesse espaço, ampliam os relacionamentos interpessoais e entram em contato com uma série de conhecimentos que são vivenciados direta ou indiretamente, e lhes proporcionam uma compreensão do mundo em que estão inseridos. O espaço da escola está estreitamente relacionado com a formação pessoal e a constituição subjetiva da criança e pode impulsionar, de forma positiva ou não, a configuração de sua saúde. (REIS & WERNNER, 2003)

### 2.2.1 - A afetividade como fenômeno intrínseco à saúde

Nas concepções teóricas de Wallon, a questão afetiva é de suma importância, uma vez que tal fenômeno manifesta-se nos diferentes estágios do desenvolvimento. Considera as emoções um elemento primordial para a formação da vida psíquica, posto que funciona como um mediador entre o social e o orgânico. Para Wallon, a emoção aparece desde o início da vida e constitui-se como o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. Por isso é fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional. (LEITE e TASSONI, 2002; DANTAS, 1992; GALVÃO, 1995, p.60-64)

Todavia, segundo o teórico, há de se ter claro que a afetividade e a emoção são fenômenos distintos. A afetividade como um domínio funcional é um campo mais amplo e se configura como um conjunto de todos os significados adquiridos pelo indivíduo nas suas relações com o meio e com a cultura, ao longo da vida. Está sempre relacionada aos estados de bem-estar e mal-estar. Nesse sentido, a afetividade aparece de modo diferente em três momentos ou tipos de manifestações: nas emoções, nos sentimentos e na paixão, como descritos a seguir.

As emoções possuem um caráter biológico com o predomínio da ativação fisiológica, são, pois, manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. A origem delas está ligada aos centros subcorticais e, por consequência, sua manifestação é involuntária e incontrolável. É acompanhada de flutuações do tônus muscular, sejam alterações viscerais ou da musculatura superficial, que, por sua vez configuram e diferenciam os estados emocionais tais como: medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza e outros. Toda alteração emocional corresponde a uma flutuação tônica, que pode ser de natureza hipotônica, isto é, diminui o tônus, como o susto e a depressão, ou hipertônica, geradora de tônus, como a cólera e a ansiedade, seguidas de uma modulação afetiva e muscular.

A emoção, antes da linguagem, é o meio utilizado pelo recém-nascido para estabelecer uma relação com o mundo, logo é um instrumento de comunicação imprescindível não só à própria sobrevivência do bebê, como também para atender a suas necessidades primordiais. Tal estado traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo, como por exemplo, quando um adulto, no estado explosivo, mergulhado numa cólera aguda, vê-se diante da batida de seu carro novo, agregado com a displicência do outro motorista, falta de tempo, compromisso marcado e outros eventos.

Outro exemplo é o de uma pessoa que caminha em uma rua deserta, percebe-se que está sendo seguida e é acometida de um medo terrível de ser assaltada. Ao buscar um lugar seguro, começa a correr a uma velocidade tal que, em estado normal, não o conseguiria. (DANTAS, 1992; GALVÃO, 1995; DOURADO e PRANDINI, 2001)

Quanto aos sentimentos, são estados subjetivos e menos orgânicos que as emoções. Constituem-se de base psicológica e com o predomínio da ativação representacional, ou seja, as reações são mais pensadas e derivam do chamado processo psicológico superior. Revelam-se como estados mais permanentes e duradouros, portanto menos instintivos, e buscam responder a necessidades e a fatos de caráter intelectualizado.

Os sentimentos diferenciam-se, essencialmente, do estado emocional, pois não implicam reações instantâneas e diretas. Característicos da fase adulta, suas formas de exteriorização adotam os recursos de expressão representacional, tais como: observar, refletir antes de agir, expressar; dialogar e outros. Severamente opostos às manifestações arrebatadoras, tais como as emoções autênticas, buscam reprimir, impor controles e obstáculos que quebrem sua potência.

Dessa forma, a possibilidade de representação, a qual, conseqüentemente, implica a transferência para o plano mental, confere aos sentimentos certa durabilidade e moderação. Assim, a pessoa sentimental é sensível, que preocupa-se com tais situações, enquanto uma pessoa emocional está voltada a

si própria, e suas ações são imediatas e lhe fogem ao controle. (DANTAS, 1992; MAHONEY & ALMEIDA, 2005)

A paixão refere-se a manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Com o predomínio da ativação do autocontrole, busca dominar uma situação e tenta suprimir um estado emocional. É um estado que se caracteriza por ciúmes, exigências e exclusividade, tal como, no exemplo fictício desse último conceito, em que se pergunta para a criança quem é a melhor, e ela responde ser ela própria. (MAHONEY & ALMEIDA, 2005; ALMEIDA, 2001)

Diante disso, há de se ter claro que, no âmbito educacional, as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por estados sentimentais, sejam de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação. (DOURADO e PRANDINI, 2001)

A afetividade, segundo Almeida (2001), considerada como um domínio funcional, tem seu desenvolvimento dependente da ação de dois fatores, o orgânico e o social, que interagem mutuamente. Essas relações recíprocas modificam tanto as fontes de onde procedem as manifestações afetivas, quanto as suas formas de expressão. Assim, há uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica e se tornando-se cada vez mais relacionadas ao social.

Para Dantas (1992), a afetividade é uma dimensão presente na vida da criança, desde a sua saída da vida puramente orgânica. Graças à comunicação emocional, a criança consegue ter acesso ao mundo adulto e ao universo das representações coletivas. Logo, a inteligência surge da afetividade. (DANTAS, 1992; ALMEIDA, 2001)

Acreditamos que esses conceitos e essas concepções sobre o desenvolvimento da criança e da saúde psicológica são elementos que devem sustentar as reflexões e ações sobre a educação infantil no campo da psicologia, e devem mobilizar sua participação nessa área, no âmbito das ações e pesquisas.

## **CAPITULO III - METODOLOGIA**

### **3.1 - Levantamento bibliográfico: Algumas considerações**

A pesquisa de levantamento bibliográfico, por sua característica qualitativo-quantitativa ou mista, possibilita ao pesquisador a visualização de dados existentes nas diversas produções, bem como favorece uma consulta mais direcionada às obras. São estudos descritivo-explicativos porque visam a identificar, a descrever e a explicar determinados fatos ou fenômenos, e estabelecem um diálogo compreensivo sobre o significado dessa produção, no contexto da área de pesquisa e com a realidade dos fatos. (FERREIRA, 2002)

Trata-se de um modelo de pesquisa circunscrito ao campo dos estudos do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. São trabalhos dedicados ao estudo de um conjunto determinado de pesquisas, reunindo uma área, um tema de interesse e relevância, ou ainda, um campo específico de estudo. Buscam analisar, a partir de um recorte temporal definido, as características da evolução histórica de um tema ou assunto, tendências temáticas e metodológicas, os principais resultados das investigações, problemas, contradições e limitações, as lacunas e áreas não exploradas ou pouco estudadas, entre outros aspectos que devem ser objeto de análise em relação à produção acadêmica de determinada área. (FERREIRA, 2002)

Prossegue a autora, ao apontar que esses estudos, cuja metodologia adotada tem um caráter inventariante e descritivo da produção, também trazem em comum:

[...] o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. (p. 258)

A necessidade de pesquisar a própria pesquisa tem sido uma demanda constante na comunidade científica. Esse movimento é motivado pela sensação do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e de pesquisas em determinada área, conseqüência do grande crescimento em termos quantitativos de pesquisas na área da educação, constatado nas últimas décadas. Em função desse aspecto, busca-se avaliar, periodicamente, o alcance dos estudos desenvolvidos num determinado período de tempo e área de investigação com o intuito de averiguar, em termos do que já foi produzido, quais caminhos foram percorridos e para onde se pretende ir. (FERREIRA, 2002; WITTER, 1999)

Para as autoras, citadas acima, um balanço sobre o volume de produções numa determinada área é uma necessidade premente para qualquer setor de pesquisa, já que o crescimento quantitativo não pode ser tomado isoladamente, como critério de avanço no campo de investigação, qualquer que seja ele. Logo, surge, inevitavelmente, a necessidade e a preocupação com a qualidade desses trabalhos e os rumos tomados.

Witter (1999) defende a importância de se avaliar a produção científica e que a existência desses estudos deve ser de caráter permanente, pois considera ainda precárias as fontes de informação sobre as pesquisas do País. Argumenta, também, que o produto das pesquisas do tipo “estado da arte” pode constituir um banco de dados regularmente atualizado, dado seu caráter orientador, para pesquisadores, para estudiosos e demais interessados. Além disso, a autora justifica a necessidade de realização de estudos dessa natureza para identificar a possível ocorrência de pesquisas repetidas ou réplicas de estudos sobre temas já bastante consolidados e, ainda, como um recurso para o processo de tomada de decisão quanto ao direcionamento, financiamento, delineamento de políticas de pesquisas e veiculação dos trabalhos científicos.

### 3.2 - Procedimentos e Técnicas

Com a intenção de conhecer o que se tem produzido acerca da questão do cuidar e do educar, no que tange ao contexto constitucional-político e institucional-científico da educação infantil, esta pesquisa percorre, simultaneamente, dois caminhos.

O primeiro, do contexto constitucional-político de cunho teórico, decorre das leituras das principais leis, diretrizes, referenciais e outras publicações em nível nacional sobre educação infantil, que constam no site do Ministério da Educação, com prioridade ao RCNEI/1998 (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), com o objetivo de situar o atendimento à educação infantil na relação com as reais condições de demanda.

O segundo, do o contexto institucional-científico, de cunho mais objetivo, utiliza como fonte de análise as produções científicas que constam no Banco de Dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), exclusivamente, dos programas de pós-graduação em psicologia<sup>19</sup>, no período compreendido entre os anos de 1999 a 2006. A delimitação desse período se deve ao fato de ser o subsequente à publicação do RCNEI/1998, o qual, desde então, tem sido objeto de discussões e polêmicas acerca do tema cuidar-educar e foco de interesse de pesquisas. Encerraremos a coleta no ano de 2006, visto ser o último ano de disponibilidade dos resumos no Banco Capes no momento em que realizamos esta pesquisa.

Optou-se por essa fonte, pois, em se tratando de Brasil, esse é um espaço virtual que abriga todos os programas de pós-graduação do País e suas produções acadêmicas a partir de 1987. A pesquisa ficou restrita à análise de teses e dissertações por ser possível considerá-las como um bloco

---

<sup>19</sup> Elegemos para nosso estudo apenas as pesquisas constantes nos programas de pós em psicologia segundo o agrupamento dado pelo Portal CAPES, contudo, há de se ressaltar que outros programas de pós graduação tais como filosofia, sociologia, educação, também abrigam pesquisas em psicologia voltados a educação infantil, mas, que não foram objeto do nossa investigação. Priorizamos somente àqueles classificados pela CAPES.

representativamente significativo das principais tendências no estudo de qualquer tema, haja vista que as demais produções, tais como livros e artigos, estão, de certo modo, vinculadas a esses trabalhos desenvolvidos por pós-graduandos nesses programas.

Conforme já mencionado, a opção por limitar o estudo às produções da psicologia também se justifica em função do importante papel desse campo de conhecimento para a compreensão do tema em foco, como também por ser a área que tem sustentado as pesquisas no campo da educação e, por vezes, as práticas pedagógicas. Além disso, já consta um volume considerável de trabalhos no âmbito da pedagogia-educação, o qual discute o cuidar-educar na educação infantil. Resta saber o que tem feito a psicologia em face a esse fenômeno, no diálogo com as políticas públicas do atendimento à criança pequena, quanto à promoção da saúde psicológica.

Por fim, cuidar e educar é um tema que tem gerado muitas discussões, polêmicas e interpretações equivocadas, principalmente, na questão pedagógica e funcional. Além de ter desencadeado nas instâncias municipais e na esfera governamental, órgãos responsáveis pela gestão e implantação da educação infantil, iniciativas muitas vezes ambíguas e inadequadas à exemplo disso são as contratações de pessoas para atuar nesse campo como monitores infantis para cuidar das crianças cujas remunerações são de acordo com o função, contudo, tem havido reclamações trabalhistas por parte desses monitores alegando que desempenham também uma função de educar as crianças, requerendo dessa forma uma remuneração mensal correspondente a atividade exercida e também o reconhecimento profissional. Essa situação é resultante da grande complexidade do tema que implica, por sua vez, a necessidade de uma leitura interdisciplinar do fenômeno.

Ao final dessas buscas, apresentaremos uma análise dos achados e, posteriormente, teceremos considerações sobre essas análises conjuntamente, buscando discutir os encontros e desencontros das pesquisas ante as políticas públicas e a literatura atual.

### 3.2.1 - Coleta dos dados: Percorso Metodológico Adotado

Inicialmente, tomamos como norte a procura das produções via banco de dados da CAPES<sup>20</sup>, contudo, à medida que adentrávamos nessa busca, deparamo-nos com uma série de achados que julgamos importante sistematizar e discutir, obviamente, sem nos desviarmos do nosso principal propósito.

Para viabilizar a leitura desses dados, organizamo-los em Tabelas, que são acompanhadas, quando necessário, de uma breve descrição de como foram compostos, seguidos de uma discussão dos mesmos à luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Como a coleta dos dados foi marcada por uma série de eventualidades e dificuldades, tivemos que adotar duas estratégias de busca, complementares, dentro do próprio Portal da Capes, de modo que as produções selecionadas correspondessem, fidedignamente, ao nosso propósito. Todavia, a primeira estratégia foi uma incursão via Cadernos de Indicadores que, por sua vez, serviu-nos também ao propósito do mapeamento quantitativo da produção na área da psicologia. A segunda estratégia foi o acesso, via Banco de Teses, das produções do campo o qual possibilitou identificar as tendências das pesquisas em Educação Infantil em relação a outras áreas de conhecimento.

Na primeira estratégia, ingressamos por meio do Caderno de Indicadores e acessamos todos os 60 Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em psicologia, constantes no banco de dados da Capes. Examinamos todas as produções científicas contidas nesses programas e selecionamos, via título da tese/dissertação, as que correspondiam ou remetiam ao tema proposto. Procuramos, também, como critério de escolha dessas pesquisas, orientarmo-nos pelas seguintes palavras-chave e suas variações: educação infantil; cuidar e educar; cuidado e educação; criança; criança pequena; creche; pré-escolares; atendimento infantil; desenvolvimento infantil; práticas educativas; práticas de cuidado; políticas de cuidado; políticas de atendimento e saúde psicológica.

---

<sup>20</sup> Acesso pelo endereço: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>

Essa busca gerou uma planilha de dados de caráter quantitativo (anexo 1), composta de um volume considerável de informações, que mostrava um universo de 60 programas, com uma produção de 7.076 trabalhos, no período de 1999 a 2006, dos quais, 136 envolviam questões relativas à educação infantil. (Tabela 5 e Tabela 7). Frente ao grande volume representado pelas 136 produções apresentadas e da impossibilidade de leitura de todos os trabalhos, optamos por estreitar nosso raio institucional de levantamento de pesquisa e selecionamos as universidades que melhor representassem cada região brasileira. Contudo, observamos que a maior parte das produções se concentravam nas regiões Sudeste e Sul, o que não atendia a nossos critérios iniciais e, assim, decidimos adotar novas estratégias.

Nesse sentido, buscamos então as pesquisas, diretamente, no Banco de Teses do Portal da Capes. Durante essa incursão, fizemos um estudo comparativo do tema cuidar-educar também em outras áreas de conhecimento que não só da psicologia e extraímos informações significativas as quais foram organizadas em tabelas e gráficos para melhor trabalhar com os dados.

Utilizamos, como estratégia de busca na CAPES, um conjunto de palavras-chave aglutinadas e um intercruzamento entre elas, de modo que pudéssemos cercar as produções correspondentes ao tema em pauta. Fizemos uma combinação, alternando os descritores e distribuindo-os nos quatro blocos que construímos. Quando da procura no banco de dados, foi assinalada a opção de busca “todas as palavras”, de modo que todos os descritores fossem contemplados a um só tempo. Os blocos foram compostos com os seguintes descritores:

1º bloco - **Desenvolvimento** (psicologia, desenvolvimento, infantil, educa);

2º bloco - **Cuidar-educar** (desenvolvimento, infantil, educa, cuida);

3º bloco - **Psicologia** (cuida, educa, criança, psicologia);

4º bloco - **Políticas Públicas** (educação, infantil, políticas, públicas).

Vale destacar que, nesse íterim, já havia sido solicitado à equipe de informática da CAPES um catálogo dessas produções, de forma mais filtrada,

pois o sistema dessa entidade, disponível para o usuário-pesquisador, não proporcionava essa opção. Contudo, entre trocas de e-mails, entendimento do discurso e dúvidas de ambas as partes, houve uma demora de mais de 30 dias. Quando a pesquisadora recebeu, via e-mail, o arquivo elaborado pela CAPES, em *Excel*, já havia feito o trabalho de levantamento com os próprios recursos disponíveis do site, um tanto quanto trabalhoso, de modo diferente ao solicitado à CAPES e, por fim, tal arquivo serviu como instrumento de comparação, certificação e validação das produções encontradas.

Ao final dessa trajetória, identificamos onze pesquisas que tinham a questão do cuidar-educar norteando o estudo. No entanto, devido ao grande número de trabalhos encontrados em outros campos de conhecimento, optamos por compor nosso quadro de investigação da seguinte maneira: quatro teses/dissertações da área da psicologia, selecionadas por amostragem, e acrescentamos outras duas pesquisas oriundas da área da educação e saúde, pelo fato de ter apresentado um volume substancial de informações na área da educação infantil. No total, reunimos um conjunto de seis pesquisas para uma análise mais detalhada de seu conteúdo.

A idéia de fazer esse movimento visa a trazer para a discussão, em termos de amostragem, o que tem sido foco de discussões pelas pesquisas sobre o tema.

### **3.2.2 - Organização e análise dos Dados**

No nosso trabalho, a organização do material está composta de três grupos bibliográficos: As políticas públicas para a educação infantil, representadas pelas leis, referenciais, diretrizes e outros dispositivos legais, que denominamos contexto constitucional-político; teses/dissertações do período de 1999 a 2006, oriundas dos programas de pós-graduação em Psicologia e voltadas à questão do cuidar e educar, chamado institucional-científico; e bibliografia específica sobre a história da infância, políticas públicas para a infância e outras literaturas pertinentes à discussão sobre instituições de educação infantil e cuidados infantis.

Uma vez organizado esse material, a etapa seguinte se constitui de dois momentos com formas distintas de análise: um primeiro momento, em que apresentamos os dados quantitativos e os discutimos na relação com as políticas públicas, e um segundo momento, em que tomamos as seis produções escolhidas e fazemos uma análise do conteúdo delas.

## CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 - Programas de Pós-graduação em Psicologia e a Produção Científica na Educação Infantil

Com o intuito de facilitar a leitura e o entendimento dos dados, descrevemos, inicialmente, como foram organizados e, na seqüência, discutimos os dados apresentados.

Ao ingressar no portal da Capes, acessamos o *ícone* Caderno de Indicadores<sup>21</sup>, que apresenta 60 programas de pós-graduação em Psicologia, distribuídos por 41 Instituições de Ensino Superior (IESs).

**Tabela 5 - Dados numéricos dos programas de pós-graduação em Psicologia**

| Instituições | Programas | Denominações dos programas                        | Qtde |
|--------------|-----------|---|------|
| 41           | 60        | Psicologia  | 29   |
|              |           | Psicologia Social                                 | 8    |
|              |           | Psicologia Cognitiva / Comportamental             | 7    |
|              |           | Psicologia Clínica                                | 5    |
|              |           | Psicologia Educacional/<br>Desenvolvimento Humano | 4    |
|              |           | Psicanálise                                       | 2    |
|              |           | Outros  | 5    |
|              |           | <b>Total</b>                                      |      |

Fonte: CAPES 2008

Desse universo de 60 programas, apenas quatro têm denominações de psicologia educacional e desenvolvimento humano, correspondentes a 6,6% do

<sup>21</sup> Acesso pelo endereço:  
<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>

total de programas de pós-graduação em Psicologia. Identificamos que os referidos programas estão nas seguintes universidades: UNESP/Bauru-SP, UNIFIEO/SP, USP/SP e UNB/DF. Contudo, nas duas primeiras, não constava nenhuma produção em função dos programas serem recém-criados (2005 e 2006). Restaram assim, a USP e a UNB, as quais, no período de 1999 a 2006, apresentavam um total de 17 e 3 produções respectivamente, que tratam de questões em gerais sobre a educação infantil. (Anexo 2)

Os programas denominados como Psicologia equivalem a 48% do total, fato que nos levou a pensar que é possível, tal como na graduação em Psicologia, que esses programas tendam a um formato mais generalista e aberto.

Quanto às Instituições de Ensino Superior (IES) com pós-graduação em Psicologia, é interessante observar, conforme mostra a Tabela 6, sua distribuição geográfica e vinculação institucional.

**Tabela 6 - Abrangência geográfica das IES com pós-graduação em psicologia.**

| Região       | Universidades |             |
|--------------|---------------|-------------|
|              | Pública       | Privada     |
| Sudeste      | 13            | 9           |
| Nordeste     | 6             | 2           |
| Sul          | 4             | 2           |
| Centro-Oeste | 1             | 3           |
| Norte        | 1             | 0           |
| Total        | 25            | 16          |
|              |               | Total<br>41 |

Fonte: CAPES 2008

Observa-se que a região Sudeste abriga o maior número de cursos e instituições, o que reflete, no volume de trabalhos e produções da área da Psicologia, uma concentração total de 65,5 % (Tabela 7) das produções do período demarcado. Corroboram com esses achados os estudos de Zanella e Titon (2005) e Francisco (2002) sobre a produção científica na área da Psicologia. Para esses autores, esse volume revela a distribuição desigual da produção

científica, todavia, pontuam que as Instituições dessa região, em especial a região Sudeste, recebem e formam vários alunos de diversos estados brasileiros. Resta saber onde se encontram os trabalhos e a participação desses alunos, que deveriam se constituir porta-vozes e divulgadores dessas produções em suas regiões de origem.

Na seqüência, a região Nordeste se apresenta com o maior número de IES com pós-graduação em Psicologia, seguida das regiões Sul e Centro-Oeste. Contudo, tal fato não significa, necessariamente, maior produção científica, uma vez que há de se considerar as universidades pioneiras na área, os pesquisadores ali concentrados e os trabalhos tradicionalmente já consolidados. (ZANELLA e TITON, 2005). Além disso, das oito instituições da região NE, constatamos, posteriormente, que apenas uma universidade tinha produção razoável na área.

Diante do apresentado e como almejávamos uma seleção de forma eqüitativa e representativa das instituições que seriam alvo de nosso trabalho, amparamo-nos nessa sondagem geográfica e na nossa planilha de dados sobre a produção na área, para construir uma amostragem regional e institucional não aleatória, o que culminou, assim, na composição da tabela 7 abaixo:

**Tabela 7 - Relação Regional de Publicações em Pós-graduação em Psicologia (1999-2006)**

| Região       | Total (n <sup>os.</sup> ) | Total (%) | Educação Infantil Total | Educação Infantil |       |
|--------------|---------------------------|-----------|-------------------------|-------------------|-------|
|              |                           |           |                         | Mest.             | Dout. |
| Centro-Oeste | 804                       | 11,4      | 14                      | 12                | 2     |
| Nordeste     | 617                       | 8,7       | 12                      | 12                |       |
| Norte        | 133                       | 1,9       | 2                       | 2                 |       |
| Sudeste      | 4633                      | 65,5      | 86                      | 67                | 19    |
| Sul          | 889                       | 12,6      | 22                      | 18                | 4     |
| Total Geral  | 7076                      |           | 136                     | 111               | 25    |

Fonte: CAPES 2008

Os números apresentados nessa tabela são impressionantes, pois, do montante de 60 programas de pós-graduação em Psicologia, houve uma produção total de 7.076 trabalhos durante o período de 1999 a 2006. Nesse montante, constam 136 pesquisas que abordam o tema da educação infantil, equivalendo a 1,9% do total de produções, sendo 111 pesquisas de mestrado e 25 de doutorado. Tal dado leva-nos a indagar se esse percentual representa de certa maneira o pouco investimento ou desinteresse da Psicologia na investigação de um tema pertinente ao seu campo de conhecimento. Diante disso, perguntamos: Será que a Psicologia, no âmbito das pesquisas, não têm sido motivado a realizar estudos sobre a educação infantil? Há algum outro campo de conhecimento que tem trabalhado mais com essa temática? Pode-se considerar esse número de produções no doutorado como pouco? Ou há de se olhar para o repercussão científica que cada trabalho alcança?

Com o objetivo de encontrar algumas respostas para essas questões, localizamos, na literatura, os estudos de Oliveira *et al* (2006), que apontam uma certa escassez de estudos sobre a educação infantil. Os achados deles revelam que algumas etapas do ensino formal não estão sendo pesquisadas, mais especificamente, o ensino médio e a educação infantil, o que os faz merecer, assim, maior atenção. O nível escolar mais estudado é o ensino superior, apresentando uma diversidade temática mais ampliada. Segundo a autora, nota-se uma predominância de pesquisas realizadas dentro dos contextos da formação acadêmica, enquanto pouco se pesquisa na realidade escolar ou em outros contextos educacionais.

Em concordância com esses dados, o estudo de Cosmo (2006) identificou também resultados semelhantes em relação as etapas de ensino menos estudadas. Todavia quando faz um levantamento das produções e artigos sobre a escola, revela que esses têm concentrado seus estudos, geralmente, no ensino fundamental.

#### 4.1.1 - Tendências das pesquisas em Educação Infantil

Os resultados apresentados nesse item, são decorrentes da segunda estratégia que adotamos, conforme descrito na coleta dos dados, a qual consiste em uma análise comparativa das produções de pesquisa em Educação Infantil pela área da Psicologia e outras áreas de conhecimento.

À medida que pesquisávamos o Banco de Teses da Capes, compusemos uma planilha de dados (anexo 4), contendo uma série de informações as quais mostravam os rumos que as pesquisas sobre o tema da educação infantil estavam tomando, a serem discutidos a seguir.

Na Tabela 8, podemos observar as disciplinas que mais se dedicaram ao estudo de questões voltadas à educação infantil, sobretudo as questões relativas ao cuidar e ao educar.

**Tabela 8 - Disciplinas que mais se dedicaram ao estudo do tema de 1999- 2006**

| <b>Bloco</b>                               | <b>Descritor</b><br>(Palavras-chaves aglutinadas ) | <b>Áreas</b> | <b>Total</b><br>(1999-2006) | <b>%</b><br>Média ponderada por área) |
|--|--|--------------|-----------------------------|---------------------------------------|
| <b>1º. Bloco</b><br><b>Desenvolvimento</b> | Psicologia<br>Desenvolvimento,<br>infantil, educa  | Psicologia   | 30                          | 28,0                                  |
|  |  | Educação     | 65                          | 60,7                                  |
|  |  | Saúde        | 4                           | 3,7                                   |
|  |  | Outros       | 8                           | 7,5                                   |
|  | Total (período)                                    |              | 107                         |                                       |
| <b>2º. Bloco</b><br><b>Cuidar-educar</b>   | Desenvolvimento,<br>infantil, educa,<br>cuida      | Psicologia   | 16                          | 14,7                                  |
|  |  | Educação     | 56                          | 51,4                                  |
|  |  | Saúde        | 26                          | 23,9                                  |
|  |  | Outros       | 11                          | 10,1                                  |
|  | Total (período)                                    |              | 109                         |                                       |

| <b>Bloco</b>  | <b>Descritor</b><br>(Palavras-chaves aglutinadas ) | <b>Áreas</b> | <b>Total</b><br><b>(1999-2006)</b> | <b>%</b><br>Média ponderada por área) |
|---|--|--------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>3º. Bloco</b><br><b>Psicologia</b>                   | Cuida, educação, psicologia                        | Psicologia   | 12                                 | 31,6                                  |
|   |  | Educação     | 18                                 | 47,4                                  |
|   |  | Saúde        | 7                                  | 18,4                                  |
|   |  | Outros       | 1                                  | 2,6                                   |
|   | Total (período)                                    |              | 38                                 |                                       |
| <b>4º. Bloco</b><br><b>Políticas</b><br><b>Públicas</b> | Educação, infantil, políticas, públicas            | Psicologia   | 12                                 | 5,3                                   |
|   |  | Educação     | 159                                | 70,7                                  |
|   |  | Saúde        | 15                                 | 6,7                                   |
|   |  | Outros       | 39                                 | 17,3                                  |
|   | Total (período)                                    |              | 225                                |                                       |

Fonte: CAPES 2008

Destacamos, inicialmente, a necessidade de alguns esclarecimentos acerca da composição dessa tabela para, em seguida, darmos continuidade à discussão. Percebeu-se, na análise das palavras-chave aglutinadas, a reincidência ocasional de alguns trabalhos nos quatro momentos, os quais, no entanto, foram aritmeticamente computados. Nesse sentido, há de se considerar que os dados acima estão contaminados por eventuais repetições quando observados no conjunto das quatro etapas, contudo esse fato não inviabiliza a leitura das tendências das áreas que mais têm se ocupado do tema, o que foi verificado através dos percentuais ponderados calculados, uma vez que a proposta alvo dessa tabela é para esse fim.

No 1º bloco, denominado “Desenvolvimento”, observamos a presença da área da psicologia em 28% das 107 pesquisas produzidas, no período em questão, enquanto que, no 3º bloco, denominado “Psicologia”, a participação dessa área corresponde a 31,6% do total de pesquisas produzidas, embora se deva ressaltar que o bloco Psicologia apresentou o menor número de pesquisas

em relação aos demais. Por se tratar de um bloco que gira em torno de pesquisas sobre os cuidados psicológicos da criança, surpreendemo-nos com a escassa produção.

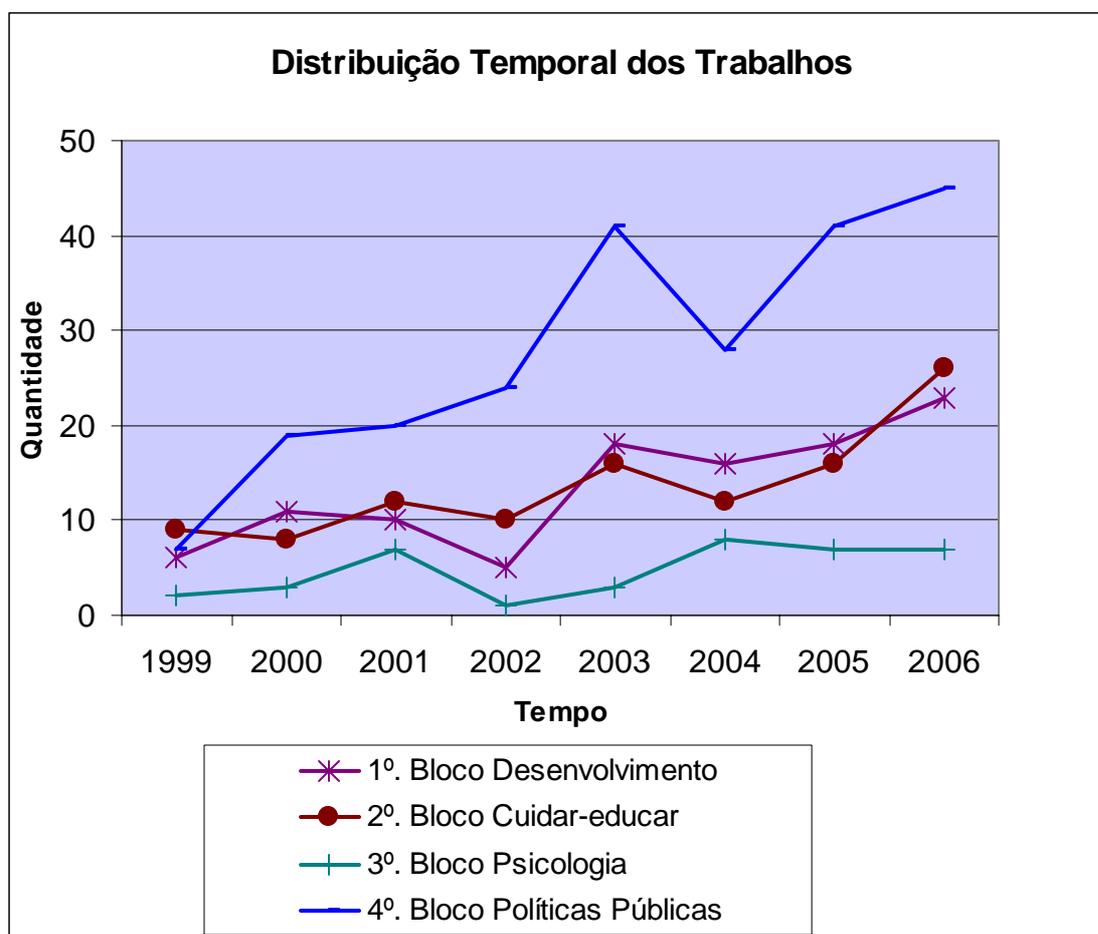
No 2º bloco, que concentra as pesquisas sobre “cuidar-educar”, a presença da área da educação é expressiva, pois contribuiu para o tema com mais de 50% do total de toda a produção referente ao período demarcado. A psicologia, por sua vez, apresentou um total de produção de somente 14, 7% do total.

Já no 4º bloco, cujo enfoque é o das “Políticas Públicas”, o número de pesquisas pode ser considerado notório, no entanto, a participação da psicologia novamente é pequena, correspondente somente a 5,3%, do total de 225 produções. Consideramos esse dado preocupante, pois nos remete às seguintes questões: teria este fato relação com a pouca preocupação do próprio psicólogo escolar ou desconhecimento da importância dele na educação infantil como também com a pouca contribuição da psicologia às políticas públicas? Respostas afirmativas a essas questões explicariam o fato de outras áreas ocuparem, de maneira crescente, o espaço do psicólogo no estudo desse tema, como também da falta do reconhecimento da necessidade de o psicólogo atuar nas creches.

Um dado significativo desse levantamento refere-se à presença marcante da área da educação em todos os quatro blocos, cujo volume de produções corresponde a mais de 50% do total das pesquisas e, na maioria das vezes, ao dobro das produções da psicologia.

Constatamos, também, que o volume de produções, ao longo desses oito anos, tem tido um considerável crescimento, o que demanda pesquisa de cunho bibliográfico, tal como essa que ora estamos realizando, a fim de acompanhar tal crescimento e de identificar tendências, o que pode ser visualizado, com mais clareza no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição Temporal dos Trabalhos (1999-2006)

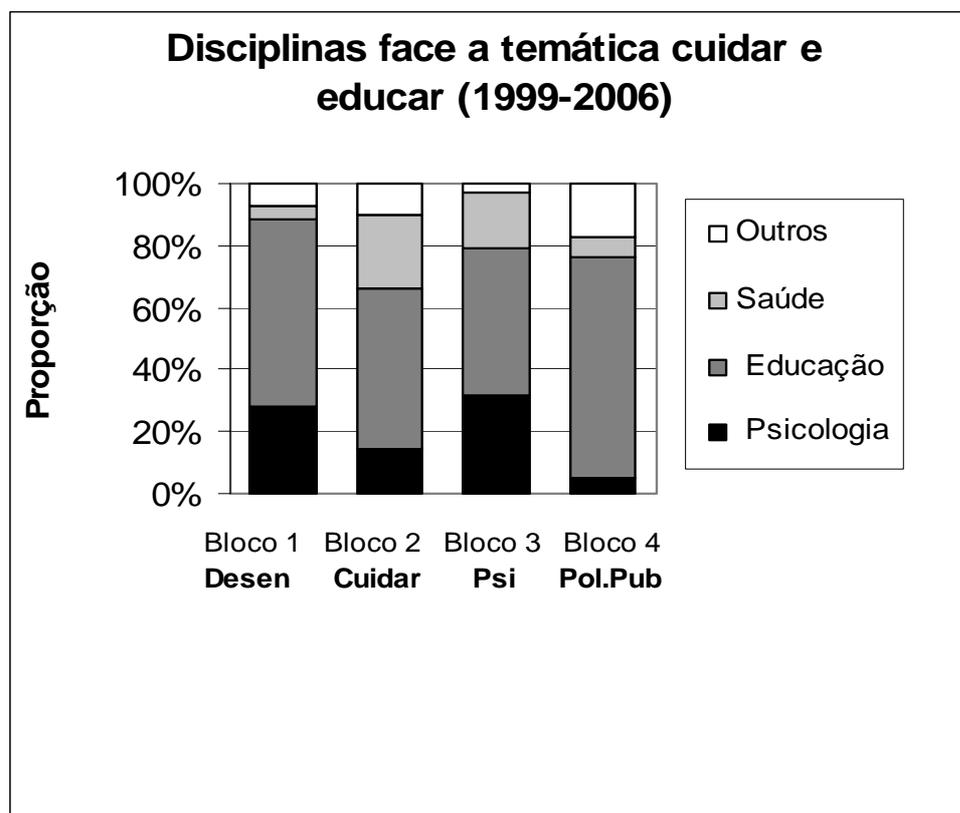


Fonte: CAPES 2008

O gráfico mostra que a educação infantil tem sido objeto de preocupação de pesquisadores, o que resulta em um crescimento significativo da produção acadêmica, sobretudo, nos últimos quatro anos do período investigado. As pesquisas que abordam as políticas públicas demonstram um aumento de mais de seis vezes ao longo do período investigado, ou seja, de sete trabalhos produzidos, no ano de 1999, para 45, em 2006, resultante das produções da área da educação.

Para identificarmos as áreas que mais se propuseram a investigar questões relativas ao tema em questão, cuidar e educar, elaboramos o Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 - Proporção de áreas face à produção de pesquisas sobre cuidar e educar



Fonte: CAPES 2008

Vários aspectos podem ser observados no gráfico acima, a começar pelas áreas que têm abrigado as produções em pesquisa sobre o cuidar e o educar. Notoriamente, a educação tem se ocupado desse tema e surpreendemo-nos com o volume de publicações na área da saúde (que engloba medicina, enfermagem, nutrição, odontologia, saúde mental e pública, no geral), e na categoria outros, que se refere às ciências sociais, à economia, ao direito, à tecnologia, à história e ao teatro. Torna-se evidente, mais uma vez, a pouca expressividade, pelo menos, em termos quantitativos, das produções desenvolvidas pela área da Psicologia.

Conforme apontado na Tabela 5, dos 60 programas de pós-graduação em psicologia, apenas dois tinham denominações que indicavam um enfoque na Psicologia Educacional. Contudo, é preciso relativizar essa informação, pois os diversos programas de Psicologia podem abrigar linhas de pesquisas focadas na área da psicologia educacional ou educação infantil, tal como, a USP/Ribeirão Preto, com seu Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e

Educação Infantil (CINDEDI) e a UNESP/Assis, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação sobre Infância e suas Instituições Educacionais (NEPPEI).

Todavia vale ressaltar que ainda permanece tradicionalmente, nos currículos de graduação das instituições de ensino de psicologia, certa prioridade e ênfase à formação clínica em relação às demais áreas, restando para as linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação em Psicologia a preocupação com o assunto, embora essa questão já tenha sido motivo de debates por parte das instituições e de pesquisadores.

Voltando à discussão da presença da psicologia na produção de pesquisas sobre a temática cuidar e educar - segundo o bloco de descritores - a Tabela 9 abaixo nos mostra, com clareza, essa participação.

**Tabela 9 - Envolvimento da Psicologia com a temática no período 1999 a 2006**

| <b>Bloco</b>                           | <b>Descritor</b><br>(Palavras-chaves aglutinadas) | <b>Total por Bloco</b><br>(1999-2006) | <b>Psicologia</b><br>(nº.s) | <b>Psicologia</b><br>(Média ponderada)<br>% |
|--|---|---------------------------------------|-----------------------------|---|
| 1º. Bloco<br><b>Desenvolvimento</b>    | Psicologia desenvolvimento, infantil, educa       | 107                                   | 30                          | 28,0%                                       |
| 2º. Bloco<br><b>Cuidar-educar</b>      | Desenvolvimento, infantil, educa, cuida           | 109                                   | 16                          | 14,7%                                       |
| 3º. Bloco<br><b>Psicologia</b>         | Cuida, educa criança, psicologia                  | 38                                    | 12                          | 31,5%                                       |
| 4º. Bloco<br><b>Políticas Públicas</b> | Educação, infantil, políticas, públicas           | 225                                   | 12                          | 5,3%  |

Fonte: CAPES 2008

No quarto bloco dessa tabela, observa-se que a presença da psicologia frente às políticas públicas, na média ponderada é de 5,3%, percentual que consideramos pouco expressivo para o campo da Psicologia. Em relação a esses

achados, Cerisava (2000) constatou em seus estudos que, dos 230 diferentes profissionais que emitiram pareceres sobre a versão preliminar do RCNEI, em fevereiro de 1998, houve um predomínio quase exclusivo de pareceristas que atuavam na educação em geral, com algumas interfaces nas áreas da Psicologia, História da Educação, Filosofia e Linguagem. Diante disso, questiona-se o papel dos profissionais da área da psicologia frente às políticas públicas na educação infantil.

Esse fato nos leva a pensar se essa pouca participação no âmbito da produção científica ou da atuação profissional da psicologia, tal como no exemplo acima, não estaria relacionada com a ausência desse especialista na rede pública de ensino, principalmente, na educação infantil, ainda que os conhecimentos produzidos por essa área sejam absorvidos pelo setor. Ora, se a Psicologia tem revelado desde sempre sua importância na área da educação, enquanto ciência, por que seu representante oficial, que é o profissional psicólogo, não tem seu espaço garantido junto às políticas públicas? Quem tem sido o porta-voz oficial da psicologia junto às instituições educacionais infantis? Seria a psicologia apenas uma disciplina que subsidia as práticas pedagógicas, atuando de forma periférica e distanciada? Ou a psicologia, enquanto um campo de atuação no âmbito da educação infantil institucionalizada está tão recente quanto o RCNEI? Enfim, são várias as questões que emergem diante dos resultados apresentados, sinalizando a necessidade de muitas pesquisas.

Outrossim, durante a incursão ao banco de teses do portal CAPES quando da composição dos blocos, outro fato foi observado nas teses/dissertações oriundos da psicologia no que se refere aos temas mais investigados. Durante essa sondagem fizemos uma leitura breve dos resumos das pesquisas, via online, e identificamos que os assuntos mais debatidos foram: formação de professores da educação infantil; atuação do psicólogo escolar; concepções e práticas pedagógicas; práticas maternas / parentais; validação de escalas/testes; relação interpessoal; história da educação infantil; adaptação infantil; aprendizagem na educação infantil; comportamento infantil; representações sociais e interações sócio-afetivas.

Ainda que partes desses trabalhos, de certa maneira, mencionassem a questão do cuidar e do educar, priorizamos selecionar as pesquisas que continham o tema cuidar e educar na educação infantil como eixo de estudo, seja como tema central ou tangencial. Por central, consideramos todas aquelas teses e dissertações cujas temáticas tratassem, diretamente, do problema, e por tangencial, as produções que abordassem o assunto de maneira geral.

Ao final, identificamos um total de 11 produções conforme se observa na Tabela 10, as quais afirmamos corresponderem a todos os programas de pós-graduação em psicologia do País. Desse conjunto de produções encontradas, tomaremos para análise apenas quatro e acrescentaremos mais duas de outras áreas, num total de seis pesquisas.

**Tabela 10 - Levantamento bibliográfico final das Dissertações e Teses que tratam do cuidar e educar**

| <b>Título</b>  | <b>Autor</b>                         | <b>Orientador</b>                           | <b>Instituição</b> | <b>Ano/Nível</b> | <b>Linha de Pesquisa</b>                            | <b>Posição Tema</b> |
|--|--------------------------------------|---|--------------------|------------------|---|---------------------|
| A Educação Moral como parte da Formação para o Cuidado na Educação Infantil  | Maria Thereza Torres Montenegro      | Fúlvia Rosemberg                            | PUC/SP             | 1999<br>Dout     | Psicologia Social: Compreensão de Problemas Sociais | Central             |
| Crenças e Valores de Educadoras de Creches sobre o Desenvolvimento e Educação de Crianças de 2 e 3 anos  | Stela Maris Lagos Oliveira           | Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco | UNB/DF             | 1999<br>Mest     | PED Processos de Desenv. Humano.                    | Central             |
| História da Carochinha: Uma experiência para Educação de Crianças abaixo de 3 anos em Creche   | Ana Maria de Araújo Mello            | Zilma de Moraes Ramos de Oliveira           | USP/RP             | 1999<br>Mest     | Processos Psicológicos e Desenv. Humano             | Central             |
| Infância e Educação Infantil Pública: Concepções Maternas  | Catarina de Souza Moro               | Paula Inez Cunha Gomide                     | UFPR/PR            | 2002<br>Mest     | Psicologia da Infância e da Adolescência            | Central             |
| Os Programas não-formais de Educação Infantil no Brasil e no Chile: Entraves e Possibilidades para a promoção do Desenvolvimento da Criança Pequenas | Fabiola Maria Ramon                  | Maria Clotilde Rossetti Ferreira            | USP/RP             | 2003             | Psicologia: Socialização e Desenvolv. Humano        | Tangencial          |
| A Educação Infantil e as Práticas Escolarizadas de Educação - O Caso de uma EMEI de Marília/SP   | Kátia de Moura Graça Paixão          | Beatriz Belluzzo Brando Cunha               | UNESP/ Assis       | 2004<br>Mest     | Infância e Realidade Brasileira                     | Central             |
| Educação Infantil: Crenças sobre as relações entre Práticas Pedagógicas Específicas e Desenvolvimento da Criança                                     | Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto | Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco | UNB/DF             | 2004<br>Dout     | PED Processos de Desenvol. Humano.                  | Central             |
| A Educação Infantil Brasileira: Concepções Psicológicas sobre Infância e sua Educação e Interesses Políticas Econômicos                              | Cleber Consoni Alves                 | José Luiz Guimarães                         | UNESP/ Assis       | 2005<br>Mest     | Infância e Realidade Brasileira                     | Central             |
| As Creches Hoje: Nível da Educação Básica ou Benefícios Social   | Luciana Cristina Moço Santa Clara    | Beatriz Belluzzo Brando Cunha               | UNESP/ Assis       | 2005<br>Mest     | Infância e Realidade Brasileira                     | Central             |
| Um Estudo de Caso sobre Sistema de Ensino na Educação Infantil: Para quem, Como e Para quê?  | Ana Paula de Freitas                 | Beatriz Belluzzo Brando Cunha               | UNESP/ Assis       | 2005<br>Mest     | Infância e Realidade Brasileira                     | Central             |
| Educação Infantil: a Educação e o Cuidado enquanto espaços de Subjetivação   | Flávia Flach                         | Regina Orgler Sordi                         | UFRGS/RS           | 2006<br>Mes      | Clínica, Subjetividade e Política                   | Central             |

## 4.2 - Análise de algumas pesquisas sobre o cuidar-educar

Com a intenção de conhecer o conteúdo de algumas pesquisas sobre educação infantil, desenvolvidos em programas de pós-graduação em psicologia, analisaremos quatro trabalhos cujos títulos e resumos mencionaram essa temática.

Além dessas quatro pesquisas, analisaremos mais duas, oriundas de outras áreas de conhecimento, por entender que o diálogo com outras áreas pode servir como um termômetro para avaliar a produção da psicologia sobre o tema, porque já detectamos quantitativamente, conforme apresentado no Gráfico 4, um aumento de pesquisas de outros campos de conhecimento sobre a educação infantil.

Assim, do conjunto dos seis trabalhos selecionados, faremos uma leitura mais aprofundada das produções com dois enfoques: teórico-metodológico e conceitual-interpretativo.

No primeiro, teórico-metodológico, analisaremos a questão da pesquisa, os objetivos, o referencial teórico adotado e a metodologia. No segundo, conceitual-interpretativo, buscar-se-á identificar interpretações sobre o cuidar-educar, com destaque, inicialmente, à concepção de saúde psicológica que está na base dessas pesquisas.

No quadro a seguir, apresentamos as pesquisas que serão analisadas, assim como a sigla<sup>22</sup> que criamos para sua identificação.

### Quadro - Relação de teses/dissertações selecionadas

---

<sup>22</sup> Critério para composição da sigla

- 1a. letra: Área de conhecimento (P psicologia, S saúde, E educação);
- Letras seguintes correspondem às iniciais do título da pesquisa ;
- Dois últimos números referem-se ao ano da publicação da pesquisa.

| <b>Sigla</b>   | <b>Autora</b>                                       | <b>Título</b>   |
|----------------|---|---|
| <b>PCV99</b>   | Stela Maris Lagos Oliveira<br>UNB -1999             | Crenças e Valores de educadoras de creche sobre o desenvolvimento e educação de crianças de 2 e 3 anos. |
| <b>PHC99</b>   | Ana Maria de Araújo Mello<br>USP/RB - 1999          | História da Carochinha:Uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche.          |
| <b>PEIC04</b>  | Ângela Maria R. Ferreira Barreto<br>UNB - 2004      | Educação Infantil: Crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas e desenvolvimento da criança.   |
| <b>PEIEC06</b> | Flávia Flach<br>UFRS - 2006                         | Educação Infantil: A educação e o cuidado enquanto espaços de Subjetivação.                             |
| <b>SOTC01</b>  | Maria de Lá Ó Ramalho Veríssimo<br>USP/SP - 2001    | O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança.   |
| <b>EFIP05</b>  | Heloísa Helena Oliveira de Azevedo<br>UNIMEP - 2005 | Formação inicial de profissional de educação infantil: Desmistificando a separação cuidar-educar.       |

## 4.2.1 - Perspectivas teórico-metodológicas das pesquisas

### 4.2.1.1 - Questão de Pesquisa

| Sigla   | Área  | Questão de pesquisa  |
|---------|-------|--|
| PCV99   | Psi   | Conhecer os valores e crenças de educadoras sobre o desenvolvimento e educação de crianças pequenas.   |
| PHC99   | Psi   | Criar um referencial de como implementar as diretrizes da Educação Infantil  |
| PEIC04  | Psi   | Conhecer a relação entre crenças e valores dos professores e suas práticas pedagógicas.  |
| PEIEC06 | Psi   | Identificar as formas de relações que se estabelecem entre educador e bebê.  |
| SOTC01  | Saúde | Compreender o conceito de cuidar no contexto da creche   |
| EFIP05  | Educ  | Conhecer como têm sido formados os profissionais de educação infantil no que se refere à construção de suas concepções de criança e educação infantil. |

As questões tomadas como problema a ser investigado nos quatro trabalhos da área da psicologia têm como foco a criança e o professor.

Das duas pesquisas que partem da criança, uma (PEIEC06) tinha como ênfase as **relações interpessoais**, e a outra (PHC99), um **programa educacional infantil**. As outras duas pesquisas (PCVO99 e PEIC04) nas quais a figura do professor estava em evidência, voltavam-se para as **práticas pedagógicas**, especificamente, às questões relativas às crenças e aos valores.

Já a pesquisa da área da Enfermagem (SOTC01) tem como preocupação a **concepção de cuidar** dos profissionais que atuam nas creches e, por último, a tese da área da educação (EFIP05) focaliza o professor e sua **formação**, incorporando o binômio cuidar-educar na discussão. No conjunto das seis produções, observa-se que: três delas, o tema do cuidar-educar é abordado tendo como foco o professor, uma se centraliza na criança; uma trata da questão do Programa educacional infantil e uma se volta ao campo teórico-conceitual do cuidar .

Como se nota, embora as pesquisas apresentem como tema o cuidar-educar nas questões que se propõem a investigar, não há qualquer relação com a saúde psicológica ou o desenvolvimento das crianças, os quais consideramos centrais ao campo da psicologia.

#### 4.2.1.2 - Objetivo

| Sigla   | Área  | Objetivo  |
|---------|-------|---|
| PCV99   | Psi   | Identificar e discutir as possíveis diferenças de valores e crenças entre educadoras de creches vinculadas à Área Educacional e educadoras vinculadas à Área Social, sobre educação infantil de crianças de dois e três anos.   |
| PHC99   | Psi   | Analisar a história das idéias e o percurso da construção do projeto educacional pedagógico de uma creche universitária (USP/RB), no período de 1986 à 1998, visando contribuir para o debate e elaboração de princípios e diretrizes para Propostas Pedagógicas e Currículos em Educação Infantil. |
| PEIC04  | Psi   | Identificar e analisar as crenças de seis profissionais, experientes formadores de professores de educação infantil, sobre o desenvolvimento sócio-afetivo.   |
| PEIEC06 | Psi   | Investigar e analisar a importância da relação entre professor, o monitor e o bebê, em idade de Berçário I, para a sua estruturação psíquica.   |
| SOTC01  | Saúde | Apreender e analisar as representações de profissionais que atuam em creche, acerca do cuidado da criança.  |
| EFIP05  | Educ  | Investigar o binômio cuidar-educar e suas implicações na formação inicial de profissional de Educação Infantil (EI).  |

Das quatro pesquisas da área da Psicologia, três tinham como objetivo investigar questões relativas às práticas pedagógicas com vistas a fornecer elementos à formação profissional, sendo duas (PCV99 e PEIC04), com aplicações no nível de intervenção preventiva, e a outra (PEIEC06), da abordagem psicanalítica, de caráter mais remediativo. A outra pesquisa do campo da Psicologia (PHC99), de cunho bibliográfico, buscava analisar a trajetória de um programa de educação infantil.

Quanto à pesquisa da área da enfermagem (SOTC01), de cunho teórico-conceitual, tinha como intuito compreender o conceito de cuidar das profissionais

da área da educação. Já a pesquisa proveniente do campo da educação (EFIP05) apresentava como meta discutir a formação dos profissionais da educação infantil, quanto à questão do cuidar-educar.

Nota-se que enquanto a psicologia avança para o campo da educação no sentido de discutir questões mais pertinentes a questão pedagógica e formação profissional, a pesquisa que ora selecionamos oriunda da área da enfermagem, por sua vez, investigou questões pertinentes a área da psicologia. Considerando que tais questões ainda não foram suficientemente exploradas pela psicologia, enquanto objeto de investigação científica, segundo o nosso mapeamento, remete-nos a necessidade de um olhar cauteloso sobre essa tendência da psicologia face os assuntos de seu campo de estudo e a presença de outras áreas da saúde nesse contexto.

Se, de um lado, a Psicologia enquanto ciência se enriquece com os conhecimentos produzidos por outras áreas, o que é primordialmente válido, há de se atentar para os rumos que essas contribuições possam levar, quando se pensa na psicologia como campo de investigação e profissão. Exemplifica-se tal preocupação pelo fato de um lançamento recente de uma iniciativa do governo federal denominada Programa de Saúde na Escola (PSE), desenvolvida pelos Ministérios da Saúde e da Educação e oficializada pelo Decreto 6.286 de 05/12/2007. Esse projeto a ser implementado nas redes públicas de ensino conta com médicos, pediatras, odontólogos, oftalmologistas, enfermeiras, entre outros, e até o momento o profissional psicólogo não tem sido citado nesse corpo de profissionais. Ora, há de se perguntar se a postura da psicologia face algumas temáticas no âmbito educacional não estaria de certa forma afetando a sua presença enquanto profissão nas instâncias políticas-educacionais?

Já em relação os temas investigados pelas pesquisas, em resumo, a área da Psicologia tratou de questões relativos à: relações interpessoais, programa educacional infantil e práticas pedagógicas, enquanto as das áreas da saúde (enfermagem) e da educação investigaram concepções do cuidar e da formação profissional subseqüentemente.

#### 4.2.1.3 - Referencial Teórico

| Sigla   | Área  | Referencial Teórico  |
|---------|-------|--|
| PCV99   | Psi   | Abordagem Co-construtivista (Piaget, Vygotsky e Wallon)<br>Textos complementares sobre educação infantil: Sociologia e educação.           |
| PHC99   | Psi   | Abordagem Construtivista e Sócio-Interacionista: (Piaget, Vygotsky e Wallon)   |
| PEIC04  | Psi   | - Abordagem sociocultural de caráter sistêmico e co-construtivista (Piaget, Vygotsky, Valsiner, Bronfenbrenner).                           |
| PEIEC06 | Psi   | Perspectiva Psicanalítica<br>Textos complementares sobre cuidar-educar: Sociologia e educação.   |
| SOTC01  | Saúde | Perspectiva Humanista - Abordagem Centrada na Pessoa<br>Textos complementares: Sociologia, Saúde, Filosofia e Educação                     |
| EFIP05  | Educ  | Perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, Paulo Freire e Freinet)<br>Textos complementares sobre educação infantil: Educação e Sociologia. |

Nas pesquisas analisadas, há certo predomínio das abordagens interacionistas, representadas pelas teorias psicogenéticas (Piaget e Wallon) e sócio-histórica (Vigotski), que têm como matriz teórica a Psicologia Social ou da Educação, revelando dessa forma, uma predominância dessas abordagens para explicar os fenômenos e as questões problemáticas da educação infantil. Apenas dois trabalhos, um da área da Psicologia, e outro, da área da Saúde (PEIEC06 e SOTC01), adotaram referenciais teóricos diferentes.

Vale ressaltar que apareceram, em todas as pesquisas, outras fontes de conhecimento, principalmente, da área da Sociologia, como os estudos de Áries, seguido da área da Educação, dos quais destacamos: Kramer, Kulhmann, Campos, Rosemberg e Rossetti-Ferreira. Essa constatação indica que há, no campo da psicologia, conceitos e teorias que iluminam o cuidar-educar, no entanto indagamos sobre o porquê da escassez de estudos sobre o desenvolvimento psicológico na educação infantil.

#### 4.2.1.4 - Metodologia

Todas as pesquisas adotam perspectivas metodológicas qualitativas. Em relação a procedimentos, apresentam:

| Sigla   | Área  | Metodologia   |
|---------|-------|---|
| PCV99   | Psi   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas semi-estruturadas individuais e gravadas com 20 educadoras.</li> <li>- Análise do conteúdo das entrevistas, complementada com análise quantitativa dos dados.</li> </ul>   |
| PHC99   | Psi   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise documental dos documentos oficiais da rede pública e da instituição educacional infantil.</li> </ul>   |
| PEIC04  | Psi   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etnografia visua<sup>23</sup>l: observação e gravação em vídeo.</li> <li>- Entrevista com a professora participante acerca do vídeo para a seleção e composição de um corpus de cenas.</li> <li>- Entrevistas semi-estruturadas, individuais e gravadas, com seis formadores de profissionais de EI no Brasil acerca das cenas selecionadas do vídeo.</li> <li>- Uma sessão em grupo (grupo focal).</li> </ul>   |
| PEIEC06 | Psi   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante em duas salas de aulas compondo um Diário de Campo</li> <li>- Entrevistas individuais semi-estruturadas</li> <li>- Análise do conteúdo do material observado e do transcrito das entrevistas.</li> </ul>   |
| SOTC01  | Saúde | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Entrevistas individuais semi-estruturas com coordenadoras.</li> <li>- Grupos de encontros temáticos com educadoras, utilizando a técnica do psicodrama.</li> <li>- Análise de conteúdo do material coletado.</li> </ul>   |
| EFIP05  | Educ  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa bibliográfica acompanhada de entrevistas</li> <li>- Entrevistas semi-estruturadas, individuais e gravadas, com cinco formadores de profissionais de EI no Brasil</li> <li>- Entrevistas semi-estruturadas, individuais e gravadas, com três formadores de profissionais de EI em Aveiro/Portugal.</li> <li>- Análise de conteúdo e Análise crítica do material segundo as tendências pedagógicas (Romântica, Cognitiva e Crítica).</li> </ul> |

<sup>23</sup> Segundo a pesquisadora que adotou esse instrumento, trata-se de gravação em vídeo das interações entre professoras e crianças, cenas do dia a dia incluindo rotinas e “pequenos dramas” os quais seriam tomados para análise. Além disso, a seleção das imagens gravadas seriam aquelas que poderiam gerar controvérsias.

Um dos aspectos iniciais a serem observados sobre os procedimentos metodológicos refere-se aos tipos de **instrumentos utilizados** para a coleta dos dados. Nesse caso, do grupo de seis pesquisas, o uso de entrevistas individuais semi-estruturadas foi o recurso adotado em cinco trabalhos. Além do uso de entrevistas, outros instrumentos foram utilizados, como: observação participante, análise documental, etnografia visual e grupo focal. Essa preponderância das entrevistas nas pesquisas científicas foi observada por Cosmo (2006) e analisada pela autora como uma ausência de variedade de instrumentos de pesquisas. Análise documental ou bibliográfica tem sido um método que parece estar evoluindo não só nas pesquisas teóricas, como também nas pesquisas empíricas, a notar pelas duas pesquisas (PHC99 e EFIP05) apresentadas neste estudo.

Das produções analisadas, os **sujeitos participantes** da pesquisa foram os adultos, em destaque, os professores, sejam estes atuantes diretamente com as crianças ou docente-formadores e coordenadores, o que corrobora com os estudos de Cosmo os quais apontam para um percentual relevante de trabalhos cujos participantes pertencem ao corpo docente. (2006) A exceção foi apenas de uma produção da Psicologia (PHC99) que fez uma pesquisa documental.

Nota-se que há uma predominância das pesquisas na educação infantil terem como foco o adulto. Em contrapartida, percebe-se a ausência da criança nessas pesquisas, ainda que ela se constitua como objeto de estudo central, tal como apontam os estudos de Oliveira (2002) e Cruz (2004). Ao realizarem uma revisão da literatura que trata da contribuição de estudos e pesquisas no campo educacional, verificaram a insuficiência de falas dos alunos no decorrer da aprendizagem escolar. Poucos estudos dão voz à criança, isto é, relatam suas manifestações sobre as suas próprias experiências escolares, resultando, de certa maneira, em um corpus de conhecimento calcado em uma perspectiva adultocêntrica. A razão para tal fato se justifica pela falta de instrumentos metodológicos que permitam alcançar a perspectiva da criança, segundo mencionam as autoras.

Cosmo, em sua pesquisa bibliográfica sobre a Psicologia da Educação constatou tal tendência. No entanto, observou que os artigos publicados na revista da ABRAPEE, destinada à publicação de pesquisas na área da Psicologia escolar-educacional, apresentava a participação do grupo discente em 75% da produção total da revista do período de 1999 à 2003, dos quais, 46% correspondiam ao grupo de crianças.

Outro estudo realizado por Campos (2006b) sobre a qualidade da educação infantil, além de entrevistar vários agentes educacionais, pais e líderes comunitários, ouviu também a opinião das crianças de cinco e seis anos, em quatro estados brasileiros, sobre os itens mais importantes em uma escola, as quais atribuíram a “bola” e “bolo” como os elementos mais importantes em uma escola. Apesar disso, pode-se inferir que a psicologia, face às outras áreas de conhecimento, tem buscado de certa maneira, ouvir as crianças em suas pesquisas.

Dentre as **instituições educacionais** que se dispuseram a participar das pesquisas analisadas, neste trabalho, estão quatro instituições públicas e uma instituição particular. Quanto às públicas, duas pertenciam ao município e as outras duas estavam vinculadas à universidades estaduais. Assim como as instituições pesquisadas predominantes foram as públicas, outras pesquisas têm mostrado dados idênticos. Para Cosmo (2006), esse dado indica que há uma preocupação com o processo educativo na rede pública. Contudo, pensamos que a predominância das pesquisas nesses contextos se deve ao fato da escola se constituir ainda como um dos poucos espaços sociais públicos aberto à comunidade científica, enquanto que as instituições privadas resistem mais a participar, supostamente temerosas pelas questões que podem ser reveladas. Como exemplo dessa reação foi o que vivemos nesta pesquisa, quando, depois de algum tempo no contexto, fomos impedidos pela instituição de realizar a pesquisa.

Em relação ao procedimento da **análise dos dados**, nota-se uma tendência de leitura e interpretação do fenômeno investigado à luz dos princípios

da análise do conteúdo, principalmente, das pesquisas que adotaram as entrevistas como instrumento de coleta de dados. A pesquisa da área da educação (EFIP05), por ter adotado, simultaneamente, duas fontes distintas de dados, levantamento bibliográfico e entrevistas, acrescentou à sua análise uma leitura crítica do material que fora colhido da pesquisa bibliográfica. Já a pesquisa (PHC99) de caráter eminentemente bibliográfico fez uma análise documental de seus achados.

## **4.2.2 - Principais conceitos e interpretações apresentados nas pesquisas**

Considerando que o nosso problema de pesquisa busca conhecer as produções sobre o cuidar e educar na educação infantil, faremos, nesta etapa, uma análise desses estudos, extraindo, principalmente, a concepção de saúde psicológica que eles apresentam para relacioná-la aos conceitos de González Rey e Wallon. A partir da leitura dos trabalhos, elegemos três categorias que permeiam as pesquisas analisadas: cuidar-educar e afetividade; saúde psicológica, saúde-prevenção.

### **4.2.2.1 - Cuidar-Educar e afetividade**

Ao retomarmos os princípios postulados por Wallon (*apud* Galvão, 1995), a relação do cuidar e educar do outro passa, eminentemente, pela dimensão afetiva. Nesse sentido, ao lidar com crianças, sobretudo, em contextos da educação infantil, a relação afetiva é primordial no processo de construção do conhecimento e na atividade de educar, pois é o fio condutor na busca do conhecimento da pessoa sobre si e na constituição do eu. Contudo, ao observarmos as produções, verificamos que a afetividade não foi objeto das discussões das pesquisadoras, pois ainda que duas pesquisas da área da Psicologia tenham feito menção a Wallon em seu referencial, os conceitos desse autor não foram discutidos.

Nota-se que houve uma tendência a olhar a questão do cuidar-educar sob uma perspectiva mais cognitiva, principalmente, nas três das quatro pesquisas da área da psicologia, em que o discurso se encaminhou mais para as práticas pedagógicas o que denota, de certa forma, uma visão mais pedagógica do que propriamente psicológica do fenômeno. Pressupomos que essa tendência na psicologia seja resultado dos princípios postulados pelo RCNEI (1998) sobre o cuidar e educar, no qual se constata uma ambigüidade da questão, visto que, ao mesmo tempo em que teoriza em favor da indissociabilidade das ações de cuidar e educar, sua concepção, estruturação, bem como as ações sugeridas recaem no modelo de ensino, ou seja, de escolarização da educação infantil. Nesse sentido,

o referencial destaca a formação dos professores e não enfatiza a formação dos outros profissionais que compõem a rede dinâmica desse contexto, conforme afirmam autores como HADDAD, 1998; FARIA e PALHARES, 2000; KUHLMANN Jr. 2000 em suas pesquisas.

Do conjunto dos trabalhos da área da psicologia, apenas a pesquisa PEIEC06<sup>24</sup> de base psicanalítica apontou a questão dos aspectos afetivos na relação professor-criança e as implicações à constituição do psiquismo da criança. Contudo, esse olhar se dirigiu essencialmente para essa relação díade e não trouxe para a discussão as demais relações existentes naquele espaço, haja vista que se trata de um espaço social educacional, logo há uma rede de elementos relacionais que permeia esse contexto.

A concepção de cuidar-educar das pesquisas PCV99<sup>25</sup> e PEIC04<sup>26</sup> recai sobre uma melhor formação dos professores para as práticas pedagógicas, uma perspectiva muito voltada ao fazer da ação pedagógica pelo professor. Ainda que essas pesquisas tenham apontado que a problemática do binômio cuidar-educar teve suas origens historicamente, nos espaços, que acolheram essa população, levando a um olhar mais institucional do fato propriamente dito, atribui-se um peso muito maior à formação do professor. Nesse caso, esses estudos ainda pontuam que a questão da promoção da saúde psicológica no espaço escolar estaria essencialmente atrelada ao âmbito pedagógico.

No entanto, a despeito desses achados, julgamos relevante fazer algumas interfaces desses dados com o que observamos em uma pesquisa realizada com um grupo de professores, em uma escola municipal, pelo grupo de pesquisa do qual participamos. Nesse grupo de professores, notamos que muitos tinham uma formação acadêmica substancial, além de cursos de especialização em entidades

---

<sup>24</sup> Dissertação em Psicologia - Educação Infantil: A educação e o cuidado enquanto espaços de Subjetivação.

<sup>25</sup> Dissertação em Psicologia - História da Carochinha: Uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche.

<sup>26</sup> Doutorado em Psicologia - Educação Infantil: Crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas e desenvolvimento da criança

de grande prestígio na região. Todavia esse saber pedagógico parecia não lhes dar suporte suficiente para lidar com as situações cotidianas que envolvem afetos junto aos seus alunos, pois sofrem dos mesmos dissabores e são afetados por eles tanto quanto seus colegas que não têm essa formação acadêmica elevada. Em suma, ainda que as formações pedagógicas sejam distintas, a forma de lidar com as práticas pedagógicas no que concerne aos aspectos afetivos são semelhantes.

Diante disso, pensamos que outros fatores não revelados estariam impedindo um atendimento adequado para as crianças. Que formação é essa que não consegue lidar com as diferenças? Entendemos, pois, que uma formação pedagógica que prima pelos aspectos cognitivo-intelectuais, na qual a questão da afetividade não é tomada como alvo central da prática pedagógica, não alcança a implementação de uma educação de qualidade, que conduza à promoção da saúde psicológica.

Na pesquisa da área da enfermagem SOTC01<sup>27</sup>, o cuidar foi o foco central do estudo e apontou, com clareza, as concepções distintas do cuidado familiar e do cuidado institucional, advogando em favor desse último, o cuidado como um “*ofício*”, tal como concebido no âmbito da enfermagem. Sob essa ótica, o cuidar enquanto “*ofício*” está para além de ações beneméritas, extrapola todas as situações mais estreitas e imediatas, fazendo-se presente em todas as instâncias do sistema educacional infantil. Nesse sentido, é um cuidar no qual está implícita a questão da afetividade, pois consiste de trocas afetivas que ganham complexidade e são substituídas por relações de natureza cognitiva, tais como o respeito e a reciprocidade, à medida que a criança vai se desenvolvendo. (LEITE e TASSONI, 2002) Isso requer do âmbito educacional infantil a adequação das tarefas às possibilidades da criança, o fornecimento dos recursos para realização das atividades de modo que ela possa confiar em sua capacidade; requer também atentar-se para as dificuldades e problemas da criança, além de outras atitudes. Enfim, são formas estas de interação a que Dantas (1992, 1993) se refere como “*cognitivização*” da afetividade.

---

<sup>27</sup> Doutorado em enfermagem - O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança.

De uma forma um pouco mais ampla, a pesquisa da área da educação EFIP05<sup>28</sup> apontou as circunstâncias que levaram à dicotomia do cuidar-educar, e suas postulações caminharam em direção a uma melhor formação pedagógica em conjunto com o empenho das políticas públicas. Ainda que a questão da afetividade não tenha sido trazido para discussão pode-se considerar que ela se faz implicitamente presente na medida em que chama à responsabilidade o Estado, por meio de suas políticas públicas, na formação do profissional da área..

#### **4.2.2.2 - Saúde psicológica**

Esse conceito não foi abordado nas pesquisas diretamente, e por se tratar de um fenômeno complexo, fizemos uma varredura nas produções a fim de identificar como apareceria. Contudo vale destacar os aspectos básicos que caracterizam a saúde psicológica a partir do princípio de que ela está intrinsecamente relacionada a uma personalidade saudável, o que, por sua vez, implica na capacidade da pessoa ser autônoma, ser afetiva, ser empática, ser criativa, saber lidar com situações adversas e se relacionar, entre outros. (GONZÁLEZ REY, 2004a)

Devido à escola se fazer presente na vida das crianças desde cedo, essa tem sido um espaço vital para a promoção da saúde e cabe perguntar qual o papel dela nesse processo. Segundo o que preconiza o próprio RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), uma instituição de educação infantil deve ter como objetivo tanto cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva, quanto cuidados voltados aos aspectos físicos (1998 p.24). Nas pesquisas por nós analisadas, a questão da saúde psicológica aparece relacionada à formação do professor, o que faz supor uma preocupação com os cuidados relacionais. De maneira geral, quatro das pesquisas que estudamos tendem a atribuir à prática pedagógica a responsabilidade de conduzir a criança a um desenvolvimento saudável. De fato, compartilhamos da importância dessa ênfase à figura do professor nesse processo, contudo, se focalizarmos nosso

---

<sup>28</sup> Tese em Educação - Formação inicial de profissional de educação infantil: Desmistificando a separação cuidar-educar.

olhar apenas nessa relação sem considerarmos os elementos que a sustentam, corremos o risco de ignorar a grande complexidade que permeia o campo da educação infantil.

Nesse caso, a pesquisa da área da Psicologia (PHC99) <sup>29</sup> apresentou uma proposta de trabalho em que defende a concepção de uma “*Pedagogia da Relação*”, em que todos os agentes direta e indiretamente envolvidos com o sistema educacional assumiriam, com a mesma intensidade, a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno. (MELLO, 1999) Logo, é uma proposta assentada em uma perspectiva de saúde psicológica cujo olhar se volta, prioritariamente, para as relações existentes nas escolas e as subjetividades que são produzidas por essas relações. Trata-se de um modelo de trabalho que ultrapassa tanto o determinismo assistencialista quanto o determinismo escolarizante, remetendo a um princípio educacional que assume a perspectiva de multifuncionalidade, cuja atuação é constituída por um trabalho conjugado tanto da esfera pública quanto da privada. Assim, não caberia só ao professor tal incumbência, mas aos demais profissionais e instâncias, o que configura uma gestão da educação infantil de qualidade e se alinha a concepções de outros pesquisadores da área. (HADDAD 2003, CAMPOS, 2006a; CAMPOS *et al*, 2006b)

Da mesma forma, inferimos que essa proposta defendida por Mello, que valoriza as relações interpessoais, tem, em sua base, o conceito de afetividade como elemento crucial na mediação dessas relações, tal como o considera Wallon, para quem os afetos permeiam todo o processo de desenvolvimento da criança e comparecem como fundamentais na relação ensino-aprendizagem. (MAHONEY, 1996; ALMEIDA, 2006)

Já a pesquisa SOTC01<sup>30</sup> da área de enfermagem, ao buscar constituir um corpo de conhecimento sobre o cuidar no ambiente educacional infantil, atribuindo-lhe o caráter de “*ofício*” traz, em sua concepção, elementos essenciais sobre a existência de uma socialização infantil extra-familiar e convoca a

---

<sup>29</sup> Dissertação em Psicologia - História da Carochinha: Uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche.

<sup>30</sup> Doutorado em enfermagem - O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança.

presença do Estado como um co-tutor, cuja atuação deve seguir os princípios de uma política que assegure os direitos da criança, removendo as inconsistências e dicotomias geradas por modelos anteriores, caracterizados por uma prática benemérita ou caritativa a qual, por sua vez, assenta-se em uma concepção de política das necessidades também conhecida como política compensatória.

#### **4.2.2.3 - Saúde-prevenção**

As pesquisas analisadas apontaram a necessidade de adotar medidas preventivas com vistas a superação do binômio cuidar-educar dentro do contexto educacional infantil, já que grande parte das ações implementadas nesse contexto emanam da concepção que se tem desse fenômeno. Nesse caso destacam que as iniciativas devem partir do âmbito pedagógico pois considera-o como central, chamando a atenção para a urgência de maiores investimentos na formação dos professores, tanto inicial como continuada.

Além de compartilhar desses princípios, a pesquisa da área da educação (EFIP05) <sup>31</sup> defende a implementação de ações no âmbito da formação, das práticas pedagógicas e das políticas públicas, por meio de medidas voltadas à reformulação curricular da formação, à profissionalização da categoria, entre outras decorrentes da esfera das políticas públicas.

A pesquisa PHC99<sup>32</sup> da área da Psicologia também destaca a necessidade de se trabalhar em uma perspectiva preventiva no âmbito institucional-político, e toma, como ponto de partida, uma gestão eficiente, que tenha um projeto pedagógico cujo currículo se constitua de práticas pedagógicas voltadas para a criança, para a relação creche-famílias, para a formação continuada dos

---

<sup>31</sup> Tese em Educação - Formação inicial de profissional de educação infantil: Desmistificando a separação cuidar-educar.

<sup>32</sup> Dissertação em Psicologia - História da Carochinha: Uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche.

professores e na sistematização dessas ações, seguindo o modelo de trabalho integrado.

Já a pesquisa da área da enfermagem tem como pressuposto de medidas preventivas nesse contexto, uma atuação sob o âmbito conceitual-institucional-educacional, à medida que reconceitualiza o fenômeno do cuidar como indissociável do educar e o toma como central no atendimento à criança em todos os âmbitos – família, educação e saúde. Esse entendimento resulta na possibilidade de se desenvolver um modelo de abordagem integrada de educação, conforme iniciativas tomadas pela Suécia com grande sucesso. (HADDAD, 2003)

## 2 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a retomada ao objetivo deste estudo de levantar as produções da Psicologia sobre o cuidar-educar na infância e analisar algumas das produções em pesquisa na psicologia e áreas afins sobre o tema da educação infantil, com enfoque no cuidar-educar, pretendemos, neste espaço de síntese, apresentar as conclusões a que chegamos à luz do referencial teórico que elegemos para pensar a educação infantil sob a perspectiva da Psicologia.

Verificamos que a questão do cuidar-educar nas pesquisas em psicologia não tem se constituído como campo de interesse e aparece em poucos dos trabalhos que acessamos. Como sabemos que as questões de pesquisa nascem da problematização das práticas sociais, quando da constatação da ausência de conceitos ou experiências de ordem teórico-práticas para explicarem dados e fenômenos, perguntamo-nos se o aparente desinteresse da psicologia sobre a questão do cuidar-educar, na educação infantil, não teria relação com a ausência (ou pouca presença) de psicólogos atuando em creches. Por sua vez, a ausência desse profissional também poderia ser explicada pela forma como, historicamente, tem se desenvolvido o trabalho nessas instituições, como apontamos no início do trabalho, ao se dar grande ênfase ao cuidar, cuja concepção se volta mais aos cuidados físicos do que, efetivamente à promoção da saúde, sobretudo, a psicológica.

Se não há um movimento efetivo da psicologia na investigação dessas questões, outras áreas de conhecimento têm investido nesse tema e já ocupam um lugar significativo, seja na produção de conhecimento ou de propostas para a implementação de políticas públicas. Nesse sentido, a área da educação lidera a produção científica, seja em relação ao número de pesquisas, seja nos avanços e descobertas que propiciou, inclusive na formulação dos Referenciais Curriculares de Educação Infantil que norteiam o atendimento às crianças de zero a seis anos, além de subsídios à implantação de várias outras políticas públicas.

Também é nas pesquisas da área da educação que observamos avanços na forma de conceber a relação cuidar-educar, inclusive no que concerne a uma postura mais crítica, que examina as influências nesse contexto de perspectivas político-filosóficas. É essa área, enfim, que tem propiciado que se repensem as práticas pedagógicas, os currículos, as relações com as famílias, entre outros e à reflexão a dimensão afetiva do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Além da educação, outras disciplinas da área da saúde têm se voltado para essa rede social, ao questioná-la, problematizá-la, enfim, ampliando e contribuindo para os debates na comunidade científica e política, trazendo também questões que têm sido objeto de investigação científica, tal como a pesquisa do campo da enfermagem a qual tomamos para análise nesse estudo. Outrossim a presença da área da saúde, em particular as disciplinas que seguem o modelo biomédico, têm contribuído para a implantação de ações por várias instâncias governamentais, como é o caso do Programa Saúde na Escola (PSE), desenvolvido pelo Governo Federal, que conta com a participação de vários profissionais e até então a presença do psicólogo não tem sido oficialmente citada.

Queremos destacar, também, que, em relação à concepção de cuidar-educar, após a análise de algumas das produções em psicologia e das outras duas selecionadas, concordamos com Azevedo (2005), quando diz que o binômio cuidar-educar é reforçado por três situações: ausência de reconceptualização do conceito de criança; necessidade de articulação teórico-prática na formação inicial dos professores e falta de reconhecimento social do profissional da EI e que os esforços para a superação dessa dicotomia devem emanar do âmbito acadêmico, do âmbito curricular e do âmbito político e social.

Também estamos de acordo com a autora quando afirma que uma educação de qualidade deveria promover a saúde psicológica de seus alunos e, para tanto, deveria investir na melhor formação dos profissionais da educação infantil. Outras pesquisas analisadas, neste trabalho, compartilham dessa mesma perspectiva, ou seja, não é possível implantar melhores condições do cuidar-educar nas creches sem uma melhor formação dos professores, no entanto, é preciso considerar

também um conjunto de outras ações que envolvem as esferas acadêmica, legal e política.

Em suma, no âmbito educacional, advogar em favor de uma melhor formação dos profissionais da educação é um fato urgente e necessário, todavia não podemos deixar de olhar para outras esferas do próprio sistema educacional quais sejam: instâncias legais, administrativo-organizacionais, estruturais, funcionais e relacionais. São instâncias que devem ser chamadas para responder as questões que dizem respeito a falta de investimento na escola, a ausência de projetos que envolvam as famílias e à questão da gestão institucional, dentre outras, as quais, por sua vez, não têm sido objeto de discussão de pesquisas, tal como constatado por Campos. (2006a ; CAMPOS *et al*, 2006b)

Nesse sentido, a pesquisa de Mello (1999) da área da Psicologia (PHC99)<sup>33</sup> se preocupou com essa problemática e apresentou um modelo eficiente de Programa de Educação Infantil, que traduz, na prática, todos os princípios de um atendimento de educação infantil com qualidade, a qual leva à promoção da saúde psicológica da criança.

Diante do exposto, pensamos que a integração cuidar-educar está próxima de ser alcançada, tanto no âmbito das políticas públicas, quanto nas produções teóricas e nas práticas de atendimento. Parece que nos aproximamos da concepção cujo sentido seja o equivalente ao atribuído pela palavra inglesa *educare*, em que o cuidar e educar são elementos intrínsecos, os quais constituem e mantêm uma mesma unidade.

Contudo, esse avanço precisa ser conquistado pelos estudos da psicologia, sobretudo no âmbito educacional, que tem como foco as subjetividades em relação, pois o que constatamos é uma tendência da psicologia em assumir uma perspectiva mais pedagógica do que psicológica para explicar o fenômeno aqui investigado. Percebemos que a psicologia tende a avançar para o campo da educação, tentando explicar seus processos e não os específicos de seu campo.

---

<sup>33</sup> Dissertação em Psicologia - História da Carochinha: Uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche

Dessa maneira acaba de certa forma se distanciando, enquanto campo de investigação científica, do seu objeto de estudo.

Enquanto isso, segundo a nossa sondagem bibliográfica, outros campos de conhecimento com destaque para saúde, aqui representada pela área da enfermagem, tem apresentado contribuições significativas para o campo educação infantil, oferecendo explicações de sua perspectiva para as grandes questões conceituais constituintes desse contexto. Questões essas carregadas de ambigüidades e contradições cujas distorções recaem nas práticas educacionais e iniciativas políticas. As postulações e achados científicos oriundos dessa pesquisa da área enfermagem vêm ao encontro de esclarecer e responder muitos desses problemas conceituais que permeia o cenário educativo, levando a uma compreensão comum do termo cuidar qualquer que seja a perspectiva científica ou olhar político adotado. Logo, essa pesquisa oriunda da área da enfermagem, acaba também fornecendo elementos essenciais para validar sua presença, enquanto campo de conhecimento e profissão, junto as políticas públicas na área da educação infantil como também nos espaços infantis e à exemplo dessa área entendo que a psicologia deve buscar legitimar seu papel, enquanto profissão na área da educação, guiada à luz de seu objeto de estudo, as subjetividades em relação com vistas a saúde psicológica.

Talvez o trecho abaixo de um poema de autor desconhecido<sup>34</sup> sintetize o papel da Psicologia na educação de crianças pequenas, conforme a compreendemos:

*A educação que eu necessito  
É aquela que me faz mais EU,  
que desperta o mistério do meu ser,  
as potencialidades adormecidas.  
É uma educação que promove  
minha identidade pessoal.*

E que possibilite à criança ser sujeito, autora e protagonista de sua história.

---

<sup>34</sup> Extraído do site do MEC da Coleção Proinfantil: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>

### 3 - REFERÊNCIAS

A, A. R.S. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. *ANPED GT 20 Psicologia da Educação*. 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T2004446634094.doc>>. Acesso em Julho/2007.

ABRAMOWICZ , A. **pesquisas em políticas públicas na educação infantil**. ANPED GT 7 - Educação da Criança de 0 à 6 anos. UFScar, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/aneteabramowiczp07.rtf>>. Acesso em maio/2008

AGUIAR, O.R.B.P. **O conhecimento como processo: ressignificando o conceito de educação infantil**. 2006. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT3/conhecimento\\_processo.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT3/conhecimento_processo.pdf)> Acesso em maio/2008.

ALMEIDA, L.R. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A. & ALMEIDA L.R. (Orgs.). **Henri Wallon - Psicologia e educação**, 6ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006

ANDRE, M. E. D. A. O Cotidiano Escolar, um Campo de Estudo. In: PLACCO, V. M. N.S.; ALMEIDA, L. R.(Org.). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p.09-19.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, H.H.O. **O Binômio Cuidar-Educar na Educação Infantil e a Formação Inicial de seus Profissionais**. ANPED GT07 - Educação da Criança de 0 à 6 anos. UNIMEP/PPGE-SP, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/programacao/gt07.pdf>>. Acesso em: maio/2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** . Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA 2002.

BELTRAME, S. A. B. ; CAMACHO, L. M.Y. Usos e abusos da Etnografia na Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/RS, v. 5, n.2, p.69-87, jul/dez.1999.

BOFF, L. **O Cuidado Essencial: Princípio de um novo ethos**. Inclusão Social, Brasília, vol.1, no.1, p.28-35, out/marco,2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/revistainclusaosocial>> Acesso em: Junho/2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal 8.069/90. Brasília/DF: MEC/SEF, 1990.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Vols I, II e III, Brasília/DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei Federal n.º 9.394/96. Brasília: MEC/SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC,SEB, 2006. 32p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Brasília, DF:MEC/CNE, 1998. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc](http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc)>. Acesso em: maio/2008.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA I.M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

CAMPOS, M.M. ; FÜLLGRAF, J ; WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, FCC-SP, vol.36, no. 127, p 87-128, jan/abril 2006a.

CAMPOS, M.M. **Consulta sobre qualidade da Educação Infantil Brasileira: relatório técnico final/Maria Malta Campos; Rita de Cássia Coelho, Silvia H. Vieira Cruz**. São Paulo: FCC/DPE, 2006b.

CERISARA, A.B. A Produção Acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras aproximações. In: FARIA A.L.G. e PALHARES M.S. (Orgs.).

**Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios.** 2ª. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP 016/2000: Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos,** 2000. Disponível em: <<http://www.crpasp.org.br>>. Acesso em: abril/2007.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução 196/96: Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos,** 1996. Disponível em: <<http://www.crpasp.org.br>>. Acesso em: abril/2007.

CONTINI, M.L.J. Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. **Psicologia: ciência e profissão,** Brasília, vol.20, no.2, p.46-59, 2000.

CORREIO POPULAR. **Prefeitura escolhe ongs para gerir naves-mães.** (Reportagem: Sammya Araújo-Agência Anhanguera) Campinas/SP – 08/01/2008. Disponível no site: <http://www.cpopular.com.br>.

COSMO, N.C. **As contribuições da Psicologia da Educação para a escola:** Uma análise das produções científicas da ANPed e da ABRAPEE. 2006. 245 f. Dissertação de Mestrado em Educação não publicada [mimeo]. UFMS, Campo Grande/MS, 2006.

COSTA, S.F. **A política de Assistência Social no contexto da educação infantil: Possibilidades e desafios para um trabalho sócio-educativo.** 2004. Disponível em: [http://www.ssrevista.uel.br/c\\_v6n2\\_selma.htm](http://www.ssrevista.uel.br/c_v6n2_selma.htm)>. Acesso em: maio/2008.

COSTA, C.L. **As Origens da Educação Infantil em São Paulo.** 2006. Disponível em: <<http://www.trapézio.org.br>>. Acesso em: maio/2007.

CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças: reflexões sobre o desejo de captar perspectiva da criança acerca de sua experiência educativa. In: Sylvie Delacours Lins; Silvia Helena Vieira Cruz (Org). **Linguagens, literatura e escola.** 1ª. ed. Fortaleza/Ceará: Editora UFC, vol. 1, p. 175-196, 2004.

DANTAS, H. Do Ato Motor ao Ato Mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 1992.

\_\_\_\_\_. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

\_\_\_\_\_. Emoção e Ação Pedagógica na Infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, SBP, São Paulo, no. 3, p.73-76, 1993.

DOURADO, I.C.P ; PRANDINI, R.C.A. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. ANPED GT 20 Psicologia da Educação. 2001. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T2071149960279.doc> >. Acesso em: Julho/2007.

EPTV RIBEIRAO. **Campanha visa aumentar vagas em creches de RP** (Boletim informativo da Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de Ribeirão Preto). Reportagem de 26/01/2007. Disponível no site: [http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/cao\\_infancia\\_juventude/noticias](http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/cao_infancia_juventude/noticias)

FARIA A.L.G. e PALHARES M.S.. **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. (orgs). 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, 9(1), 257-272, agos/2002.

FOLHA de São Paulo. **Menor é melhor**. Reportagem: Antônio Góis, 27/01/2004. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u726.shtml>>. Acesso em: 2007.

FOLHA On Line. **São Paulo vai criar 40 mil vagas em creches por meio de PPP** (Reportagem: Clayton Freitas) São Paulo/SP - 11/01/2008. Disponível no site:< [www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u362403.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u362403.shtml)>.

FRANCO, M. L. P. B. **O que é análise de conteúdo**. Cadernos de psicologia da educação. São Paulo: PUSP, nº 7, p. 1-31, agos/1986.

FRANCISCO, P. R. **Tendências nas dissertações e teses em Psicologia sobre dificuldade de aprendizagem escolar na segunda metade da década de 90**. 2002. 149 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia. UFSC, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/pp510089.pdf>> Acesso em: Junho/2008.

FÚLLGRAF, J.B.G. **Políticas de Educação e Assistência à Infância na Lógica do UNICEF**. 2004. Disponível em: <[http://www.ced.pucsp.br/encontro\\_2004/textos/word/doc036.doc](http://www.ced.pucsp.br/encontro_2004/textos/word/doc036.doc)>. Acesso em: junho/2007.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

GAZETA DE RIBEIRAO. **Levantamento do Ministério Público em creches de RP mostra que problema é mais grave que em outros lugares**. (Reportagem: Adriana Matiuzo) Ribeirão Preto/SP – 30/11/2006. Disponível no site: <<http://www.gazetaderibeirao.com.br>> e <[http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/cao\\_infancia\\_juventude/noticias/](http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/cao_infancia_juventude/noticias/)>.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. p.11-23.

GLOBO On line. **Mais de 60 mil crianças podem perder vaga em creche municipal em 2008**. (Reportagem: Wagner Gomes) São Paulo/SP – 16/11/2007. Disponível no site: <http://oglobo.globo.com/sp/mat/2007/11/16/327192772.asp>.

\_\_\_\_\_. **Faltam 80 mil vagas em creches da capital**. (Reportagem: EPTV) São Paulo/SP – 19/05/2008. Disponível no site: <http://oglobo.globo.com/educaçãomat/2008>.

GONZALEZ, W.R.C. **A educação à luz da teoria sociológica weberiana**. UNESA, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/minicurso/educacaoteoriaweberiana.doc>>. Acesso em: maio/2008.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia qualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Saúde: Desafios Atuais. Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, vol. 10, n. 2, p.275-288, 1997.

\_\_\_\_\_. **Personalidade, Saúde e Modo de Vida (Cap. 1)**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Social e Saúde**. In: SILVA, M.F.S. & AQUINO, C.A.B. **Psicologia Social: desdobramentos e aplicações**. (Orgs.). São Paulo: Escrituras Editora Ltda, 2004b.

HADDAD, L. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apreciação crítica.** ANPED GT07 - Educação da Criança de 0 à 6 anos. Caxambú, 1998.

\_\_\_\_\_. Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. Porto Alegre: Artmed. **Revista Pátio Educação Infantil.** Ano I nº 1, p.10-12, abril/julho2003.

HOUAISS, A. ; VILLAR, M. ; FRANCO, F.M.M. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** 1ª.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais:** Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro/RJ, 2007. Disponível no site: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/indic\\_sociais2007.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/indic_sociais2007.pdf).

KUHLMANN Jr., M. **Educação Infantil e Currículo.** In: FARIA A.L.G. e PALHARES M.S. (Orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios. 2ª. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

LEITE, S. A. S. ; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. ; FALCÃO, A. M. S. (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LÜDKE, M. & ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U, 1986.

MACÊDO, L.C. **O Cuidado e a Educação Enquanto Práticas Indissociáveis na Educação Infantil.** ANPED GT07 - Educação da Criança de 0 à 6 anos. UFPB, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/gt07-1824-Int.pdf>>. Acesso em: maio/2007.

MAHONEY, A. A. Contribuições de Henri-Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. **Psicologia da educação.** PUC-SP, no. 7/8, 2º. sem. 1998 e 1º. sem. 1999. p.9-28. Primeira publicação em 1996.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: MAHONEY, A. A. & ALMEIDA L.R. (Orgs.). **Henri Wallon - Psicologia e educação,** 6ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MAHONEY, A & ALMEIDA L.R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**. PUC-SP, vol. 20, p.11-30, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php>>. Acesso em: julho/2007.

MARIN, A J. ; BUENO, J.G.S.; SAMPAIO, M.M.F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, nº.124, p.171-199, jan/abr.2005.

MELLO, A.M.A. **História da Carochinha: Uma experiência para Educação de Crianças abaixo de 3 anos em Creche**. 1999. 110f. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

OLIVEIRA, E. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. Lúcia de A. (org) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

OLIVEIRA, K. L.; CANTALICE, L. M.; JOLY, M. C.R.A. *et al.* Produção científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional (1996/2005). **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.10, no.2, p.283-292, dez/ 2006.

OLIVEIRA, M.K. Vigotski e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vigotski e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

\_\_\_\_\_. M.K. O Problema da Afetividade em Vigotski. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vigotski e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

PAIM, G.M.C. Educar, Cuidar e Brincar na Educação Infantil. **Ciências & Letras**. Porto Alegre, no. 36, p.129-135, jul/dez 2004. Disponível em: <<http://www.oei.es/n11627.html>>. Acesso em: maio/2007.

PAIXÃO, K. M. G. A. **Educação Infantil e as Práticas Escolarizadas de Educação: o caso de uma EMEI de Marília-SP**. 2004. 149 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia. UNESP, Assis/SP. Disponível em: <http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/?down=2145>>. Acesso em: Junho/2007.

PALANGANA. I.S. **Desenvolvimento & Aprendizagem e Piaget e Vigotski. (A Relevância Social)**. São Paulo: Editora Plexus, 1994.

PATTO, M.H.S. (1999). **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelião**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PINO, A. A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. **Psicologia da educação**. PUC-SP, no.7/8, 2º. sem. 1998 e 1º.sem. 1999, p.29-52.

PLANO DIRETOR. Termo de referência para revisão do Plano Diretor 2006. **Plano Diretor de Campinas**, Campinas: SME, 2006. Disponível no site: [http://www.campinas.sp.gov.br/seplan/publicacoes/planodiretor2006/doc/tr\\_educ.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/seplan/publicacoes/planodiretor2006/doc/tr_educ.pdf) Acesso em: agosto/2008.

REIS, C.L. & WERNNER, A. B. Escolarização e Saúde Mental. **Revista Centro de Ensino Superior de Catalão**. 1º. semestre, ano V, no.8, 2003. Disponível em: <[http://www.cesuc.br/revista/ed.3/SAÚDE\\_MENTAL.pdf](http://www.cesuc.br/revista/ed.3/SAÚDE_MENTAL.pdf) >. Acesso em: out/2006.

REVISTA ESCOLA. **Política Educacional: Brasil tem 84,5% de crianças fora das creches**. [on line], 04/12/2007. Disponível no site: [http://revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal\\_262431.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal_262431.shtml).

ROCHA, E.A.C. Crianças e infâncias: Uma categoria Social em debate. **Revista Zero-a-Seis**. no.9, Jan/Junho 2004. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/~zeroseis/9artigo3.doc>>. Acesso em: outubro/2006.

ROSEMBERG, F **A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade**. Fundação Carlos Chagas. Cadernos ANPED, São Paulo, n. 1, pp. 57-64, 1989.

\_\_\_\_\_. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil**.In: Cadernos de Pesquisa, n. 115, p.25-63, março/2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. *et al.* **Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento**. In: Cadernos de Pesquisa, no.115, março/2002.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª. ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

SILVA, F. G. & DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: Produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: junho 2007.

SOUZA, V.L. T. **Escola e Construção de Valores: Desafios à formação do aluno e professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SPINK, M. J. P. **Psicologia Social e Saúde: práticas, saberes e sentidos**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TIRIBA, L. **Educar e Cuidar ou, simplesmente, educar?** Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. ANPED GT07 - Educação da Criança de 0 à 6 anos. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07939int.pdf>> Acesso em: maio/2007.

UNICEF. **Situação da primeira infância no Brasil 2008**. Caderno Brasil, Brasil (DF), janeiro 2008. Disponível no site: <http://www.unicef.org/brazil/pt/cadernobrasil2008.pdf>

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. O social e o Cultural na Obra de Vigotski (manuscrito de Vigotski de 1929). **Educação & Sociedade**,, ano XXI, no. 71, p.45-78, Julho/2000.

WALLON, H. O papel do "outro" na Consciência do "Eu". Artigo extraído do Journal Egyptien de Psychologie, vol 2, no: 1, 1946. Reeditado in: **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Veja Universidade, 1979.

WITTER, G.P. **Produção Científica em Psicologia e Educação Psicologia Escolar**. (org.) Campinas/SP: Editora Alínea, 1999.

ZANELLA, A.V. ; TITON, A. P. Análise da Produção Científica sobre Criatividade em Programas Brasileiros de Pós-Graduação em Psicologia (1994-2001). **Psicologia em Estudo**. Campinas, SP, vol. 10, no: 2, 2005

ZIMMERMANN, D. A contribuição da dinâmica grupal na prevenção da violência na adolescência e nas comunidades. In: LEVISKY, D.L. **Adolescência e Violência - Conhecendo, articulando, integrando e multiplicando** (Orgs.). São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2001.

## 4 - ANEXOS

## Anexo 1 - Planilha de dados: Produções de todos os programas de pós-graduação em Psicologia (1999-2006)

| Vinc* | Região       |                       | 1999      |          | 2000      |           | 2001      |           | 2002      |           | 2003       |           | 2004       |           | 2005       |           | 2006       |           | Total      |
|-------|--------------|-----------------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
|       |              |                       | M         | D        | M         | D         | M         | D         | M         | D         | M          | D         | M          | D         | M          | D         | M          | D         |            |
| Pt    | Centro-Oeste | UCB                   |           |          |           |           | 13        |           | 10        |           | 11         |           | 22         |           | 17         |           | 12         |           |            |
| Pt    | Centro-Oeste | UCDB                  |           |          |           |           |           |           |           |           | 35         |           | 5          |           | 15         |           | 14         |           |            |
| Pt    | Centro-Oeste | UCGO                  |           |          |           |           | 23        |           | 19        |           | 24         |           | 28         |           | 33         |           | 36         |           |            |
| Pb    | Centro-Oeste | UNB                   | 33        | 8        | 40        | 10        | 42        | 19        | 43        | 18        | 52         | 19        | 45         | 24        | 56         | 25        | 39         | 14        |            |
|       |              | <b>Total Regional</b> | <b>33</b> | <b>8</b> | <b>40</b> | <b>10</b> | <b>78</b> | <b>19</b> | <b>72</b> | <b>18</b> | <b>122</b> | <b>19</b> | <b>100</b> | <b>24</b> | <b>121</b> | <b>25</b> | <b>101</b> | <b>14</b> | <b>804</b> |
| Pb    | Nordeste     | FUFSE                 |           |          |           |           |           |           |           |           |            |           |            |           |            |           |            |           |            |
| Pb    | Nordeste     | UFBA                  |           |          |           |           |           |           |           |           |            |           | 12         |           | 14         |           | 14         |           |            |
| Pb    | Nordeste     | UFC                   |           |          |           |           |           |           |           |           |            |           |            |           | 16         |           | 4          |           |            |
| Pb    | Nordeste     | UFPB/J.P.             | 13        |          | 7         |           | 13        |           | 9         |           | 13         |           | 11         |           | 14         |           | 16         |           |            |
| Pb    | Nordeste     | UFPE                  | 5         |          | 17        |           | 7         |           | 11        | 4         | 12         | 6         | 12         | 6         | 10         | 7         | 10         | 7         |            |
| Pb    | Nordeste     | UFRN                  |           |          |           |           | 8         |           | 6         |           | 14         |           | 14         |           | 11         |           | 14         |           |            |
| Pt    | Nordeste     | UNICAP                | 5         |          | 6         |           | 10        | 1         | 8         | 2         | 10         | 6         | 11         | 1         | 5          | 5         | 17         | 2         |            |
| Pt    | Nordeste     | UNIFOR                |           |          | 2         |           | 15        |           | 11        |           | 13         |           | 16         |           | 20         |           | 20         |           |            |
|       |              | <b>Total Regional</b> | <b>23</b> |          | <b>32</b> |           | <b>53</b> | <b>1</b>  | <b>59</b> | <b>6</b>  | <b>108</b> | <b>12</b> | <b>76</b>  | <b>7</b>  | <b>111</b> | <b>12</b> | <b>108</b> | <b>9</b>  | <b>617</b> |
| Pb    | Norte        | UFPA                  |           |          |           |           |           |           |           |           |            |           |            |           |            |           |            |           |            |
|       |              | <b>Total Regional</b> | <b>17</b> |          | <b>9</b>  |           | <b>15</b> |           | <b>20</b> |           | <b>15</b>  |           | <b>16</b>  |           | <b>24</b>  | <b>1</b>  | <b>10</b>  | <b>6</b>  | <b>133</b> |



|    |     |                       |     |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
|----|-----|-----------------------|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
|    |     |                       | 16  | 3  | 24  | 4   | 27  | 7   | 28  | 10  | 27  | 17  | 19  | 19  | 29  | 17  | 35  | 9   |      |
|    |     | <b>Total Regional</b> | 274 | 99 | 353 | 118 | 442 | 131 | 427 | 156 | 437 | 181 | 423 | 184 | 522 | 185 | 519 | 182 | 4633 |
| Pt | Sul | PUC/RS                | 27  | 4  | 27  | 3   | 27  | 5   | 67  | 6   | 36  | 5   | 23  | 12  | 32  | 13  | 27  | 4   |      |
| Pb | Sul | UEL                   |     |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
| Pb | Sul | UEM                   |     |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
| Pb | Sul | UFRGS                 | 24  | 1  | 12  | 7   | 22  | 2   | 10  | 10  | 21  | 6   | 15  | 9   | 13  | 12  | 17  | 10  |      |
|    |     |                       |     |    | 13  |     | 17  |     | 11  |     | 15  |     | 14  |     | 24  |     | 30  |     |      |
| Pb | Sul | UFSC                  | 6   |    | 21  |     | 26  |     | 32  |     | 27  |     | 47  |     | 58  |     | 39  |     |      |
| Pt | Sul | UNISINOS              |     |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
|    |     | <b>Total Regional</b> | 57  | 5  | 73  | 10  | 92  | 7   | 120 | 16  | 99  | 11  | 99  | 21  | 127 | 25  | 113 | 14  | 889  |

Fonte: CAPES 2008

7076

**Planilha de dados: Relação Regional de Publicações em Pós-graduação em Psicologia (1999-2006)**

| Região             | Total       | Total | Ed. Inf    | Educação Infantil |           |
|--------------------|-------------|-------|------------|-------------------|-----------|
|                    | (nº s.)     | (%)   | Total      | Mest              | Dout      |
| Centro-Oeste       | 804         | 11,4  | 14         | 12                | 2         |
| Nordeste           | 617         | 8,7   | 12         | 12                |           |
| Norte              | 133         | 1,9   | 2          | 2                 |           |
| Sudeste            | 4633        | 65,5  | 86         | 67                | 19        |
| Sul                | 889         | 12,6  | 22         | 18                | 4         |
| <b>Total Geral</b> | <b>7076</b> |       | <b>136</b> | <b>111</b>        | <b>25</b> |

Fonte: CAPES 2008

\* Vínculo Institucional: Pt = particular Pb = pública

**Anexo 2** - Relação da produção de pesquisas de programas de pós-graduação em psicologia das principais Universidades representantes de cada região brasileira (1999-2006).

| Região       | IESs                             | Produção Total<br>(1999-2006)            | Educação Infantil<br><i>(pesquisas que envolvia de uma maneira geral a área citada)</i> | Cuidar e Educar | Observação |
|--------------|----------------------------------|--|---|-----------------|------------|
| Sudeste      | UFMG - Minas                     | 238                                      | 11  | 0               |            |
|              | USP - S.Paulo                    | 1014                                     | 17  | 0               |            |
|              | USP - Rib.Preto                  | 442                                      | 13  | 1               |            |
|              | PUCCampinas                      | 375                                      | 11  | 0               |            |
| Somatório    |                                  | 2069                                     | 52  | 1               |            |
| Sul          | UFRS - RS                        | 315                                      | 11  | 1               |            |
|              | UFSC- SC                         | 256                                      | 5   | 0               |            |
|              | UFPR - PR                        | Em 2004 o programa de pós foi desativado |   |                 |            |
|              | UEM -Maringá/PR                  | O programa iniciou em 2006               |   |                 |            |
| Somatório    |                                  | 571                                      | 16  | 1               |            |
| Centro Oeste | UFG - GO                         | Não há programa de pós em psicologia     |   |                 |            |
|              | UNB - DF                         | 487                                      | 3   | 2               |            |
| Somatório    |                                  | 487                                      | 3   | 2               |            |
| Nordeste     | UFBA - Bahia                     | 40                                       | 6   | 0               |            |
| Somatório    |                                  | 40                                       | 6   | 0               |            |
| Norte        | Não há representante expressivo. |  |   |                 |            |
| Somatório    |                                  | 0  |   |                 |            |
| Total Geral  |                                  | 3167                                     | 77  | 4               |            |

Fonte: CAPES 2008

**Anexo 4 - Blocos/Planilha de dados: Identificação das áreas que realiza pesquisa na área de Educação infantil (1999-2006).**

| Bloco  | Descritor<br>(Alternativas de aglutinação)        | Áreas      | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | Total<br>(Área) | %<br>Média ponderada por área) |
|--|---|------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------------|--------------------------------|
| 1º. Bloco<br>Desen   | Psicologia<br>Desenvolvimento,<br>infantil, educa | Psicologia | 2    | 2    | 6    | 2    | 4    | 4    | 4    | 6    | 30              | 28,0                           |
|  |   | Educação   | 3    | 7    | 4    | 3    | 12   | 9    | 14   | 13   | 65              | 60,7                           |
|  |   | Saúde      | 1    |      |      |      | 2    |      |      | 1    | 4               | 3,7                            |
|  |   | Outros     |      | 2    |      |      |      | 3    |      | 3    | 8               | 7,5                            |
|  | Total (período)                                   |            |      | 6    | 11   | 10   | 5    | 18   | 16   | 18   | 23              | 107                            |
| 2º. Bloco<br>Cuida-<br>Educa   | Desenvolvimento,<br>infantil, educa,<br>cuida     | Psicologia | 1    |      | 6    | 1    | 2    | 1    | 1    | 4    | 16              | 14,7                           |
|  |   | Educação   | 5    | 5    | 4    | 7    | 7    | 8    | 8    | 12   | 56              | 51,4                           |
|  |   | Saúde      | 2    | 2    | 2    | 2    | 5    | 2    | 5    | 6    | 26              | 23,9                           |
|  |   | Outros     | 1    | 1    |      |      | 2    | 1    | 2    | 4    | 11              | 10,1                           |
|  | Total (período)                                   |            |      | 9    | 8    | 12   | 10   | 16   | 12   | 16   | 26              | 109                            |
| 3º. Bloco<br>Psicol  | Cuida, educa<br>criança, psicologia               | Psicologia | 1    |      | 4    |      | 1    | 3    | 3    |      | 12              | 31,6                           |
|  |   | Educação   |      | 2    | 3    | 1    | 1    | 4    | 2    | 5    | 18              | 47,4                           |
|  |   | Saúde      | 1    | 1    |      |      | 1    | 1    | 1    | 2    | 7               | 18,4                           |
|  |   | Outros     |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1               | 2,6                            |
|  | Total (período)                                   |            |      | 2    | 3    | 7    | 1    | 3    | 8    | 7    | 7               | 38                             |
| 4º. Bloco<br>Polit.<br>Públ.   | Educação, infantil,<br>políticas, públicas        | Psicologia |      |      |      | 1    | 4    | 1    | 6    |      | 12              | 5,3                            |
|  |   | Educação   | 4    | 15   | 13   | 16   | 28   | 23   | 26   | 34   | 159             | 70,7                           |
|  |   | Saúde      | 1    |      | 5    | 2    | 2    | 1    | 2    | 2    | 15              | 6,7                            |
|  |   | Outros     | 2    | 4    | 2    | 5    | 7    | 3    | 7    | 9    | 39              | 17,3                           |
|  | Total (período)                                   |            |      | 7    | 19   | 20   | 24   | 41   | 28   | 41   | 45              | 225                            |
| <b>Total Geral</b> (Aglutinação 4 blocos)  |   |            |      |      |      |      |      |      |      |      | 479             |                                |
| <b>Áreas de conhecimento</b><br>(Números de vezes e % que as áreas apareceram durante a busca de pesquisas ao longo do total dos 4 blocos) |   | Psicologia |      |      |      |      |      |      |      |      | 70              | 14,6%                          |
|  |   | Educação   |      |      |      |      |      |      |      |      | 298             | 62,2%                          |
|  |   | Saúde      |      |      |      |      |      |      |      |      | 52              | 10,9%                          |
|  |   | Outros     |      |      |      |      |      |      |      |      | 59              | 12,3%                          |

Fonte: CAPES 2008

**Tabela 10 - Levantamento bibliográfico final das Dissertações e Teses que tratam do cuidar e educar**

| <b>Título</b>  | <b>Autor</b>                         | <b>Orientador</b>                           | <b>Instituição</b> | <b>Ano/Nível</b> | <b>Linha de Pesquisa</b>                            | <b>Posição Tema</b> |
|--|--------------------------------------|---|--------------------|------------------|---|---------------------|
| A Educação Moral como parte da Formação para o Cuidado na Educação Infantil  | Maria Thereza Torres Montenegro      | Fúlvia Rosemberg                            | PUC/SP             | 1999<br>Dout     | Psicologia Social: Compreensão de Problemas Sociais | Central             |
| Crenças e Valores de Educadoras de Creches sobre o Desenvolvimento e Educação de Crianças de 2 e 3 anos  | Stela Maris Lagos Oliveira           | Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco | UNB/DF             | 1999<br>Mest     | PED Processos de Desenv. Humano.                    | Central             |
| História da Carochinha: Uma experiência para Educação de Crianças abaixo de 3 anos em Creche   | Ana Maria de Araújo Mello            | Zilma de Moraes Ramos de Oliveira           | USP/RP             | 1999<br>Mest     | Processos Psicológicos e Desenv. Humano             | Central             |
| Infância e Educação Infantil Pública: Concepções Maternas  | Catarina de Souza Moro               | Paula Inez Cunha Gomide                     | UFPR/PR            | 2002<br>Mest     | Psicologia da Infância e da Adolescência            | Central             |
| Os Programas não-formais de Educação Infantil no Brasil e no Chile: Entraves e Possibilidades para a promoção do Desenvolvimento da Criança Pequenas | Fabíola Maria Ramon                  | Maria Clotilde Rossetti Ferreira            | USP/RP             | 2003             | Psicologia: Socialização e Desenvol. Humano         | Tangencial          |
| A Educação Infantil e as Práticas Escolarizadas de Educação - O Caso de uma EMEI de Marília/SP   | Kátia de Moura Graça Paixão          | Beatriz Belluzzo Brando Cunha               | UNESP/ Assis       | 2004<br>Mest     | Infância e Realidade Brasileira                     | Central             |
| Educação Infantil: Crenças sobre as relações entre Práticas Pedagógicas Específicas e Desenvolvimento da Criança                                     | Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto | Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco | UNB/DF             | 2004<br>Dout     | PED Processos de Desenvol. Humano.                  | Central             |
| A Educação Infantil Brasileira: Concepções Psicológicas sobre Infância e sua Educação e Interesses Políticas Econômicos                              | Cleber Consoni Alves                 | José Luiz Guimarães                         | UNESP/ Assis       | 2005<br>Mest     | Infância e Realidade Brasileira                     | Central             |
| As Creches Hoje: Nível da Educação Básica ou Benefícios Social   | Luciana Cristina Moço Santa Clara    | Beatriz Belluzzo Brando Cunha               | UNESP/ Assis       | 2005<br>Mest     | Infância e Realidade Brasileira                     | Central             |
| Um Estudo de Caso sobre Sistema de Ensino na Educação Infantil: Para quem, Como e Para quê?  | Ana Paula de Freitas                 | Beatriz Belluzzo Brando Cunha               | UNESP/ Assis       | 2005<br>Mest     | Infância e Realidade Brasileira                     | Central             |
| Educação Infantil: a Educação e o Cuidado enquanto espaços de Subjetivação   | Flávia Flach                         | Regina Orgler Sordi                         | UFRGS/RS           | 2006<br>Mes      | Clínica, Subjetividade e Política                   | Central             |

### Relação de pesquisas selecionadas para análise

| <b>Sigla</b>   | <b>Autora</b>                                       | <b>Título</b>   |
|----------------|---|---|
| <b>PCVC99</b>  | Stela Maris Lagos Oliveira<br>UNB -1999             | Crenças e Valores de educadoras de creche sobre o desenvolvimento e educação de crianças de 2 e 3 anos. |
| <b>PHC99</b>   | Ana Maria de Araújo Mello<br>USP/RB - 1999          | História da Carochinha:Uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche.          |
| <b>PEIC04</b>  | Ângela Maria R. Ferreira Barreto<br>UNB - 2004      | Educação Infantil: Crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas e desenvolvimento da criança.   |
| <b>PEIEC06</b> | Flávia Flach<br>UFRS - 2006                         | Educação Infantil: A educação e o cuidado enquanto espaços de Subjetivação.                             |
| <b>SOTC01</b>  | Maria de Lá Ó Ramalho Veríssimo<br>USP/SP - 2001    | O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança.   |
| <b>EFIP05</b>  | Heloísa Helena Oliveira de Azevedo<br>UNIMEP - 2005 | Formação inicial de profissional de educação infantil: Desmistificando a separação cuidar-educar.       |