

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR OU PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA? FUNDAMENTOS E CONCEÇÕES SUBJACENTES

PRE-SCHOOL EDUCATION OR CHILDHOOD EDUCATIONAL? SOME FOUNDATIONS AND CONCEPTIONS

Maria João Cardona¹

RESUMO: Este artigo tem como finalidade refletir fundamentos, concepções e algumas ambiguidades que por vezes estão associadas às expressões *Educação Pré-Escolar* e *Educação de Infância*. Sendo feita uma análise sobre as bases do desenvolvimento curricular na educação de infância (ou na educação pré-escolar) são questionadas algumas contradições que por vezes lhes estão associadas em consequência da sua evolução histórica e da sua especificidade em relação à escola obrigatória. Esta reflexão tem como referência estudos sobre a realidade portuguesa, a sua evolução histórica e as implicações desta evolução no presente (CARDONA, 2005; 2010).

PALAVRAS-CHAVE: Educação pré-escolar; Educação de Infância; Pedagogia; Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT: The purpose of this study was to discuss theoretical basis, conceptions and misunderstandings that sometimes are related to the expressions *Pre-school Education* and *Early Childhood Education*. The discussion involved an analysis about *Pre-school Education* and *Early Childhood Education* curricular development theory and pretended to show the specificity of both concepts and why the misunderstandings occur. This discussion was based on research about Portuguese reality, historical evolution and the implications on present (CARDONA, 2005; 2010).

KEYWORDS: Pre-school Education; Childhood Education; Pedagogy; Teaching and Learning.

INTRODUÇÃO

A criação das primeiras instituições destinadas às crianças pequenas, está diretamente ligada à organização da família moderna. Em consequência das transformações sócio-económicas foi-se desenvolvendo uma melhoria na vida das famílias, gerando mudanças profundas na estrutura social (SHORTER, 1995, p. 23).

Ao contrário da escola, as instituições para as crianças mais pequenas foram criadas para dar resposta a necessidades de ordem social e só muitos anos mais tarde se começou a valorizar a sua função educativa. Fruto de uma evolução diferenciada, a educação de infância sempre se caracterizou por uma grande especificidade relativamente aos outros níveis de ensino. Estas diferenças começam por se observar na forma como as suas principais

¹ Professora da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém-Portugal. E-mail: mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

funções foram sendo avaliadas, sobretudo na maior ou menor valorização da sua função social, e/ou da sua função educativa. Atualmente estas duas funções tendem a ser valorizadas, sendo cada vez mais reconhecido o potencial educativo destas instituições na vida das crianças, e o papel que desempenham como primeira etapa da educação básica. No entanto, esta evolução, na maioria dos países do mundo ocidental, não é igual para as crianças com mais de 3 anos, ou com menos de 3 anos, diferenciação que cada vez mais é motivo de preocupação e questionamento.

Se por um lado pode compreender-se a separação entre os 0-3 anos e os 3-6 anos face à história cultural das nossas sociedades, convém reconhecer que esta não se baseia em nenhuma base científica. Parece portanto legítimo interrogarmo-nos sobre as razões que levaram a organizar o sistema de acolhimento e educação das crianças pequenas desta maneira diferenciando-as pelo facto de terem mais ou menos de 3 anos. (CRAHAY, 2009, p. 136)ⁱ

A diferenciação entre a utilização das expressões - *educação de infância* ou *educação pré-escolar* - começa por refletir a forma como são concebidas as funções das instituições que recebem as crianças antes da entrada na escola obrigatória, pela forma como é concebida a sua especificidade relativamente aos outros níveis de ensino.

Para avaliar melhor estas diferenças é importante partir de uma definição mais detalhada dos conceitos que estão associados a estas expressões. Esta avaliação serve de ponto de partida para refletir as bases do desenvolvimento curricular da educação de infância (ou educação pré-escolar?) tendo em conta a sua relação com a escola obrigatória. Devido a uma excessiva diferenciação em relação à escola ainda hoje se verificam ambiguidades e contradições que afectam o funcionamento das instituições que recebem as crianças pequenas e que também afecta o grupo profissional e as práticas educativas desenvolvidasⁱⁱ.

“Des”construir estas ambiguidades é um dos objectivos deste artigo.

De acordo com Élisabeth Bautier (2008) a origem das primeiras instituições destinadas às crianças pequenas deu origem a “*mitos*”, que começam por se evidenciar: na forma como são vistas as *finalidades* das instituições, a sua especificidade em relação à escola; o papel que devem (ou não) desempenhar na preparação para a escola; na forma *como é concebido o desenvolvimento* das crianças e o papel atribuído ao adulto no processo de ensino-aprendizagem; na questão do “*método*” pedagógico ou dos métodos pedagógicos seguidos; no papel dado ao jogo e a uma visão lúdica da realidade.

Na sequência destes “*mitos fundadores*”, ainda hoje há várias ambiguidades que caracterizam a educação das crianças antes da entrada na escola obrigatória (BAUTIER,

2008, p. 34-35). Analisar estes mitos é fundamental para um melhor conhecimento das suas implicações na realidade presente.

Apesar desta reflexão ter como referência estudos anteriores sobre a realidade portuguesa (CARDONA, 2005; 2010), muitas destas questões são comuns a outros países, marcando a existência de dificuldades na articulação com a escola obrigatória e/ou restringindo o potencial educativo que deve caracterizar as instituições que recebem as crianças antes da entrada na escola obrigatória.

DEFINIÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS

Não há definições únicas, estando estas dependentes do ponto de vista de quem as apresenta e do contexto espaço-temporal em que são feitas. Sem considerar estas questões corre-se o risco de cair em pressupostos redutores que não evidenciem a verdadeira amplitude e complexidades dos conceitos analisados.

Este cuidado é particularmente oportuno quando se procura definir um conceito tão complexo como o de *educação*, uma expressão que faz parte da linguagem corrente, sendo alvo de várias interpretações. Há muitas definições que revelam diferentes conceções do que se entende por educação. De origem latina, *educar* vem da palavra latina *educare*, que significa alimentar, próxima da palavra *educere*, que significa conduzir, tirar. “A educação apareceu sem dúvida com o primeiro gesto do pai desenhando ao pé do filho o bisonte que lhe permitiria alimentar-se (*educare*): esta palavra aparece assim ligada à satisfação de uma necessidade vital, ligada a uma dependência natural”. (HOUSSAYE apud FOULQUIÉ, 1998, p. 347)

O sentido etimológico de educar, associado ao *cuidar*, é uma ideia que se perde muitas vezes quando se limitam as finalidades da educação escolar às aprendizagens académicas. Esta simplificação tem origem nas transformações políticas e culturais, na própria história da escola e do papel que lhe foi sendo atribuído.

Neste sentido é de sublinhar as diferenças que caracterizam o modelo escolar, que se começa a desenvolver no século XVI, com a missão fundamental de ensinar as gerações mais novas, ao contrário das instituições destinadas às crianças mais pequenas, que surgem para dar resposta a uma necessidade social, sendo precisos muitos anos para ser valorizada a sua função educativa. As instituições para as crianças mais pequenas, geralmente designadas como instituições de *educação de infância* ou instituições de *educação pré-escolar* foram constituíram-se como espaços em que o papel pedagógico é profundamente diferenciado do modelo escolar tradicional “passando da ação direta sobre as crianças à ação

indirecta que se exerce pela mediação das coisas e dos objetos propostos à atividade da criança e do quadro geral construído para que ela aí leve a cabo livremente as suas aprendizagens” (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1982, p. 60).

Apesar de muitas vezes as expressões *educação de infância* ou *educação pré-escolar* serem utilizadas indiferenciadamente, estas não têm o mesmo significado e é importante analisar as suas diferenças. Em primeiro lugar, podemos entendê-las num sentido mais lato – englobando todas as modalidades educativas, incluindo a educação familiar das crianças deste grupo etário – ou num sentido mais restrito (PLAISANCE, 1986, p. 11). Tendo em conta este sentido mais restrito, quando falamos de educação de infância, ou de educação pré-escolar, estamos a referir-nos “aos cuidados e educação proporcionados às crianças por indivíduos exteriores ao ambiente familiar, sendo muito variáveis as condições e locais em que estes serviços são prestados” (SILVA, 1990, p. 2).

Em Portugal, de acordo com a atual Lei de Bases do Sistema Educativo e com a Lei Quadroⁱⁱⁱ, a *educação pré-escolar* destina-se às crianças de idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos). Segundo a legislação em vigor, o sistema educativo português só considera a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não a alargando às crianças mais pequenas, cujo acolhimento institucional é tutelado pela Segurança Social.

As implicações negativas que derivam desta diferenciação é um dos principais motivos que nos últimos anos tem levado muitas profissionais e muitos profissionais a defender a utilização da expressão *educação de infância*, mais abrangente, integrando a educação das crianças desde o nascimento até à idade de entrada na escolaridade obrigatória.

No entanto, as diferenças na utilização destas expressões vão mais além. A expressão *educação de infância* procura marcar uma maior especificidade em relação à escola, sendo a educação das crianças mais pequenas concebida de uma forma mais diferenciada. Como refere Montenegro (2001, p. 40) a educação de infância, contrariamente ao que muitas vezes acontece na educação escolar, deve articular de forma harmoniosa a função de *educar* com a função de *cuidar* das crianças.

Neste sentido frequentemente surgem algumas críticas à utilização da expressão *educação pré-escolar* por esta poder significar uma excessiva centralidade na preparação para a escola, descurando as finalidades mais amplas que devem caracterizar a educação de infância. A designação *educação pré-escolar* é também muitas vezes conotada como significando uma desvalorização da função social que as instituições das crianças

pequenas devem assumir, no cuidar das crianças e das suas famílias, nomeadamente no apoio dos mais carenciados (MONTENEGRO, 2001, p. 41)

Os receios desta autora relativamente à realidade brasileira, são também colocados por outros autores e autoras e pelos/as próprio/as profissionais que trabalham neste grupo etário. Em Portugal, no entanto, apesar de se utilizarem as duas expressões, na maioria dos casos há uma tendência para valorizar sobretudo a conceção subjacente à expressão *educação de infância*. As instituições designam-se por *jardins de infância*, não sendo utilizada a expressão *escola*^{iv} e prevalecendo um conjunto de expressões muito específicas e diferenciadas das que são utilizadas nos outros níveis de ensino.

[...] não se usa, normalmente, o termo ensino mas sim educação [...] não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam atividades, que não têm classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de atividades. (SILVA, 1990, p. 50)

Se estas diferenças se compreendem tendo em conta as características do grupo etário, como já se referiu, esta excessiva especificidade acaba por ter implicações negativas no reconhecimento social da educação de infância.

Neste sentido, defende-se a tendência em utilizar a expressão *educação de infância*, num sentido mais abrangente, que não se esgota na idade pré-escolar, e que tem subjacente a defesa de uma política educativa integradora para a infância, que não se esgota nos contextos formais. Esta perspetiva surge principalmente na sequência do desenvolvimento dos estudos realizados no âmbito da *sociologia da infância*.

De maneira geral, a educação pré-escolar, muitos anos influenciada pela psicologia, foi aos poucos acabando por ser influenciada por outras conceptualizações mais recentes. Estas surgem em consequência de trabalhos eu têm vindo a ser desenvolvidos noutras disciplinas, que durante muito tempo não foram consideradas, como por exemplo a sociologia da infância! [...] (RAYNA, 2010, p. 28)

De acordo com esta área disciplinar, defende-se que as crianças sejam “*construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade*” (Manuel Sarmiento, 2003: 30), defendendo a especificidade da cultura da infância e o seu estatuto de atores sociais, cidadãos e cidadãs de pleno direito.

Mas se por um lado é evidente uma certa tendência para a utilização da expressão *educação de infância*, por outro lado, nomeadamente atendendo à realidade portuguesa, a opção pela utilização da expressão *educação pré-escolar* tem também algumas vantagens, considerando a necessidade de reforçar o seu lugar como primeira etapa da educação básica. Neste sentido, podemos (e devemos!) falar de educação pré-escolar num

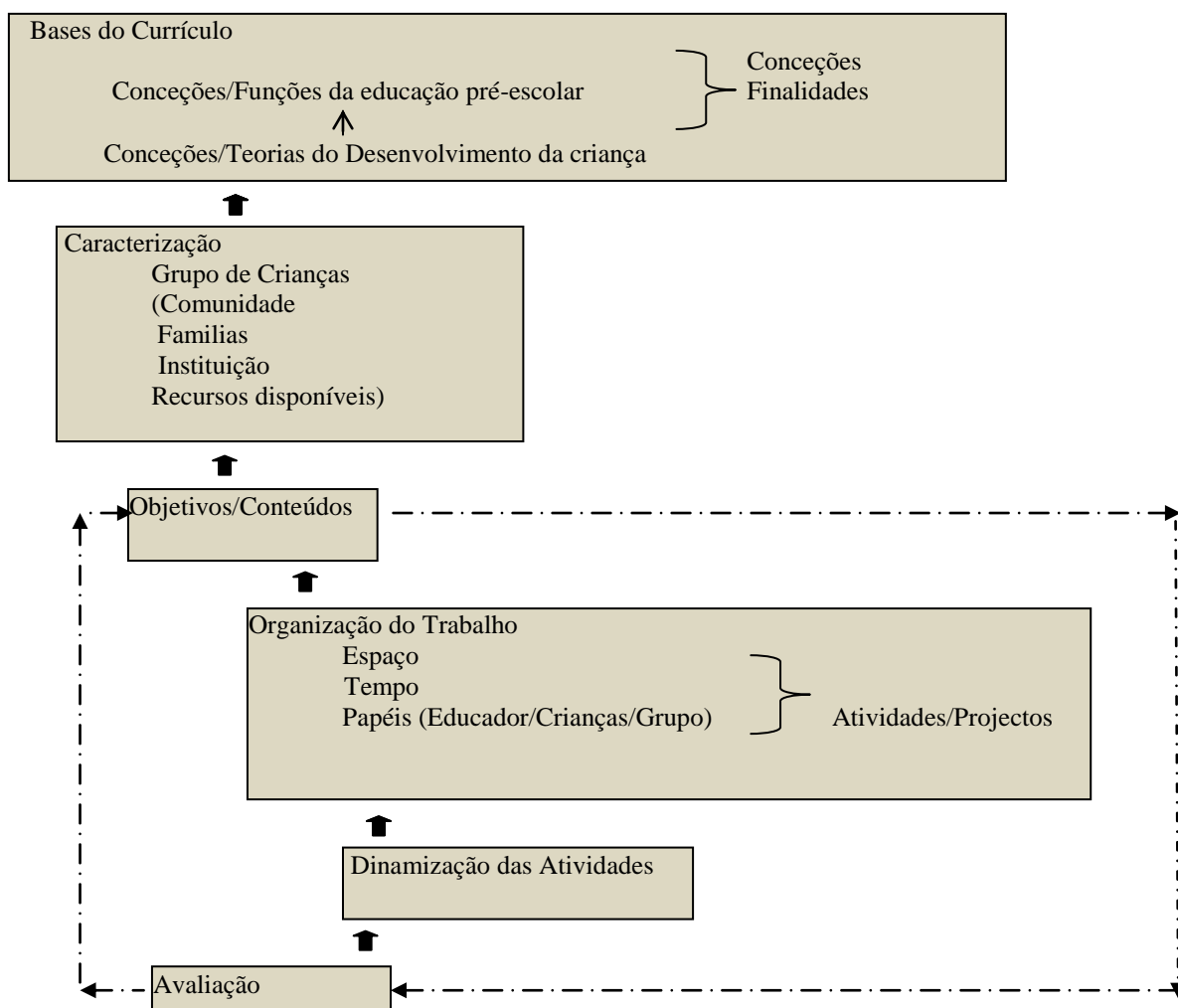
sentido abrangente que ultrapassa o que diz a lei integrando também as crianças com menos de 3 anos, que também pertencem ao grupo etário *pré-escolar* e concebendo as suas finalidades de forma alargada que não se esgota na preparação para a escola. Em sentido lato: *educação pré-escolar* abrange todas as crianças (0 aos 6 anos) antes da idade de entrada na escola obrigatória.

AS BASES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Para Spodeck e Brown (1996, p. 15) *modelo curricular* pode definir-se como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo”, derivando estes de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem e de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem, assim como juízos de valor sobre o que é mais importante que estas aprendam.

Na sua definição de modelo curricular para a educação pré-escolar, Orden (1986, p. 89) diferencia: as bases em que este se fundamenta (integrando as metas definidas e a forma como são concebidas as funções e o desenvolvimento das crianças); os objetivos, conteúdos e a organização do trabalho. Partindo desta definição, sem deixar de considerar que o projeto de trabalho tem sempre que ser definido a partir da especificidade de cada contexto educativo, é proposta uma possível esquematização para o modelo curricular na educação pré-escolar.

Figura 1 - Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar (CARDONA, 2006, p. 84)



Nesta esquematização, a nível da organização do trabalho, foi considerada a importância de diferenciar os seguintes elementos: espaço; tempo; atividades e papéis sociais atribuídos às crianças (individualmente e em grupo) e ao adulto. Esta diferenciação foi pensada integrando algumas das ideias propostas por Bronfenbrenner (1981) na sua teoria ecológica sobre o desenvolvimento humano, o quadro educativo é consequência de um conjunto de forças e de sistemas que não podem ser estudados isoladamente.

Este autor define como *micro-sistema* o meio imediato que envolve o aluno, como por exemplo a sala de aula, considerando que os principais elementos que o definem são o espaço, no qual os seus ocupantes se envolvem em determinadas atividades, segundo as características físicas e materiais existentes, ou assumindo determinados papéis, como por exemplo o de professor/ou professora ou de aluno/ou aluna, durante um tempo determinado.

Este modelo curricular integra-se numa dinâmica institucional mais alargada, que, segundo o pensamento de Nóvoa (1992, p. 34-35) integra três áreas de

intervenção: a *área escolar* (decisões ligadas à instituição e ao seu projeto educativo, o espaço que é dado à participação das famílias e de outros agentes educativos); a *área pedagógica* (trabalho desenvolvido dentro da sala de aula e todo o trabalho de gestão curricular); a *área profissional* (questões relacionadas com o desenvolvimento profissional dos docentes e das docentes e o papel desempenhado pela instituição como espaço de [auto] formação).

A multiplicidade de funções que cada vez mais são exigidas às educadoras e educadores, professores e professoras, restringindo-se cada vez menos o seu papel à ação pedagógica desenvolvida dentro da sala de aula. As instituições educativas, concebidas como espaços abertos às comunidades onde estão inseridas, fazem com que o processo educativo se enquadre num quadro de estratégias integradas de desenvolvimento local, envolvendo diferentes tipos de *parcerias*. Esta conceção implica a necessidade de respostas pedagógicas e sócio-educativas adequadas à especificidade das necessidades das comunidades, numa perspetiva ampla que articule as iniciativas desenvolvidas pelos diferentes serviços e instituições no âmbito da saúde, educação e segurança social. Mais do que nunca, surge a urgência de existir uma articulação entre o *educar* e o *cuidar* nas suas práticas de trabalho.

Voltando ao caso da realidade portuguesa, existem *Orientações Curriculares* para a educação pré-escolar, desde 1997^v. “As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (M.E./DEB, 1997).

Para além de serem apresentadas diferentes orientações em relação à organização do ambiente educativo, são definidas três grandes áreas de conteúdo: área da formação pessoal e social; área de expressão e comunicação (integrando o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática); a área do conhecimento do mundo. Esta opção pela expressão *áreas de conteúdo*, representou uma nova perspetiva em relação à tradicional forma de conceber a educação pré-escolar.

A expressão ‘Áreas de Conteúdo’ utilizada neste documento fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas, são designados, neste documento, em termos de aprendizagem. (M.E./DEB, 1997, p. 47)

Numa conceção mais alargada, que não se restringe à dimensão desenvolvimentista, é salientada a importância de ser também valorizada a componente

cultural e a aquisição de conhecimentos. Este aspeto, no entanto, inicialmente gerou alguma polémica no seio do grupo profissional, questão que se prende com ambiguidades, já atrás referidas, mais ou menos conscientes, que condicionam as práticas educativas.

Tendo em conta a evolução que tem vindo a caracterizar os modelos curriculares da educação de infância, Spodeck e Brown (1996, p. 15) diferenciam várias fases. Depois de um período inicial em que é incontornável a influência da psicologia do desenvolvimento, numa fase posterior (depois da década de 60 do século XX) começam a surgir diferentes propostas de modelos curriculares alternativos, propondo planificações diversas, baseadas em diferentes pressupostos acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento e do conhecimento.

Na atualidade, as educadoras e os educadores tendem a misturar várias influências, como é sublinhado por estes autores predomina uma certa *dificuldade na aceitação de visões alternativas sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento*. Parecem predominar visões implícitas sobre o tipo de conhecimento que é mais útil adquirir, sem uma avaliação clara que as fundamente. De acordo com estes autores tudo se passa como se existissem *normas* relativamente à forma e conteúdo da educação das crianças pequenas (SPODECK; BROWN, 1996, p. 42-43).

Já nos anos 80 do século XX, analisando o trabalho tradicionalmente desenvolvido na educação de infância, Evans (1982) considera que este é um *pot-pourri* em que se misturam várias influências, sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas. Segundo este autor é possível classificar os diferentes modelos educativos em duas grandes categorias: aqueles que têm como principal finalidade preparar as crianças para a sua vida futura, incluindo a preparação para a escola; e os que procuram sobretudo desenvolver as potencialidades atuais das crianças.

À semelhança de outros países, em Portugal, predomina uma valorização da segunda tendência, pelo menos no discurso das educadoras e educadores sobre as suas práticas educativas (CARDONA, 2005). Tendo-se desenvolvido sob a influência dos princípios propostos pelas teorias da psicologia do desenvolvimento, a educação de infância organizou-se como um espaço onde a criança pode ser ela própria, podendo brincar: o seu *ofício* (CHAMBOREDON; PRÈVOT, 1982).

A propósito do *lugar central que é ocupado pelo jogo* na pedagogia das instituições de educação pré-escolar Eric Plaisance, num estudo realizado ainda na década de 80 do século XX, analisa algumas das consequências sociais deste tipo de práticas educativas. Na sequência deste estudo este autor sublinha o facto de que para algumas famílias,

nomeadamente de meios populares, a educação pré-escolar tende a ser vista como um lugar onde se desenvolvem atividades pouco “úteis” que não têm o prestígio das aprendizagens da escola básica cujas finalidades são mais claramente perceptíveis (PLAISANCE, 1986, p. 128).

Esta questão é também colocada por outros autores. Como refere Bautier (2008, p. 16); já Basil Bernstein distinguia a existência de *pedagogias visíveis* e *invisíveis*, podendo estas últimas ser definidas como sendo menos explícitas relativamente ao enquadramento e desenvolvimento de todo o processo de ensino aprendizagem, transmitindo um modelo mais próximo das crianças dos meios culturais mais favorecidos e penalizando as crianças dos meios populares, sem que o/a docente tenha disso consciência. Para esta autora, este fenómeno começa na educação pré-escolar.

Considerando a evolução dos modelos educativos da educação pré-escolar, Eric Plaisance também questiona se as instituições de educação pré-escolar não acabam por favorecer as crianças provenientes das classes sociais média e superior, acabando por reforçar as diferenças sociais (Plaisance, 1986: 129-130). Neste sentido, questionando a evolução dos modelos educativos nos últimos anos, a partir da análise das finalidades e conceções de criança que lhes estão subjacentes, diferenciando três modelos de práticas educativas:

- *Modelo produtivo* – valoriza a importância dada à aquisição de novos conhecimentos facilitadores do futuro sucesso escolar (depois da Segunda Guerra Mundial).
- *Modelo expressivo* – valoriza sobretudo a capacidade de expressão das crianças (década de 70 do século XX).
- *Modelo estético* – valoriza essencialmente atividades que têm como finalidade a capacidade de expressão individual e estética (década de 60 do século XX). (PLAISANCE, 1986, p. 138- 139)

Na sequência desta análise, o autor refere que apesar do importante papel atribuído à educação pré-escolar na promoção de uma maior igualdade de oportunidades, muitas vezes esta acaba por reforçar as *diferenças sociais*, quando valorizam atividades que não têm “*uma utilidade visível*”, que sejam compreendidas pelas famílias de níveis sócio-culturais mais desfavorecidos. No sentido de ultrapassar esta questão, reforça a necessidade de promover uma reflexão sociológica mais aprofundada desde a formação inicial das educadoras e educadores de infância (PLAISANCE, 1990, p. 306- 308).

Em Portugal, apesar de existir uma evolução diferente da realidade francesa, também podemos considerar a grande influência do *modelo expressivo* de que fala Plaisance. Tradicionalmente predominou uma grande valorização das atividades expressivas, sendo muito marcada a diferença relativamente ao modelo escolar considerado demasiado diretivo e distanciados dos interesses das crianças. Esta sobrevalorização dada às atividades de expressão

e à criatividade, desligada da vida quotidiana, em muitos casos, como refere Lurçat (1976, p. 90), acaba por implicar um certo desfasamento da realidade social.

Apesar das práticas da educação pré-escolar se terem procurado distanciar do modelo da escola acabaram por perpetuar algumas das características criticadas neste modelo. Neste sentido observa-se uma certa tendência para o desenvolvimento de práticas desligadas da realidade sócio-cultural das crianças, predominando, muitas vezes, um modelo único, demasiado normativo, contrariamente ao que é defendido no discurso dos educadores e educadoras.

Nas instituições destinadas à infância muitas vezes dizemos que estamos assumindo a perspectiva da criança e que a nossa prática pedagógica é centrada na criança. [...] há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63)

Muitas vezes predomina uma *conceção idílica e protetora*, que tende a subestimar as capacidades das crianças. Este aspeto é salientado no relatório elaborado pela OCDE num estudo realizado em 1999 sobre a educação da infância em Portugal. “[...] Esta visão idealista das crianças como seres frágeis e vulneráveis, pode, por vezes, resultar num desequilíbrio entre o que os adultos julgam ser as necessidades das crianças e as necessidades que elas, de facto, têm”. Neste sentido é sublinhado o risco dos adultos serem demasiado protetores, restringindo as oportunidades de aprendizagem que as crianças necessitam. (ME/DEB, 2000, p. 204)

Predomina uma tendência em representar as crianças de forma demasiado idealizada, sem considerar a evolução sociocultural. Muitas vezes a infância é considerada em oposição à idade adulta, de forma pouco crítica, observando-se uma certa tendência para subestimar as suas capacidades.

Como já foi referido, é sobretudo na década de 80-90 do século XX que se desenvolve um novo paradigma sociológico sobre a infância e desenvolve-se uma nova conceção das crianças como tendo um papel ativo, ainda que com diferentes responsabilidades como “cidadãos implicados na construção da (so)ci(e)dade” (SARMENTO, 2003, p. 30). No entanto, apesar destas ideias cada vez mais se integrarem no discurso pedagógico, continuam a observar-se algumas ambiguidades.

Mesmo quando as crianças são consideradas, pelos adultos, como participantes, como tendo o direito a ser consultados sobre as decisões que são tomadas em relação a si, a menoridade e o paternalismo subsistem, continuando esta dimensão a estar profundamente dependente de mudanças significativas nas relações de poder entre crianças e adultos. (SOARES; TOMAS, 2003, p. 137)

Paralelamente “a cidadania tem sido um conceito comprimido e circunscrito a determinado grupo social: os adultos, homens e brancos” o que leva à necessidade de repensar os conceitos que temos sobre cidadania muitas vezes demasiado inflexíveis e assentes em ideias desadequadas na atual realidade social em que vivemos. Para um projeto de cidadania que considere as crianças como cidadãs é necessário considerá-las como atores sociais competentes, valorizar a sua ação e a sua voz, independentemente das suas diferenças. (SOARES; TOMAS, 2003, p. 148)

Mas, na sua maioria, as questões já referidas prendem-se com a forma como são concebidas as finalidades da educação pré-escolar, a relação entre os conceitos de *ensino* e *aprendizagem*. As contradições existentes implicam diferenças na forma de valorizar as vivências e características das crianças.

Cada vez mais a criança não pode ser vista considerando apenas a sua idade. As influências do meio sócio-cultural, cada vez mais diversificadas, contribuem para modelar o seu desenvolvimento. As fontes de aprendizagem, cada vez mais numerosas e variadas, implicam que as crianças tragam para o jardim de infância saberes cada vez mais diversificados, evolução que obrigatoriamente acaba por ter reflexos nas práticas educativas, tornando cada vez mais necessária a existência de uma maior reflexão sobre quais os conteúdos mais relevantes, tendo em conta as características dos diferentes contextos sócio-culturais.

O papel desempenhado pelo/a educador/a é cada vez menos previsível, sendo cada vez mais importante que a sua ação seja mais direcionada e planificada. Por outras palavras, e sublinhando os princípios teóricos já defendidos por Vygotsky nos anos 20 (século XX), é cada vez mais importante conceber a aprendizagem como fonte de desenvolvimento.

Designando como *dilema* todo o conjunto de situações *bipolares* ou *multipolares* que se apresentam ao educador ou à educadora no desenrolar da sua atividade profissional, Zabalza, (1994, p. 61) refere o *dilema curricular*. Descrevendo este dilema como *clareza versus indefinição de currículo*, o autor salienta que este é sentido por muito/as docentes que trabalham na educação pré-escolar, em consequência desta ser “um nível educativo ainda pouco institucionalizado em termos de currículo” (ZABALZA, 1994, p. 180), encontrando-se por isso no centro de várias tensões e expectativas contrárias.

Pretendendo distanciar-se do modelo escolar, considerado demasiado rígido e tendo em conta a especificidade do grupo etário das crianças, na educação pré-escolar sempre foram privilegiados os princípios da psicologia, considerando a adequação ao

desenvolvimento da criança como único critério. No entanto, cada vez é maior a preocupação de existir uma maior clarificação dos conteúdos de aprendizagem, sendo dada uma maior atenção à planificação do trabalho.

No caso da realidade portuguesa, a definição de Orientações Curriculares por parte do Ministério da Educação (1997) foi um fator de extrema importância na promoção desta mudança.

A velha ideia [...] de que na escola infantil o mais importante é as crianças sentirem-se bem, devendo o educador converter em interesses os estímulos de cada situação (ser espontâneo e criativo) começa a ser diferente: a do trabalho planificado, pensado com um sentido de continuidade. E isto não tem que significar uma ‘previsão rígida’ e ‘aborrecida’. Trata-se de articular a ‘fundamentação’ curricular (intencionalidades claras, sequência progressiva de intenções e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.) que permite dar sentido tanto às diferentes linhas de actuação planificadas previamente como a outras que vão surgindo no dia a dia. (ZABALZA, 1996, p. 23. grifos do autor)

Estas contradições acabam por ter consequências a nível do grupo profissional, na sua representação social. A maioria do/as profissionais que trabalham na educação das crianças mais pequenas valorizam a sua especificidade relativamente aos docentes e às docentes dos outros níveis de ensino, sobrevalorizando a dimensão pessoal que deve caracterizar o seu trabalho (CARDONA, 2005). É evidente a importância que as características pessoais e relacionais assumem no trabalho com crianças pequenas, sendo cruciais no desenvolvimento de práticas educativas de qualidade. Mas quando falamos da interferência da dimensão pessoal no desempenho profissional do/as educadores e educadoras esta tem que ser vista como facilitadora de uma atitude de constante questionamento em relação à profissão e às experiências vivenciadas e não de forma *determinista* e normativa, pouco fundamentada.

Este aspeto que tem condicionado a forma de estar na profissão, é sublinhado por vários autores e autoras. Verba (1993) na sequência de um estudo realizado em França sobre educadores que trabalham em creche comenta esta questão sublinhando o risco do excessivo peso dada à “*carga vocacional*” pela maioria do/as profissionais que trabalham com as crianças mais pequenas. De certa forma esta valorização reflete o predomínio de uma ideologia naturalista que em que são sobretudo valorizadas as disposições inatas.

Resumir as motivações dos educadores ao seu ‘amor pelas crianças’, é equivalente a instituir-se o instinto maternal como fundamento do exercício da profissão, o que acaba por ser uma forma de impossibilitar a sua profissionalidade. (VERBA, 1993, p. 70).

Estas ideias, que durante muitos anos foram reforçadas pelas próprias políticas educativas definidas para a infância, foram evoluindo paralelamente a uma transformação das práticas formativas que passaram a ser mais fundamentadas e reflexivas para um bom desempenho profissional. A quase exclusiva valorização do aspeto relacional, das características pessoais, ainda hoje assumem um peso excessivo na forma de conceber as práticas educativas, induzindo o receio de planificar, já referido como dilema curricular (ZABALZA,1996) levando a uma espontaneidade que acaba por afetar o desenvolvimento de práticas de trabalho fundamentadas, com uma clara intencionalidade educativa.

E, como já foi dito, os factores que interferem na qualidade das práticas educativas afetam sobretudo as crianças dos meios socialmente mais desfavorecidos.

A história internacional da educação de infância mostra que esta não escapa à lógica de produção e reprodução da pobreza: as crianças mais pobres, mesmo nos países mais desenvolvidos, têm tendência a frequentar serviços de menor qualidade. Nos países existem grandes disparidades sociais, e as desigualdades que minam a educação das crianças mais pequenas são das mais profundas. (ROSEMBERG, 2010, p. 127)

ALGUMAS CONCLUSÕES

Educação de infância ou *educação pré-escolar*? As duas expressões refletem concepções, que se completam, contrariamente ao que muitas vezes nos é apresentado. Ao logo deste artigo procurou-se refletir vários dilemas que resultam da excessiva especificidade e da evolução histórica que está subjacente à educação de infância (ou à educação pré-escolar) que a colocam em oposição à escola. É este receio, esta necessidade de distanciamento do modelo escolar que tem frequentemente levado à rejeição da expressão educação pré-escolar. Mas podemos falar de educação pré-escolar, valorizando as características que naturalmente a separam da escola, tendo em conta o grupo etário das crianças e conseqüentemente as suas orientações curriculares, de forma abrangente, considerando todas as crianças antes da idade de entrada na escola obrigatória.

Paralelamente, a expressão educação de infância, por vezes é rejeitada devido às ambiguidades que lhe são atribuídas, nomeadamente o facto de muitas vezes ser apresentada em oposição ao modelo escolar, baseada num naturalismo, que defende uma excessiva informalidade, sem uma clara definição das finalidades das práticas educativas realizadas.

A necessidade de ultrapassar estas ambiguidades nomeadamente na forma de conceber a infância e as finalidades a que deve obedecer a sua educação, nomeadamente a

necessidade de uma relação mais equilibrada entre o desenvolvimento e a aprendizagem, concebendo a aprendizagem como fonte de desenvolvimento, são questões cruciais a considerar desde a formação inicial dos educadores e educadoras de infância. A par desta necessidade, defende-se a conceção da infância como uma construção social, que carece de ser contextualizada no espaço e no tempo.

Podemos definir *educação pré-escolar* numa perspetiva mais ampla e integradora, em que *educar* e *cuidar* são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade, previamente planificadas. A grande distância que ainda hoje existe entre o jardim de infância e a escola, entre educadores e profissionais de outros níveis de ensino, são alguns dos obstáculos que dificultam que a educação pré-escolar seja efetivamente concebida como primeira etapa dos sistema educativo. A utilização da expressão educação pré-escolar, apesar das suas desvantagens, reforça o lugar deste tipo de educação a par dos restantes níveis de ensino.

Apesar dos constrangimentos legais que em muitos países, incluindo Portugal, excluem as crianças com idade inferior a 3 anos do sistema educativo, como já foi referido, '*pré-escolar*' concebido de uma forma mais ampla, inclui todas as crianças com idade inferior à da entrada na escola obrigatória. Numa perspetiva educacional mais ampla, que não se esgota na preparação escolar, as educadoras e os educadores têm que ultrapassar a excessiva especificidade que os tem diferenciado, para que a educação pré-escolar ocupe efectivamente o seu lugar no sistema educativo.

A conceção da ética do cuidado, no sentido definido por Gilligan (1982), distanciando-se de uma lógica normativa de unicidade, traduzindo a sensibilidade às necessidades dos outros e o respeito pela sua individualidade, como sublinha Vasconcelos (2004), deve estar presente em qualquer nível de ensino, não sendo uma preocupação exclusiva da educação das crianças mais pequenas.

Se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos e obrigações determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética. Não podemos falar de uma postura ética senão inserida num espaço semeado de relações humanas, nomeadamente em interacção com pessoas que, em virtude da sua idade, são especialmente vulneráveis, exigindo uma ainda mais completa responsabilização e respeito pela sua autonomia e individualidade. (VASCONCELOS, 2004, p. 109-110)

Muitas das questões que têm afetado o desenvolvimento da educação pré-escolar, os dilemas que têm caracterizado a sua evolução e que ainda hoje se evidenciam nas práticas de trabalho, têm a ver com contradições na forma de conceber a infância, e as

finalidades da sua educação. O direito dos mais pequenos a serem respeitados e considerados como cidadãos (LUC, 2010, p. 20), tem que ser efetivamente inspirador das políticas educativas desde o nascimento até à idade escolar.

Notas

ⁱ A tradução das citações é da responsabilidade da autora

ⁱⁱ Ao longo do artigo é feita uma diferenciação entre os docentes e as docentes que trabalham na educação de infância (educador ou educadora de infância) e os que trabalham na escola que são designados por professores/ou professoras. Esta diferenciação é feita na realidade portuguesa mas também se verifica em outros países. Apesar de serem poucos os homens que integram este grupo profissional houve a preocupação de utilizar uma linguagem inclusiva de forma a não transmitir a ideia errada de que é uma profissão apenas de mulheres.

ⁱⁱⁱ Lei 46/86 alterada pela Lei 115/97 e pela Lei 49/2005; Lei 5/97.

^{iv} Somente as instituições da Associação de Jardins-Escolas João de Deus são designadas por Jardins - Escolas.

^v Despacho 5.220/97.

REFERÊNCIAS

BAUTIER, E. *Apprendre à l'école. Apprendre l'école*, Lyon: Chronique Sociale, 2008.

BRONFENBRENNER, U. L'écologie expérimentale de l'éducation. In: BEAUDOT, A.; GONNIN-LAFOND, A. ; ZAY, D. (Org.) *Sociologie de l'école pour une analyse de l'établissement scolaire*, Paris: Ed. Dunod, 1981. p. 21-49

CARDONA, M. J. Entre o jardim de infância e a escola: encontros e desencontros. *Revista Aprender*, 26, Portalegre: Ed. ESE Portalegre, 2002. p.41-49

_____. *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento profissional*, Chamusca: Ed. Cosmos, 2006.

_____. Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. In: CARDONA, M. J.; MARQUES, R. (Coord.) *Ensinar e aprender no jardim de infância e na escola*. Chamusca: Coleção Ponto de Interrogação. Saberes e Práticas, Ed. COSMOS/ESE de Santarém, 2008. p. 119-145

CHAMBOREDON, J.; PRÉVOT, J. O ofício da criança. In: GRÁCIO, S; STOER, S. (Org.) *Sociologia da educação II*, Lisboa: L. Horizonte, 1982. p. 51-79

CRAHAY, M. Synthèse et conclusions. InÇ Eurydice/Eacea *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxeles: Eurydice/ Commission Européenne, 2009, p. 129-146

DAHLBERG, G.; MOSS, P. ; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância*. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003

DAJEZ, F. *Les origines de l'école maternelle*. Paris: PUF, 1974.

EVANS, E. Curriculum models and early childhood education. In: SPODEK, B. (org.) *Handbook of research in early childhood education*. New York: The Free Press, 1982. p. 107-134

FELGUEIRAS, I.; BAIRRÃO, J.; CASTANHEIRA, J. L. Introdução ao planeamento de acções integradas dos serviços para a infância. Tentativas existentes em Portugal. In: GRÁCIO, R. (org.) *Integração de serviços para a infância/metodologia de projectos (Seminário. Sesimbra, 10-13/Dezembro/1986)*. Lisboa: F.Gulbenkian/ F.Agakhan, 1988. p. 81-111

FERREIRA, M. L. Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ns) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.) *Crianças e miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 55-105

FORMOSINHO, J.; SARMENTO, T. A escola infantil pública como serviço social. A problemática do prolongamento de horário. *Revista Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, Lisboa: GEDEI, 2000. p. 7-29

GILLIGAN, C. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1982.

KATZ, L. Cinco perspectivas sobre qualidade. In: *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB-NEPE, 1998. p. 17-39.

LUC, J-N. Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant. In: BECCHI, E. ; JULIA, D. (org.) *Histoire de l'enfance en Occident*. De l'Antiquité au XVII^{ème} Siècle. Tome 2. Paris : Éd. Seuil, 1996.

_____. Je suis petit mais important? la scolarisation des jeunes enfants en France du début du XIX siècle à nos jours. *Carrefours de l'éducation*. Dossier L'éducation préscolaire en question. Amiens: IUFM/Université Jules Verne, p. 9-23, 2010.

LURÇAT, L. *Uma escola pré-primária*, Lisboa: L. Horizonte, 1982.

ME/DEB. *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: ME/DEB, 2000.

_____. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, Lisboa: M.E./DEB- NEPE, 1997.

MONTENEGRO, T. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: FAPESP, 2001.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote, 1993. p. 13-43

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A participação guiada-coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia. Infância. Família, comunidade e educação*, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Ano 38-1,2 e 3, p. 145-159, 2004.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PARENTE, C. Para uma pedagogia da Infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação. *Revista Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 7, p. 22-47, 2005.
- ORDEN, A.de la . El currículum en la educación preescolar. *Enciclopèdia de la educació preescolar*. Madrid: Diagonal/Santillana, 1986. v. 1, p.85-96
- PACHECO, J. A. *Estudos curriculares*. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.
- PLAISANCE, E.(1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris: Puf, 1986
- PLAISANCE, E. ; RAYNA, S. L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, 119, p.107-139, avril-mai-juin, 1997
- RAYNA, S. Qualité, équité et diversité dans le préscolaire. *Revue Internationale d'éducation*. Dossier qualité, équité et diversité dans le préscolaire. Sèvres : Centre International d'études pédagogiques, n. 53, p. 23-31, avril 2010.
- REBOUL, O. *Le langage de l'éducation*, Paris: PUF, 1984.
- ROSEMBERG, F. Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance brésilienne. *Revue Internationale d'Éducation*, Sèvres : CIEP, n. 53, p. 119-129, 2010.
- SÁNCHEZ, A. M. Organizacion del aula. *Enciclopedia de la Educacion preescolar*. Madrid: Diagonal/Santillana, v. .II, p. 355-374, 1986.
- SANTOS, D. *Fundamentação existencial da Pedagogia*, Lisboa: Gráfica Lisbonense, 1947. p. 91-96
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.) *Crianças e miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Ed. ASA, 2003. p. 9-35
- SHORTER, E. *A formação da família moderna*. Lisboa: Terramar, 1995.
- SILVA, I. L. Da. Para nos começarmos a entender. *Cadernos de Educação de Infância*, 12, Lisboa, APEI, p. 5-7, 1989.
- _____. Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In: ESTRELA, A. (org.) *Formação de professores por competências- Projecto FOCO*. Uma experiência de formação contínua. Lisboa: F.C. Gulbenkian, 1990. p. 47-77
- SOARES, N. ; TOMAS, C. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.) *Crianças e miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Ed. ASA, 2003. p. 135-163
- SPODECK, B.; BROWN, P. C. Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*, Porto: Porto Editora, 1996. p. 13-51

VASCONCELOS, T. A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia. Infância. Família, comunidade e educação*, Coimbra: Faculdade de Psicologia e ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Ano 38-1,2 e 3, p. 109-127, 2004.

VERBA, D. *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris: Syros, 1993.

ZABALZA, M. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Porto: Ed. ASA, 1992.

_____. Retos que debe afrontar la educación infantil en los próximos años. In: ZABALZA, M. (org.) *Calidad en la Educación Infantil*, Madrid: Narcea Ed., 1993. p. 13-33

Recebido em junho de 2011.

Aceito em outubro de 2011.