

CARMEN WEBER DALAZEN

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA PÚBLICA EM RIO
VERDE - UM ESTUDO DE CASO**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
GOIÂNIA –2003**

CARMEN WEBER DALAZEN

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA PÚBLICA EM RIO
VERDE - UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a. Maria Helena de Oliveira Brito.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA-2003**

BANCA EXAMINADORA

.....
Maria Helena de Oliveira Brito

.....
Lenita Maria Junqueira Schultz

.....
Ivone Garcia Barbosa

Data: .../.../.....

Ao Flávio pelo amor, carinho e compreensão.

Aos meus filhos, Camila, Flávio e Érika Carolina,
razões da minha caminhada.

À Gabriela, que está iniciando a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à minha orientadora, Professora Maria Helena, pelo carinho, atenção e competência, e que pacientemente conduziu-me neste trabalho.

À direção, professoras e funcionários da Escola Municipal de Rio Verde por terem cooperado na efetiva concretização desta pesquisa.

A todas as crianças da escola que me permitiram observar as ações e as interações de suas atividades na possibilidade de desenvolver e promover a construção prazerosa da descoberta, da criatividade e criticidade.

Aos professores do Mestrado em Educação, pelas importantes descobertas do que seja ser e fazer educação.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO.....	10
Capítulo I - A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
1 - A visão sócio-histórica da aprendizagem.....	23
1.1 - A mediação por meio da linha de desenvolvimento cultural	24
1.2 - A internalização.....	25
1.3 - A linguagem.....	27
1.4 - A <i>zona de desenvolvimento proximal</i> (ZPD) e a aquisição do conhecimento	29
1.5 - O desenho e a escrita.....	30
1.6 - O brinquedo.....	32
Capítulo II - A CRIANÇA NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	35
1- A infância na sociedade.....	35
2 - O direito da criança à Educação Infantil no Brasil.....	41
2.1 - A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação	41
2.1.1 - A responsabilidade atribuída ao município	46
2.1.2 - A formação do professor	51
2.2 - As Diretrizes Curriculares Nacionais.....	56
2.3 - Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI/1998	57
2.3.1 - A concepção de criança no RCNEI.....	58
2.3.2 - A instituição de Educação Infantil no RCNEI	59
2.4 - Espaço escolar: local privilegiado na Educação Infantil.....	60
Capítulo III - O MUNICÍPIO DE RIO VERDE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
1 - O município de Rio Verde	66
1.1 - Os projetos educativos	67
1.2 - A escola municipal de Educação Infantil em Rio Verde	68
1.2.1 - A infra-estrutura da escola	70
1.2.2 - As crianças no espaço da escola.....	71
1.2.3 - A administração e a coordenação pedagógica.....	73
1.2.4 - Os recursos pedagógicos, humanos e materiais	76
1.2.5 - Os critérios para matrícula e a assistência às crianças	80
Capítulo IV - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA EM RIO VERDE.....	84
1 - O Projeto Político Pedagógico e o trabalho pedagógico	84
2 - As crianças no espaço da sala de aula.....	86
2.1 - Manhã do dia 22 de maio de 2002	88
2.1.1 - A análise.....	90
2.2 - Os livros de histórias infantis.....	101
2.2.1 - A primeira leitura	102
2.2.2 - A dramatização da história.....	104

2.2.3 - A história do Patinho Feio.....	105
3 - As crianças no pátio - especificidades da recreação	112
3.1 - Outra situação observada	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXOS.....	131

RESUMO

O propósito deste estudo cujo título - A Educação Infantil no cotidiano da pré-escola pública em Rio Verde - aponta como problemática a seguinte questão: está a escola pública de educação infantil oferecendo a oportunidade de interações entre as crianças na busca de seu desenvolvimento biopsicosocial? Os objetivos a serem atingidos são conhecer a realidade psicoeducacional da criança no cotidiano da Educação Infantil e analisá-la, por meio das observações, as interações desenvolvidas pelas crianças nas diferentes atividades realizadas no espaço educacional. O objeto de estudo foi uma classe de Jardim I pertencente a uma instituição pública no município de Rio Verde, Goiás. A escola atende 121 crianças. Destas, 26 fizeram parte da sala de aula em estudo, com cerca de 3 horas semanais, durante o ano letivo de 2002, totalizando 92 horas de observação. A análise teórica parte da teoria de Vigotski, e diz respeito as mediações que acontecem na sala de aula, referindo-se a interação da criança com outras crianças e também com o professor. Trata-se do direito que toda a criança tem, no tempo e espaço em que permanece na escola, de compartilhar, por meio das trocas, as diferentes formas de adquirir cultura. A escola deve incentivar e criar oportunidades para que as crianças se expressem com vivacidade e possam se desenvolver, ampliar e enriquecer sua vivência, enquanto frequentam este espaço. Neste trabalho, como procedimento metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa, modalidade “estudo de caso” (André, 1995). O estudo revela que a escola ainda apresenta o caráter tradicionalista. Isto se manifesta pelas constantes cobranças disciplinares impostas às crianças. Mostra uma rotina sobrecarregada pelas tarefas repetitivas e enfadonhas, sem atrativo para as crianças. Também denuncia a falta de oportunidade para que possam elas mesmas, ao utilizarem os recursos pedagógicos, que embora escassos, não as impossibilitam de produzir conhecimento. Revela ainda a formação inadequada das professoras, fonte de preocupação, pois conforme determinado pela LDB/96, os profissionais para atuar na Educação Infantil devem ter sua formação em nível superior, já que o desenvolvimento psicossociocultural, da criança, nesta faixa etária, é importantíssimo para o seu sucesso na Educação Fundamental.

ABSTRACT

The purpose of this study whose title is: “The Infantile Education on the daily of public preschool in Rio Verde”, the following question is pointed out as a problem: Is the public school of infantile education offering the opportunity of interaction among the children looking for their biopsycosocial development? The objectives are to know reality of the psychoeducational of the children on the daily infantile education and analyze, through observations, the interactions developed by the children on different activities realized on the educational area. The study object was a kindergarten class belonging to a public institution in Rio Verde-Goiás. This school helps 121 children. Among them 26 participated in the class with about 3 hours a week during the year of 2002, totalizing 92 hours of observation. This theoretical analysis is based on Vigotski’s theory and it is about the mediation that happens in the classroom referring to the interaction of the children with other children and the teacher. It refers to the rights that all the children have when they are at school, to partake through changes of experiences the different ways to acquire culture. The school has the responsibility to encourage and add opportunities to the children to make them express themselves with vivacity and develop and enrich their lives while going to school. In this research as a methodological procedure, the qualitative research was opted, modality “case study” (André, 1995). The study reveals that the school still show the traditionalistic character. This is shown by the constant collections of discipline imposed on the children. It shows the overloaded routine by the repetitives and boring pieceworks without attractive to the children. It also shows the lack of opportunity given to teachers, to use pedagogical resources, which are scarce, to promote knowledge. It also shows the inadequate graduation of the teachers, source of worry, because as determined by the law LDB/96, the professionals to work on infantile education must have attended the college now that the psychosocial development of the children in this age is very important to their success on high school.

INTRODUÇÃO

A inclusão da Educação Infantil no conceito de educação básica representa um avanço importante nas responsabilidades públicas sobre educação. Hoje, privilegiada pela nova LDB/96, diferentemente da anterior, que foi omissa a tal respeito, tratando superficialmente, a educação das crianças menores de sete anos. É comum a disseminação da idéia de que a pessoa com pouca idade não tem direito a uma educação adequada ou, ainda, que não mereça interesse por parte do governo. Tais julgamentos errôneos só vêm confirmar o despreparo de muitos educadores, e da sociedade em geral, para lidar com as questões da Educação Infantil. Porém, argumentos são utilizados pelos defensores da idéia de que na faixa etária anterior aos sete anos está toda a formação psicossocial da criança e de fundamental importância para seu desenvolvimento. Ao buscar esclarecimentos sobre a Educação Infantil, entende-se que a educação não se esgota, mas se vincula à afetividade, à busca de contato. Portanto, “influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações, e, por isso, influencia também a saúde física e mental do indivíduo” (Organização Mundial de Saúde).

Diante dessas questões, parte-se da idéia de que a criança, como qualquer outra pessoa, tem, pois, o direito de ter acesso à escola, e “a preocupação com a criança pequena deve fazer parte das prioridades estabelecidas pelos responsáveis pelas políticas educacionais no país” (Sousa, 2000, p.16).

A Educação Infantil vem crescendo no mundo inteiro. Cada vez mais se afirma como o nível inicial do processo educativo. Em Jontien, Tailândia (1990), os países presentes ao encontro elaboraram o documento denominado *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Esta conferência estabelece um marco decisivo nas agendas internacionais, regionais e nacionais sobre educação. A declaração estabelece o compromisso de satisfazer às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos (Vieira, 2000, p.79).

Dessa forma, o Brasil é signatário de compromissos internacionais firmados pelos países mais populosos do mundo com problemas de universalização da educação básica e de analfabetismo.

Em 2002, no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar (Senegal), a Unesco insistiu na prioridade para a educação infantil, em que a primeira das seis metas traçadas no Marco de Ação de Dakar é sobre a expansão e o aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças vulneráveis e desfavorecidas.

O *Encontro Mundial de Cúpula pela Criança* (Nova Iorque, set/1990) referenda os princípios da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, através da *Declaração sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança*, da qual foram signatários representantes de 159 países. No Documento, os países expressaram “o denominador comum de que a causa para com a criança é, antes de mais nada, de vontade política e de mobilização social” (Vieira, 2000, p.80).

Dentre os grandes objetivos que orientam esta declaração

Estão a expansão e desenvolvimento do atendimento à educação infantil; a universalização do acesso à educação básica e à conclusão do ensino fundamental por, pelo menos, 80% das crianças em idade escolar até o ano 2000; e o aumento da aquisição dos conhecimentos, habilidades e valores requeridos para a melhoria da vida e desenvolvimento sustentável para indivíduos e famílias (Vieira, 2000, p.80).

Em Junho de 2001, a Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico lançou um estudo comparativo sobre as políticas de educação e cuidados na infância, realizado em 12 países desenvolvidos. Esse estudo, segundo Werthein (2001, p.8), intitulado *Starling Stronh*, traz quatro questões básicas: 1) a clara responsabilidade do Estado na provisão de cuidados e educação na primeira infância; 2) a importância da qualidade e integração dos serviços; 3) a necessidade de profissionalizar e capacitar os recursos humanos que atuam na área; e 4) a necessidade de se trabalhar com indicadores que possibilitem a avaliação dos serviços e a realização de estudos internacionais.

Diante do contexto de produção e disseminação vertiginosa de informações, cada vez mais, as políticas educacionais deixam de ter como referência apenas as realidades nacionais e locais para incorporar prioridades de agendas internacionais em suas próprias orientações para a área da educação. Na verdade, o Brasil fez uma interpretação própria dos compromissos firmados internacionalmente e suas políticas se orientaram, prioritariamente, para ações junto à criança, na chamada escolaridade obrigatória, de 7 a 14 anos.

Diante da suposição ultrapassada de que a verdadeira educação escolar começa na primeira série do Ensino Fundamental, inovações, todavia, vêm acontecendo no sentido de mudanças de atitudes na política de Educação Infantil no Brasil.

Segundo Sousa (2000, p.17), embora a trajetória da Educação Infantil no Brasil, ultrapasse os 100 anos, o interesse pelo tema cresceu a partir da década de 1970, devido a pressões sociais e políticas aliadas a pesquisas sistemáticas sobre creches realizadas. Esses estudos

(...) associam o desenvolvimento infantil não somente a adequados programas de nutrição e saúde, mas também a adequadas propostas pedagógicas desenvolvidas com base em teorias educacionais, psicológicas e sociais. Paralelas a essa trajetória estão a participação crescente da mulher na força de trabalho, a consciência social sobre o significado da infância e a concepção de criança como sujeito da construção de seu conhecimento, o que reclama maior e melhor atendimento à criança pequena.

Para Sousa (2000, p.18), o atendimento em instituições de boa qualidade é salutar e vantajoso, o que reforça os “argumentos a favor de uma ação educacional intencional e não improvisada, estruturada em atividades e situações que garantam a aquisição de novos conhecimentos, além de cuidados necessários ao desenvolvimento emocional e físico”.

Levando-se em consideração este contexto, vislumbra-se a possibilidade do atendimento infantil deixar de lado o seu caráter assistencialista e elaborar uma nova proposta pautada no caráter educativo enquanto instituição. Esse valor educativo da instituição educacional começa, segundo Machado (2000), a ser delineado a partir da valorização de algumas premissas básicas, entre as quais o reconhecimento da competência da criança como ser social. Para que se possa entender esse valor educativo da instituição é necessário que a escola perceba a criança em seu processo interativo e que este se dá por meio do contato com a utilização de instrumentos mediadores.

Para Vigotski (2000), o desenvolvimento da criança está sempre mediatizado por importantes determinações culturais. Todas as trocas, com seu meio físico, não são trocas puramente físicas, independentes da mediação cultural. Ao contrário, as formas, as cores, a estrutura, a configuração social e temporal dos objetos e sistemas físicos que compõem o contexto da experiência, da criança responde a uma intencionalidade social e cultural. Quando a criança entra em contato com os objetos criados pelo homem, está compartilhando um sentido cultural dentro da comunidade de convivência. No contato e na experiência com esses objetos, a criança interage com o objeto em seu conjunto, incluindo características físicas e com a sua funcionalidade social. O significado desta função social vai se impondo à criança de forma processual, como qualquer outra de suas características.

A escola constitui-se, em um local em que ocorrem as relações sócio culturais, constituídas por grupos que se relacionam, vivenciam códigos e sistemas de ações. A organização educativa constitui espaço singular para o estudo dos aspectos culturais, por ser um *locus* em que se realizam trocas simbólicas, criação e difusão de imagens, codificação de gestos e linguagens. Cada sala de aula “é um microcosmo onde já está acontecendo o

desvelamento dos objetos de conhecimento, porque a escola reflete o que acontece no mundo, quer queira ou não” (Matui, 1996, p.40).

Realizar uma tarefa educativa, o mais conscientemente possível, requer a disposição de instrumentos interpretativos que permitam conhecer os processos de ensino/ aprendizagem desenvolvida na escola.

Quando a criança experimenta o momento de criação da linguagem, ela utiliza, nessa passagem da natureza para a cultura, seu potencial expressivo e criativo, e inicia um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade nas relações entre as pessoas. Neste sentido, Jobim e Souza (2001, p.36) explica.

O mundo em que a criança vive suas relações com o outro é um claro-escuro de verdade e engano. Nesse mundo, a verdade não é dada, não está acabada, impressa de forma imutável na consciência humana; a verdade é algo que se faz constantemente nas relações sociais e por meio delas. A linguagem é o local de produção de sentidos e o ponto para o qual o jogo, criatividade e pensamento crítico convergem, portanto, o sentido plural da palavra é o caminho para o resgate da criança e do adulto como sujeitos da história.

Nesse contexto, concretizar uma escola de Educação Infantil de qualidade é, sobretudo, pensar em um espaço de cidadania na perspectiva da construção de um novo homem e de um novo mundo. A criança, como parte integrante desse processo, requer um trabalho voltado para a construção dessa cidadania e de sua emancipação, portanto, necessita da cooperação dos adultos, se os adultos forem dessa mesma forma considerados. A construção de novos hábitos e de novos valores é emergente no sentido de tornar-se solidário e responsável por todos eles, como pessoas em suas singularidades e como sujeitos no coletivo, para que não sejam excluídos.

Este trabalho cujo título – A Educação Infantil no cotidiano da pré-escola pública em Rio Verde - um estudo de caso - aponta para uma análise da proposta de como está se realizando a oferta de Educação Infantil no município de Rio Verde, após ter sido contemplada pela Constituição Federal e pela nova LDB.

Investir na Educação Infantil, talvez seja uma das áreas que mais possa retribuir à sociedade os recursos nela investidos (Campos, 1999), porém, sabe-se que nossa própria cultura não entende o significado de tal dimensão de investimentos escolares e culturais.

Assim, é necessário proporcionar às crianças, dentre todos os seus direitos, especialmente no que se refere à educação, um espaço onde ela possa criar, construir, seu aprendizado. Um fator fundamental é o local no qual as crianças passam grande parte do dia,

que seja, no mínimo, satisfatório para que possam participar, além das atividades pedagógicas, de atividades que oportunizem o pintar, colorir, brincar, correr, brincar de pega-pega, de ciranda, brincadeiras que estão cada vez mais distantes das crianças pelo fato de não terem local adequado para tal. O lugar que a criança ocupa em um contexto social específico e a educação a que está submetida, ou seja, a escola, deve ser um local que lhe proporcione um ambiente agradável e que tenha o poder de estimular a criação, a imaginação, a curiosidade, a vivacidade.

O interesse sobre o tema está relacionado à atuação profissional da pesquisadora, na Fundação do Ensino Superior de Rio Verde (FESURV) e, mais especificamente, na Faculdade de Educação Física, que funciona no Campus Dona Gercina, onde exerce a função de professora das disciplinas de Biologia e Fisiologia Humana.

O ponto de partida deste estudo é o Projeto Ciranda – trata-se de um projeto de extensão da FESURV -, idealizado pelos acadêmicos do Curso de Educação Física da Fundação do Ensino Superior de Rio Verde, que teve início no segundo semestre de 1998. O primeiro impulso desse que seria, depois, o Projeto Ciranda, foi dado em uma manhã de sábado, na Praça da Matriz Nossa Senhora das Dores, centro de Rio Verde. Os alunos do Curso de Educação Física, juntamente com alguns professores, organizaram uma rua de lazer com o intuito de proporcionar atividades pedagógicas e esportivas para crianças das escolas estaduais, municipais e à comunidade infantil de Rio Verde. Foi um sucesso e, a partir do ano 2000, passou a ser “Projeto Ciranda”. Um projeto da FESURV em parceria com a TV Anhanguera / Globo. A atividade, conta com muitos outros parceiros e é tido como referência em todo o Estado de Goiás e como modelo, a ser copiado por estados vizinhos, de atividades que proporcionam meios para que a comunidade possa participar.

Primeiramente, o projeto foi criado com a intenção de oferecer um dia diferente, no qual as crianças tivessem a oportunidade de entrar em contato com diferentes atividades, quer fossem de natureza pedagógica, recreativa ou atividades motoras mais específicas, como as atividades esportivas. Verificou-se um grande público, notadamente o comparecimento assíduo de crianças ainda pequenas, trazidas no colo por mães ou responsáveis. O projeto contou com diversas oficinas e a procura por atividades que utilizavam massinhas de modelar; colagem de papéis; pintura com tinta guache e pincel; pinturas de rosto; dobradura de papel; desenho; brinquedos pedagógicos; cantigas de roda; dança; jogos; histórias; e marionetes foi muito grande. Muitas crianças compareceram e participaram de todas as atividades oferecidas naquele dia. Elas cantaram; dançaram; pularam; ouviram histórias; escreveram e rabiscaram durante todo o período. O que levou mães e crianças enfrentarem, no Projeto Ciranda, longas

filas para que pudessem ter o rosto de seus filhos pintados com alguns tipos de símbolos, de flores, borboletas, bichinhos, etc. E os desenhos criativos feitos por elas? Como as crianças ficavam horas sentadas, com um pincel na mão, a colorir os desenhos com formatos diferentes ou, então, para que pudessem, pintando criar diferentes desenhos, rabiscos, figuras, etc. Que oportunidade essas crianças já haviam tido de poder estar em contato com os materiais a elas oferecidos no Projeto Ciranda? As crianças participaram tranqüilamente das muitas atividades oferecidas pelo projeto: brincar, pular, escorregar, se sujar com tinta, rabiscar, pintar, colar. Tudo isso foi encontrado no espaço do Projeto Ciranda. O Projeto Ciranda trabalha com áreas temáticas por entender que estará contribuindo com a educação da população de Rio Verde.

Partindo das observações realizadas durante as várias etapas do projeto Ciranda, houve uma inquietação muito grande que motivou a pesquisadora a realizar a presente pesquisa. Observou-se durante as atividades do Projeto Ciranda que somente aquele espaço de tempo-, um sábado a cada dois meses, era insuficiente para que as crianças realizassem essas atividades. Ao término do dia em que acontecia o Projeto Ciranda, as crianças relutavam em abandonar o local, pois queriam permanecer mergulhadas nas atividades por mais tempo. Qual a justificativa em querer continuar no espaço Ciranda? O que ainda as entretinha, no local, após tantas horas de atividades? Perguntas que se transformaram em reflexões e inquietações a partir das quais se pôde perceber o quanto as crianças necessitam de trocas de atividades que proporcionem um contato maior com atividades pedagógicas, que sejam capazes de favorecer diferentes modalidades de expressão, na relação seja com crianças seja com adultos, utilizando os mais diferentes tipos de materiais, propiciando às crianças o desenvolvimento das manifestações humanas (a lúdica, a cognitiva, a artística, a fantasia, a imaginação, etc.). As práticas realizadas pelas crianças foram valorizadas, pois tiveram seus trabalhos expostos para ser apreciados pelo público presente. Portanto, dessa experiência educativa houve a necessidade de saber mais sobre a Educação Infantil e assim expandiu-se a idéia em buscar o registro do que se está se oferecendo, produzindo (ou reproduzindo) em uma escola municipal de Educação Infantil.

Metodologia da Pesquisa

Procurou-se realizar uma pesquisa que estivesse articulada com a realidade concreta. Para isso, escolheu-se, como opção, realizar uma pesquisa qualitativa, mais especificamente, o estudo de caso do tipo etnográfico.

André (1995), diz que se deve ultrapassar a dicotomia qualitativo-quantitativo, pois quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. Pode-se muito bem realizar uma pesquisa que utiliza, basicamente, dados quantitativos, mas, quando se faz a análise desses dados, estarão sempre presentes os quadros de referência, os valores e, portanto, a dimensão qualitativa. Para ela, parece ser mais conveniente reservar os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, para designar o tipo de dado obtido, e utilizar denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica.

Para André (1995, p.27-8) a “etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. O foco de interesse é a descrição da cultura em suas práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados. Contudo, pode-se realizar uma pesquisa do tipo etnográfico no campo da educação, quando se faz uso de técnicas que estão associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Também se destaca a importância do estudo de caso, que está muito ligado à pesquisa do tipo etnográfico, ressaltando-se que há muitos anos vem sendo realizado este tipo de pesquisa nas mais diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de pesquisa serve, por exemplo, para estudar um caso problemático de uma pessoa, o funcionamento de uma instituição, e determinar focos de mudança ou de intervenção. Dessa forma o estudo de caso possui uma concepção bastante estrita, ou seja, a descrição de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula.

Segundo André (1995), nos dias atuais, o estudo de caso de tipo etnográfico, para ser reconhecido, deve preencher certos requisitos da etnografia. Então, para serem usados, devem ter limites bem definidos, como, por exemplo, uma escola, uma instituição ou um grupo social. Mas, não se deve ficar meramente na exposição dos fatos, retratando o que acontece. Deve-se assumir a postura do questionamento, apontar as contradições existentes, os conflitos presentes, saber interpretar esses dados conforme sua perspectiva teórica.

Nesse sentido, André (1995, p.51-2) aponta que este tipo de pesquisa deve ser usado: (1) quando se está interessado em uma instância em particular, isto é, em uma determinada instituição, em uma pessoa, ou em um específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo, e em como está ocorrendo, do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação em uma forma muito próxima do seu acontecimento.

Decidida a opção por um estudo de caso etnográfico, este requer uma técnica associada a ele, tal como uma observação participante. A observação participante consiste na interação do pesquisador com a situação estudada.

Para André (1995, p.41), por meio da observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar; descrever as ações e representações dos seus atores sociais; reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. Além disso:

(...) conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (p.41).

Ainda, segundo André (1995, p.42-4), para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la em três principais dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica-cultural.

A dimensão institucional ou organizacional se refere aos contextos da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação de seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais.

A dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino no encontro professor-aluno-conhecimento. Aqui estão envolvidos os objetivos e conteúdos de ensino; as atividades e o material didático; a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem.

A dimensão sociopolítica-cultural abrange as determinantes macroestruturais da prática educativa. Inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade. É o nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações. Esta explicação da prática escolar não pode ser feita de forma abstrata nem isolada, mas com base nas situações do cotidiano escolar, em um movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la.

Para Lakatos (1991, p.190), a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas, também, em examinar fatos ou

fenômenos que se desejam estudar”. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. É uma técnica que obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade.

A observação participante, para o autor citado, consiste na participação real do pesquisador com o grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele, fica muito próximo, a ponto de confundir-se com ele. Assim, o pesquisador enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo e ser influenciado por ele.

O comportamento do observador inclui, tanto o aspecto de registro dos dados, como o de sua codificação. A partir dessas categorias significantes, operar-se-á, sobre a mesma situação, a fim de se obter um registro, que inclui, na medida do possível, tanto as ações dos sujeitos observados como os estímulos que eles receberam. Porém, nem todas são acessíveis ao observador. Observa-se, na tentativa, de captar todo o conjunto para, posteriormente, ter-se a capacidade de isolar os aspectos da situação que são significativos para o objetivo em estudo. Assinala-se este fato, sobretudo, porque foram anotadas as experiências vivenciadas em uma sala de educação infantil que é marcada pela complexidade das situações vividas, pelas variações das pessoas participantes (a professora, as crianças) e pela duração do trabalho (oito meses). Mas, além disso, se surgem dúvidas, novas reflexões devem ser feitas e com as possibilidades advindas das interações observadas; tudo isso cria uma trama de uma riqueza explicativa que, talvez, a restrição do escrito possa reduzir e minimizar. É uma fase de coleta e manipulação de grande número de dados e elementos pertinentes a um problema. Tal situação é característica da investigação qualitativa

Seguindo essas orientações, a observação participante deu-se durante todo o período de realização da pesquisa (8 meses), para se conhecer o movimento de construção do conhecimento que as professoras realizavam com os alunos. Durante o período de observação, por mais que se tentasse não intervir de forma ativa na dinâmica da aula, pôde-se interagir com as solicitações dos alunos, sujeitos da pesquisa. Tais solicitações ocorriam freqüentemente por parte dos alunos já que eles, insistentemente, recorriam para mostrarem aquilo que tinham realizado durante as aulas. Assim, com a realidade bem à frente, pôde-se observar e coletar momentos e acontecimentos importantes da sala da aula. A observação, os depoimentos verbais, entrevistas em profundidade, a revisão de literatura alicerçaram o trabalho de campo. A revisão da literatura serviu de suporte para a análise das atividades que as crianças realizaram.

Na impossibilidade de investigar todas as escolas que oferecem a Educação Infantil, optou-se por uma escola cuja identidade será preservada a fim de se manter a privacidade. Os critérios de escolha foram:

- estar sob administração pública;
- ter uma rotina pensada para o dia todo;
- atendimento de crianças de zero a seis anos;
- localização próxima ao centro da cidade de Rio Verde.

O objetivo de tal proposta é, pois proceder a uma análise do diagnóstico de como está se realizando a oferta de Educação Infantil no município de Rio Verde. Questões que, paulatinamente, foram confluindo para o projeto de pesquisa deste trabalho, e que se tornaram relevantes, devem ser consideradas, tais como: se a criança tem o direito à educação, à cultura e à liberdade de expressão, como está sendo atendida essa necessidade na escola pública?

Ou, a ação pedagógica vigente na escola está tentando conformar os corpos das crianças visando, desde cedo, ao preparo para a educação formal?

Para o estudo foram propostos os seguintes objetivos:

- a) conhecer a realidade psico-educacional da criança no cotidiano da Educação Infantil;
- b) analisar, por meio de contínuas observações, as diferentes atividades desenvolvidas pela criança no espaço educacional;
- c) identificar, por meio da observação, as interações das crianças no meio escolar e recreativo.

Havia vários caminhos diferentes para abordar este estudo: uma análise de conteúdo das programações escritas; uma análise do material didático utilizado; observar como se apresentam atividades às crianças; que diretrizes lhes são proporcionadas; qual é a atitude do professor enquanto as crianças realizam a atividade.

Mas, que aspectos observar? Os seus movimentos? As suas expressões faciais? As suas ações? Todas as ações, ou apenas aquelas que o pesquisador achar convenientes? As suas verbalizações? As suas tarefas desenhadas? Todas as tarefas? A sua cantoria? O seu brincar? Assim, optou-se por registrar quando e como se inicia uma atividade, como é apresentada pela professora, que instrução esta oferece para a sua realização, como as crianças reagem às instruções, qual o material didático disponível na realização das tarefas, e, principalmente como as crianças expressam, por meio, de seus trabalhos, e o que contribui para seu aprendizado e desenvolvimento, nos procedimentos pedagógicos realizados na sala de aula e no movimento das crianças no pátio.

Tem-se presente a limitação, ao descrever; anotar; rabiscar; escrever; ouvir; sentir; discutir; cultivar a concentração no assunto. Em seguida, ocorre a concentração na tentativa de se estabelecer uma metodologia para associar as idéias, combiná-las, elaborar as conexões que podem advir desse estado de observação. Para isso, espera-se superar uma mera descrição narrativa de alguns fatos, para obter-se possíveis explicações.

As observações se concentraram em uma sala de Jardim I com crianças na faixa etária de 3 a 4 anos. A pesquisa ocorreu durante o ano letivo de 2002, nos meses de março a junho e de agosto a novembro nas manhãs das quartas feiras, das 7 às 10 horas, perfazendo, portanto, 3 horas diárias, um total de 12 horas mensais, que somaram ao todo 92 horas de observações. Durante os meses de julho, dezembro e janeiro a escola atende as crianças, porém, como é período de férias o número de crianças é bem menor do que durante o período de aulas.

Os sujeitos, portanto, foram as crianças matriculadas no Jardim I e as que ficam no pátio, durante o período da manhã, participantes ativos que somam um total de 26 alunos com idade de 3 a 4 anos. Do total, 16 crianças são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Ocorre uma oscilação diária quanto à presença dos alunos por motivos dos mais variados: tempo chuvoso; frio; doença; febre; diarreia. Considerou-se também como partes da observação da pesquisadora a professora da classe e a monitora matutina. Elas foram observadas, uma vez que deveriam estar juntamente com os alunos diretamente envolvidos no processo da formação e aquisição da cultura, nas diferentes atividades educacionais que fazem parte do cotidiano das crianças, quando em atividades de sala de aula, ou, mesmo, quando em atividades extraclasse. Os dados de secretaria foram fornecidos pela coordenadora da escola.

De conformidade com a proposta decorrente das posições vigotiskianas em que a cultura se efetiva por intermédio da atividade do sujeito no mundo, na medida em que participa ativamente desse processo e, a necessária articulação entre os processos empíricos e metodológicos para a compreensão da realidade, foi organizada esta dissertação em quatro capítulos. Com o propósito de compreender a realidade da educação infantil e de buscar encaminhar as questões levantadas, desenvolveu-se o seguinte percurso de trabalho.

No primeiro capítulo, busca-se nas contribuições de Vygotsky (1896-1934), *Pensamento e Linguagem* (1991), *A formação social da mente* (2000) e *A construção do pensamento e da linguagem* (2001) por meio da abordagem sóciointeracionista, a natureza histórico-cultural da formação da criança. Para isso, buscam-se conceitos como interação, instrumentos e signos, zona de desenvolvimento proximal, como elementos principais, dentre outros que, ao longo do tempo, foram sendo propostos como essenciais à formação cultural do

homem para que este seja compreendido como um ser inserido em um ambiente sócio histórico.

O segundo capítulo tem por objetivo situar a criança no contexto histórico da educação. O capítulo analisa como a criança passa por uma transformação profunda principalmente na sociedade capitalista, até ser um sujeito que adquire direitos e deveres idealizados por leis nacionais, mas, nem sempre concretizados. Procura-se entender o ideal de Educação Infantil no Brasil, como também entender o significado do espaço como elemento proporcionador de cultura na criança.

O terceiro capítulo mostra como está estruturada a escola de Educação Infantil em estudo, no município de Rio Verde. Buscam-se, aqui, os elementos constituintes dessa escola em sua dimensão institucional ou organizacional. Refere-se aos contextos da prática escolar e suas formas de organização de trabalho, tomadas de decisão, participação de seus elementos, disponibilidades dos recursos humanos e materiais da escola.

O quarto capítulo prioriza, sobretudo, as informações obtidas mediante a pesquisa realizada especificamente para este trabalho que contribuíram com as observações participativas relativas ao contexto escolar, mais diretamente às características da sala de aula do Jardim I e o recreio. Buscou-se evidenciar, alguns aspectos no sentido de conduzir a reflexões sobre a forma como a escola viabiliza a transmissão dos conhecimentos. Analisa-se o abismo existente entre o ideal e o real e como se distanciam, na prática.

Capítulo I - A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Sousa (2000, p.72), o conceito de educação é bastante complexo e encerra uma contradição, existente no significado de dois verbos latinos: “*educare*, que significa transmitir informações a alguém e *educere*, que tem o significado de extrair, desenvolver algo que está no indivíduo”. Analisando-se esses dois sentidos etimológicos da palavra educação, percebe-se que *educare* ressalta, na atividade educativa, os aspectos voltados para a transferência do saber, enquanto *educere* enfatiza os aspectos voltados para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Para Sousa (2000, p.73) como o conceito de educação é ambíguo, definir o que seja educar uma criança de zero a seis anos, em um nível mais amplo, vai depender “da concepção de homem e de sociedade que se pretende criar; a responsabilidade de desenvolver esse processo amplo, que sofre influências da própria sociedade, e especialmente da família e da instituição de educação infantil a quem se confia essa criança”. Assim a educação da criança

(...) ocorre tanto de forma assistemática, isto é, aquela que se desenvolve sem planejamento específico e é ministrada de forma espontânea na família, ou em outros grupos da sociedade, por meio do relacionamento social do indivíduo, como de maneira sistemática, intencional, cujo planejamento é previamente concebido em consonância com objetivos pretendidos. Esta é ministrada em instituições especialmente destinadas à formação educacional (Sousa, 2000, p.73).

Com este ponto de vista, pois, parte-se do princípio que a possibilidade de apropriação do conhecimento pela criança se faz presente, nas interações sociais, em situações que ampliam sua relação com o ambiente seja no convívio com a família, ou com as outras pessoas. Quando, porém, se tratar de ação educativa intencional, “exercida em situações planejadas como na pré-escola, o fenômeno educativo, por ser multidimensional (dimensão humana, técnica, cognitiva, emocional, sóciopolítica e cultural), deve necessariamente ser analisado dentro de seu contexto” (Sousa, 2000, p.74).

Para Machado (2000, p.26) começa a haver um consenso em torno do valor educativo da instituição infantil com o reconhecimento da competência da criança desde recém nascida. Alia-se a ela, uma postura político-pedagógica que defende o desejo de “dizer não ao modelo assistencialista, às propostas espontaneístas e compensatórias com a recusa em identificar-se com a instituição pautada no modelo familiar ou na escola de 1º grau”. A intencionalidade educativa deve predominar no trabalho com a criança na faixa etária entre zero a seis anos, porque

(...) menosprezar a capacidade de elaboração subjetiva de cada ser humano ou a responsabilidade de educação infantil frente à gama de conhecimentos que serão colocados à disposição das crianças significa, no mínimo, empobrecer o universo infantil. Entender as dimensões desenvolvimento/ aprendizagem/ ensino e a forma como estas dimensões articulam-se com uma concepção de conhecimento e ação de conhecer, são determinantes na formulação de uma abordagem educativa que se concretize em projetos educacionais pedagógicos (Machado, 2001, p.26).

Ao ingressar em uma instituição de Educação Infantil, a criança começa a interagir com os ambientes, modificando a sua educação de forma não-intencional dada pela família e pela interação com outros setores da comunidade, ou seja, rompendo com aquele meio de que anteriormente fazia parte. Passa, assim, a ser inserida em um ambiente diferente, com ritmos diferentes, com objetos, ações e relações que ainda são desconhecidos para ela. Encontra toda uma diversidade e heterogeneidade de elementos que são primordiais para o seu enriquecimento. Para elucidar a forma como a criança pequena interage com o conhecimento ao ingressar em um ambiente de Educação Infantil busca-se, orientações nos pressupostos da perspectiva sócio-interacionista.

1 - A visão sócio-histórica da aprendizagem

A teoria de Vigotski (1991, 2000, 2001), coloca nas interações sociais o mecanismo pelo qual o indivíduo constrói o conhecimento. A criança está constantemente modificando-se por estar imersa na sociedade, interagindo com os adultos. A criança estabelece interações com um meio sempre definido com base nas características sociais e culturais. O desenvolvimento da criança ocorre por meio da interação e das experiências sociais. O meio cultural é o mediador do processo de desenvolvimento, lugar onde as ações do sujeito social encontram sentido e significado.

Vigotski (1991) utilizando-se de concepções sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos tentou correlacioná-las ao comportamento psicológico do homem como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. Essa idéia de mediação na interação homem-ambiente levou Vigotski ao sistema de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), criados ao longo dos tempos, pelas sociedades e, que estão sujeitos a sofrerem mudanças e, conseqüentemente, alterações no desenvolvimento cultural do homem. De acordo com Vigotski (1991), todas as ferramentas psicológicas são elementos da cultura, assim como também o signo. Para ele, um signo é um símbolo com um significado bem definido que evoluiu na história da cultura.

Para Vigotski (1991), o desenvolvimento da criança se dá em um ambiente que é histórico e, essencialmente, social. O indivíduo, tomando por base o ambiente em que vive, utiliza-se de instrumentos materiais e simbólicos, desenvolvidos em gerações que antecederam a sua geração e na sua própria geração, e vai interagir de diferentes maneiras neste ambiente que o cerca, na construção do seu conhecimento e sobre o qual irá agir posteriormente. Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas, também, o auxiliam em sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história. O comportamento da criança será influenciado pelos costumes e pelos objetos de sua cultura, estará sendo assimilado ativamente por aquelas habilidades que foram construídas pela história social, através de milênios. Dessa forma, o processo de aquisição do conhecimento não é apenas um aspecto individual, mas, também, uma relação interativa, que ocorre entre sujeitos e objetos por meio das relações interpessoais que prevalecem na sociedade, que se realiza na apropriação da cultura humana e, também, se dão pela mediação da linguagem.

1.1 - A mediação por meio da linha de desenvolvimento cultural

Para Vigotski (2000), existem duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica (sensações), percepções imediatas, emoções primitivas, (memória direta); de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural (percepção categorial, memória lógica, atenção focalizada, emoção e imaginação criadora, auto-regulação da conduta). A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A linha natural de desenvolvimento e a linha cultural de desenvolvimento. A linha natural se assemelha aos processos de maturação e crescimento, enquanto a linha cultural trata dos processos de apropriação e domínio dos recursos e instrumentos de que a cultura dispõe. É neste domínio ontogenético, ou seja, do desenvolvimento dos sujeitos, que ambas as linhas desempenham um papel complementar. Segundo ele, a estrutura fisiológica humana (que é inata), não é suficiente para produzir o indivíduo-, há a necessidade do convívio com o ambiente social. “As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, *culturais*, de comportamento, surge durante a infância: o uso de *instrumentos* e a *fala* humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural” (p.61).

Assim, quando a criança nasce, em determinada cultura, sua formação se dará de forma progressiva, recebendo influências dos costumes e objetos de sua cultura. Com a ajuda do adulto, as crianças assimilam experiências que foram construídas, ao longo da história social produzida pelos milhares de milênios por meio da evolução da espécie humana. Vigotski (2000) entendia que o desenvolvimento da criança se caracteriza pelo fato de que transcorre sob condições de mudanças dinâmicas no organismo. As funções psicológicas mais elementares são de origem biológica, individual, inconsciente, determinada pelo estímulo ambiental, e é uma atividade sem a mediação de signos. Por meio das intervenções mediadas do adulto e de pessoas mais experientes, os processos psicológicos elementares se transformam em funções superiores mais complexas que começam, então, a se formar. Para o autor o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir do meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade.

1.2 - A internalização

A mediação é a relação do homem com o mundo e com os outros homens, uma relação mediada por instrumentos. Assim, é por meio da mediação que as funções psicológicas superiores, especificamente as humanas, se desenvolvem. No entanto, existem dois elementos básicos responsáveis pela mediação: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos são os meios de que o homem se utiliza na criação. O homem é capaz de construir intencionalmente seus instrumentos para realizar determinadas tarefas, de conservá-las e de transmitir sua função aos seus semelhantes. Dessa forma, o instrumento auxilia o homem nas ações concretas.

O signo é o elemento que regula as ações sobre o psiquismo, possui influências psicológicas na conduta do homem. Os signos agem como instrumentos culturais. São signos: a língua oral; a língua escrita; o sistema de numeração; as artes; os ritos; os conceitos científicos; os desenhos e qualquer espécie de símbolos convencionais capazes de influir na cognição humana.

Os signos foram chamados por Vigotski (2000, p.71) “instrumentos psicológicos” - que têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, internas ao indivíduo. São usados para solucionar um dado problema psicológico (lembrar; comparar coisas; relatar; escolher). Esta ação é análoga à invenção e ao uso de instrumentos, só que, agora, no campo

profissional. Os signos e instrumentos estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança. A diferença fundamental entre signo e instrumento consiste nas diferentes maneiras como eles orientam o comportamento humano.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por ela utilizados não pode ser a mesma. (Vigotski, 2000, p.72-73).

A formação da constituição dos processos psicológicos superiores na criança requer o domínio dos instrumentos culturais que estão envolvidos na formação do seu comportamento. Mas, “não se deve descrever o processo apenas como uma acumulação de domínio sobre instrumentos variados, com um caráter aditivo, mas como um processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito, como produto de sua participação em situações sociais específicas” (Baquero, 1998, p.32).

A modificação da internalização da formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base operações com signos. Isto foi chamado de processo de internalização e explicado por Vigotski (2000, p.75) da seguinte maneira:

- a) *Uma operação que, inicialmente, representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.*
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (*interpsicológico*) e, depois, no interior da criança (*intrapsicológico*). Isto se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.*

- c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.*

E conclui que a

(...) internalização das formas culturais de conduta implica a reconstrução da atividade psicológica sobre a base das operações com signos. Os processos psicológicos, tais como aparecem nos animais, deixam de existir; incorporam-se a este sistema de conduta e se desenvolvem e reconstróem culturalmente para formar uma nova entidade psicológica (Vigotski, 2000, p.75-6).

A criança, assim, no curso de seu desenvolvimento, vai realizando tarefas e, com isso, formando o seu conhecimento. Ocorre todo um processo evolutivo das funções mentais que contribuem para a autonomia de seu desempenho e que podem ser aplicadas aos processos de aprendizagem nas crianças.

1.3 - A linguagem

Para Vigotski (2000), a diferença entre o ser humano e os outros mamíferos é a elaboração das funções psicológicas superiores, que o homem realiza desde bebê. A linguagem representa um aspecto essencial no desenvolvimento do ser humano, por ser portadora e transmissora dos elementos culturais característicos de cada grupo social. É por meio da linguagem que a criança estabelece relações entre signo e significado. As crianças não só agem quando querem realizar algo, mas também falam. A fala assume, portanto, um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. Para Vigotski (2000, p.38)

(...) signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Para Vigotski (2000), as crianças criam maiores possibilidades de realizarem uma determinada tarefa quando a realizam juntamente com a fala. Usando palavras como estímulo, é capaz de realizar uma variedade muito maior de atividades, “usando como instrumentos não somente aqueles objetos à mão, mas procurando e preparando tais estímulos de forma a torná-los úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras” (p.35).

Ainda segundo Vigotski (2000, p.36), é muito importante observar que a fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, “o *comportamento da própria criança*, ou seja, diferentemente dos animais, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento”. Mas, ocorre uma mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas. Isto ocorre um pouco mais tarde em seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi utilizada para dirigir-se a um adulto) é *internalizada*. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar para si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir *uma função intrapessoal* além de seu *uso interpessoal*. Para ele, a fala tem uma função externa, que é comunicar o pensamento para o outro, e uma função interna de coordenar o pensamento.

No desenho, segundo Vigotski (2000), pode-se acompanhar a relação entre a fala e a ação. A criança pequena dá nome ao seu desenho somente depois de pronto, porque ela sente necessidade de vê-lo antes de decidir o que ele é. Quando a criança se torna mais velha, ela adquire a capacidade de decidir previamente o que vai desenhar. É neste instante, quando a fala se desloca para o início da atividade, “que surge uma nova relação entre a palavra e a ação. A fala dirige, determina e domina o curso da ação, surge a função planejadora da fala, já existente na linguagem, de refletir o mundo exterior” (p.37).

Para Vigotski (1991), a linguagem é o elo essencial, é o instrumento da mediação na comunicação. A linguagem exerce a função comunicativa e interativa e, também, possui um papel fundamental na constituição da consciência e do pensamento do homem. O signo (a palavra) é visto como essencialmente social, que pertence ao mundo cultural e, desta forma, com existência fora do indivíduo. Mas também é visto como instrumento que pertence à mente de cada pessoa, além de regular e mediar os processos psicológicos. Os estudos de Vigotski (1991, 2000, 2001) enfatizam o significado das palavras, como elo entre “pensamento e linguagem. A palavra é o instrumento mais rico para transmitir a experiência histórica da humanidade”. Assim salienta Vigotski (2000, p. 44).

O pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

1.4 - A zona de desenvolvimento proximal (ZPD) e a aquisição do conhecimento

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* foi elaborada por Vigotski para explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, pois para ele aprendizado não é desenvolvimento. São *locus* interativos. Para Vigotski (2000, p.110), o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. O aprendizado da criança começa muito antes de ela entrar na escola. Ela carrega consigo todo um aprendizado extra-escolar, que se inicia quando começa a falar, a assimilar os nomes dos objetos no ambiente em que vive ou, mesmo, nas formulações de perguntas que são dirigidas aos adultos. A criança hoje, muitas vezes, vai para a escola nos primeiros meses de vida, este aprendizado vai-se sistematizando paulatinamente, na própria instituição que pertence à Educação Básica, encarregada dessa fase da educação da criança. Então, quando chega à escola, já possui muitas formas de aprendizado, que são os não sistematizados. Como a escola lida com o aprendizado voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico e sistematizado, - que é novo e a criança não conhece-, deverá ocorrer uma transição para esta segunda etapa, ou seja, novas possibilidades de aprendizagem. Todavia, a aprendizagem só é possível porque o conhecimento passa, necessariamente, pela mediação do outro. Para Vigotski (2000), a criança possui dois níveis de desenvolvimento. O primeiro chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, “o nível de desenvolvimento das funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (p.111). Nesse sentido, é aquilo que a criança é capaz de elaborar sozinha. O segundo é chamado de nível de desenvolvimento potencial e define as funções que não amadureceram, mas que poderão amadurecer. Envolve a solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de alguém com mais experiência. Na escola, define o aprendizado científico.

Vigotski (2000), ao postular o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* define-a como a diferença existente entre os dois níveis anteriores expostos. Assim, a *zona de desenvolvimento proximal*: “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independentemente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.112).

O nível de desenvolvimento potencial vai definir o futuro nível de desenvolvimento real, isto é, cada vez que se atinge um nível de desenvolvimento potencial e esta situação é

realizada e aprendida, a criança torna-se apta a estar novamente disponível para aprender outras situações.

Em Vigotski (2001, p.334), “os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações completas”. Para ele, a aprendizagem se faz mais adequadamente quando está a frente do desenvolvimento. Neste caso, “ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato” (p.334).

É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação do adestramento dos animais. A aprendizagem só é mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato. Pode-se concluir que por meio da *zona de desenvolvimento proximal* existe toda uma interação social articulado ao movimento desenvolvimento/aprendizagem/ensino na elaboração de novas apropriações de conhecimentos.

O diálogo entre o professor e o aluno é o ponto da mediação entre os diferentes saberes. O professor é a autoridade do conhecimento, mas, para chegar até ao aluno, deve se apropriar do conhecimento desse aluno e dar-lhe oportunidade para que possa colocar seus questionamentos e dúvidas. Somente utilizando-se da linguagem do aluno, apropriando-se das informações, é que o professor poderá auxiliar o aluno para que possa chegar até a zona de desenvolvimento potencial. A palavra é o instrumento mais rico para transmitir a experiência histórica da humanidade. Dessa forma, o professor não deve ver-se como única fonte de informação.

Cabe ao professor, neste momento, o papel primordial de proporcionar à criança a oportunidade da sua expressão no sentido de participar; criar; se manifestar; expor; produzir e criar cultura por meio das tarefas realizadas no contexto escolar.

1.5 - O desenho e a escrita

Não é somente por meio da oralidade que podem ocorrer formas de comunicação e expressão vindas por parte das crianças. Também existem outros tipos de linguagens manifestadas e que devem ser consideradas, tais como as transmitidas pela escrita. A escrita tem uma função lingüística que a difere da oralidade, tanto na estrutura como no modo de expressão. “É uma fala em pensamentos e imagens, mas sem a musicalidade e a

expressividade da linguagem oral. É entendida como fala apenas imaginada, que exige a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos” (Vigotski, 1991, p.85).

Conforme Vigotski (1991) teoriza, na criança, toda emergência dos gestos, do desenho, dos rabiscos, são formas fundamentais e elementares, provedoras de matérias-primas para a aquisição da escrita. São ações impelidas pelas forças sócio culturais, que vão sofrer transformações qualitativas. Essas primeiras marcas elaboradas pelas crianças, representadas pelo desenho, constituem o simbolismo primário, diferente do que será elaborado quando tiver que representar a linguagem oral, para desenhar a própria, ou seja, a escrita.

Vigotski (1991) estava especialmente interessado em conhecer o processo criador como produto da imaginação e da produção do homem e em mostrar que esse processo de criação é uma reelaboração do antigo com o novo, reforçando a idéia de que toda invenção é, então, produto de sua época e de seu ambiente. Ninguém cria do nada; nada pode ser criado sem referência anterior, sem pertencer à rede de construção coletiva do conhecimento.

Para Leite (2001, p.132-141) desde “as primeiras garatujas desordenadas, - quando procuram controlar seus movimentos cinestésicos - meninos e meninas ampliam seus horizontes lingüísticos, uma vez que começam a trazer intencionalidade e interrogação às imagens que fazem”. A criança pinta e desenha o que sente, ou sabe que existe, mesmo o que não é possível ver. É esse percurso de ir, vir, desenhar, olhar, rabiscar, colorir, cantar, mexer-se, que faz com que “o sujeito recrie, a todo instante, o significado do mundo em que se insere e não, simplesmente, o decalque (...) a criança é capaz de traduzir este mundo para o desenho, ela tem sempre a possibilidade de subversão da ordem estabelecida e pode criar uma outra realidade com suas imagens”.

A arte carrega consigo a dimensão ideológica, política, sociológica, pedagógica. Cada manifestação artística produzida pela criança é um conjunto de linguagens. Trabalhar com “(...) múltiplas expressões é ampliar esse aprendizado; é trabalhar com as diferenças, com a dimensão crítica, mas, também, a possibilidade de trabalhar a dimensão artística do conhecimento” (Leite, 2001, p.81).

O resgate das relações estéticas das diversas formas de linguagem, que são um dos sistemas expressivos da emoção humana, pode modificar o jeito do professor, em suas experiências na sala de aula e na experiência de se inter-relacionar com essas formas de linguagem. A Arqueologia mostra que o desenvolvimento não está ligado apenas à sobrevivência, mas é produto, também, da preocupação do homem em comunicar o belo e, talvez, descobrir a função psicológica da imaginação para a humanidade.

1.6 - O brinquedo

Outra forma de linguagem utilizada pela criança no seu desenvolvimento é o brinquedo. Por meio dele a criança, como sujeito social, por meio da fantasia está trabalhando as contradições e ambigüidades, os valores sociais. “Por meio dele, as crianças desenvolvem a imaginação, a fantasia, que são fundamentais, mas não são específicas ou exclusivas da criança, assim como o real também não o é” (Leite, 2001, p.81).

Vigotski (2000, p.126) considera enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Para ele, no brinquedo, existe uma ação com significado. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Para ele, a brincadeira é uma atividade específica da infância, que permite a essa criança recriar a realidade utilizando sistemas simbólicos.

Por meio da brincadeira, a criança experimenta novas situações e lhe é garantida a possibilidade de uma educação criadora, expressiva e voluntária. O brinquedo proporciona à criança criar situações imaginárias, ou seja, a criança, com o brinquedo, pode colocar hipóteses, desafios, além de construir relações, com regras e limites impostos pelos adultos.

A brincadeira permite a criança a construir sua realidade, e fazer com que ela perceba a possibilidade de mudança da sociedade, na qual ela faz parte.

No brinquedo, os objetos perdem sua força determinadora “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (Vigotski, 2000, p.127). A situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata, mas também pelo significado dessa situação.

Na idade pré-escolar começa a haver uma divergência entre os campos do significado e da visão. “No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação muitas vezes surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo” (p.128). O brinquedo, visto como objeto, suporte da brincadeira, permite à criança criar, imaginar, representar a realidade e as experiências por ela adquirida.

Por outro lado, Vigotski (2000) considera que a imaginação nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. “A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único” (Jobim e Souza, 2001, p.51). A criança denuncia o novo contexto do sempre

igual, isso porque, na brincadeira, a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, em vez da esfera visual externa, como anteriormente. Ocorre uma inversão do processo e a ação não mais surge pela imposição das coisas, mas das idéias das crianças. A criação é, dessa forma, uma linguagem da criança. O brinquedo faz parte da cultura e produz cultura.

A brincadeira é uma atividade que pode ser praticada por todas as pessoas mas, ocorre predominantemente na infância, época em que a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contextos cultural e social.

Por meio das brincadeiras, a criança pode experimentar novas situações e lhe é garantida a possibilidade de uma educação criadora, voluntária e consciente. As atividades repetitivas não são de forma alguma criadoras, inovadoras.

Para Vigotski (2000), o brinquedo cria uma *zona de desenvolvimento proximal*, pois, nele, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que o é na realidade. Para ilustrar toma-se o exemplo da menina, que para brincar, usa as roupas e os sapatos da mãe. Dessa forma, ela se percebe como moça. Ao se interessar pelos diferentes tipos de brinquedo, as crianças aprendem a criar e, assim, produzem cultura quando se utilizam da fantasia, da imaginação e da criação. “A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária; a criação das intenções voluntárias; a formação dos planos da vida real e as motivações volitivas, - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar” (p.135).

No processo de Educação Infantil, o professor possui um papel primordial. Ao proporcionar espaços, ao oferecer os materiais e ao participar das brincadeiras juntamente com as crianças, estará permitindo e mediando a construção do conhecimento. O professor, ao fazer parte da brincadeira, estará possibilitando a aprendizagem da maneira mais criativa e social possível.

O brinquedo, visto como objeto, suporte da brincadeira, permite à criança criar, imaginar e representar a realidade e as experiências por ela adquiridas.

Para Carvalho (2000, p.116), o brinquedo cria um espaço para a realização de desejos que não podem ser satisfeitos imediatamente, na situação real, através de situações imaginárias de faz-de-conta, que emancipam a criança das pressões situacionais. “A criança participa ativamente em seu desenvolvimento, através de suas relações com o ambiente, especialmente pelas interações com adultos e demais crianças, dentro de um contexto sócio - histórico específico”.

Entende-se, enfim, que toda a aquisição de cultura é um processo de contínua construção, - que começa desde o nascimento - e que deve ser um direito da criança produzi-la e conquistá-la. A criança assim é considerada um sujeito histórico, um sujeito ativo do processo que nasce em um determinado tempo, em uma classe social e em um determinado contexto sócio cultural. A escola dá a sua contribuição, na formação dessa cultura, preparando o sujeito para o exercício da cidadania, no momento que passa a “transmitir” essa cultura. Mas, segundo Fourquin (1993, p.90), de todas as questões suscitadas sobre educação as que se referem à função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais”.

Assim, deve-se levar em consideração todos os aspectos e as especificidades das crianças, tais como: emoções, considerações afetivas, sociais, cognitivas. Ao ingressar na instituição infantil, o universo da criança é fortemente alargado em vista de conviver com outras crianças e adultos de origens e hábitos culturais diversos, que lhe possibilitam aprender e adquirir conhecimentos sobre realidades até então distantes. A Educação Infantil passa a ser entendida não mais com o caráter de natureza assistencial, ou de caridade para as crianças mais pobres, mas, sim, como um espaço de educação para a cidadania.

Quanto à aquisição de cultura, trata-se do direito que toda criança tem, em sua escola, em um determinado tempo e espaço que ali permanece, de realizar por meio do encontro com outras crianças conhecimentos que proporcionem desafios, sentimentos, emoções, encontros e trocas. Direito de adquirir o conhecimento e a cultura e, dever da escola de proporcionar essa cultura. Diversificar a forma de levar informações enriquecedoras de experiências, permitir variados processos de criações, é o que constitui e o que se denomina cultura.

Rosemberg (2001, p.19) diz que “observa-se uma grande variação social e histórica quanto aos valores que devem reger a educação em qualquer etapa da vida”. Esta variação é tanto mais intensa quanto menor a criança, pois, “nas sociedades contemporâneas, a criança pequena é considerada um ser imensamente plástico (...) em sociedades livres, ou que buscam como meta a diversidade e liberdade de expressão, admite-se que existam diferenças genuínas de valores, gostos e sentimentos”.

Capítulo II - A CRIANÇA NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O propósito deste capítulo é discutir as contribuições do intenso debate político-educacional desencadeado inicialmente pela Constituição Federal e que culminou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a inserção da criança pequena na Educação Básica considerando-a cidadã de direitos. Uma conquista constitucional, porém, de fato nem sempre reconhecida pelos órgãos governamentais e pelas instituições educacionais. O sistema de ensino pré-escolar, desde a LDB/96, é direito de todos, mas utilizado prioritariamente e de forma tradicional, segundo Schultz (2002) pelas classes populares. Existe ainda uma necessidade de propostas pedagógicas e de estratégias de formação de profissionais para lidarem com essa faixa etária que contribui para a condição histórica e cultural das crianças.

1- A infância na sociedade

Conceber a criança como sujeito de direitos significa se preocupar com as suas necessidades básicas, como educação; moradia; convivência comunitária; alimentação; dignidade; lazer. Significa percebê-la como um todo e também significa assegurar seu desenvolvimento na comunidade e na família, nos quais tanto é influenciada quanto influencia.

Muitas pessoas ainda não as vêem como possuidoras desses direitos, principalmente se for pobre, ou, então, se for de outra etnia. Como diz Monteiro (2001, p.133),

(...) ao falar de infância duas representações imediatas vêm à mente. A primeira é a infância, algo natural, abstrato e absoluto, como algo que sempre existirá da forma como a entendemos hoje. A segunda é a idéia de infância como substrato da sociedade, ou seja, algo que expressa, consciente ou inconscientemente, a continuidade da existência humana. A construção ideal e imaginária da criança visa a retirar de cena uma compreensão objetiva da infância, negando a sua historicidade, as diferenças sociais e as diversas modalidades de exploração contra ela.

O que se compreende por criança, hoje, conforme Monteiro (2001), não é o mesmo que compreendiam os medievais, os aristocratas e os burgueses. Só no século XVII, com o aceleramento do processo de transformação da sociedade feudal, é que a criança sai do anonimato, juntamente com a preocupação de escolarização, com o processo de reorganização

da família e com o surgimento da psicologia infantil. Concomitante a isso se deu, também, o desenrolar da polarização social: divisão adulto e criança, separação entre senhor e servo, entre pobre e rico, e assim por diante. Isso resultou em um processo de privatização e em um sentimento de individualização. O recolhimento das pessoas, tanto para o interior das casas como para dentro de si mesmas. Exigem-se maneiras de postar-se, há imperativos moralistas de autocontrole das manifestações espontâneas das pessoas. Os costumes, os hábitos de comer, vestir, tornam-se mais polidos e vigiados. A criança é o alvo principal para o qual se dirigem a preocupação e a necessidade de inculcar recato.

Somente no final do século XVIII, começo do século XIX, nos inícios da sociedade burguesa, é que se poderá falar de modo mais generalizado de uma infância como categoria peculiar do social, da criança como figura da coletividade, dotada de necessidades próprias, merecedora de atenção e destinatária, por excelência, das intervenções educativas. Porém, ainda não se poderá falar em um reconhecimento generalizado da sua identidade e da sua importância, já que esse processo de autonomização não ocorre da mesma maneira em todos os países, para todas as faixas sociais.

Desta forma, a

(...) história da infância – mais do que outras histórias –, é um espaço de grande relevância pedagógica, não só porque estuda o crescimento da criança e os condicionamentos aos quais ela está sujeita, sua socialização e seus agentes, instituições e modalidade que a governa, mas também e, sobretudo, porque a reconstrução do passado da vida infantil nos constringe a confrontarmos com uma série de problemas, de ocultamentos, de operações ideológicas e societárias que, no presente, não foram ainda resolvidos (Becchi apud Faria, 1999, p.58).

Para o historiador Ariès (1981), até o fim do século XVII, a sociedade via muito mal a criança, e, pior ainda, o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, que sempre foi reconhecido, mas nem sempre respeitado “enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se” (p.10); a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava, imediatamente, em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude. A transmissão de valores e dos conhecimentos, e, de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e, durante séculos, a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia ajudando os adultos.

Contudo, foi surgindo, posteriormente, o primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” -, que surgiu no meio familiar, na companhia das crianças pequenas. Era tratada como uma coisa engraçadinha, mas vivia no anonimato; se morresse alguma, até podiam ficar desolados, mas a regra era não fazer muito caso; assumiam a idéia de que seria substituída por outra.

Segundo Ariès (1981, p.162), as coisas começam a mudar quando a criança se aproxima de seu sétimo aniversário. Surge o segundo sentimento pela infância provindo de fonte exterior à família: dos eclesiásticos e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. No século XVIII, além desses dois elementos, associa-se um novo: a preocupação com a higiene e a saúde física.

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. A criança “imagem do casal” ou “objeto de consumo” é uma invenção moderna. A idéia de que os interesses da criança sempre devem prevalecer é nova. Durante muito tempo, os adultos utilizaram sem escrúpulos seus meios de dominação para reduzir as crianças ao silêncio, para fazê-las obedecer e trabalhar.

No fim do século XVII, ocorrem mudanças consideráveis, alterando aquilo que se seguia há muito tempo. Ariès (1981, p.11) diz que

(...) a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação... a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estende até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.

Krammer (2001, p.19) diz que o autor supracitado ao fazer a reconstrução do passado apontando a natureza histórica e social do ser criança, traz o momento e as condições de surgimento da família nuclear, da escola e da consciência da particularidade infantil. A mudança de concepção da infância foi “compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade; das relações de trabalho; das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças”.

Ainda para Kramer (2001, p.19), ao sentimento moderno de infância de Ariès (1981) correspondem:

(...) as duas atitudes contraditórias dos adultos: uma considera a criança ingênua, inocente e pura e é traduzida por aquilo que ele chamou de “paparicação”; a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feitas pelo adulto.

Também ao fazer uma retrospectiva sobre a origem das instituições que cuidavam dos pequeninos, Kramer (1987) diz que a história da educação da infância já permite afirmar que a creche e a pré-escola são instituições de atendimento às crianças antes da idade escolar, criada pela sociedade burguesa.

As duas instituições têm a mesma origem, no século XIX: nasceram, uma para suprir a miséria e a outra para atender a necessidade do trabalho da mulher. Estão vinculadas ao trabalho extradomiciliar da mulher. A Revolução Industrial, no século XVIII, na Europa, deu partida ao emprego da mão-de-obra feminina, provocando uma substancial alteração na forma de cuidar e educar as crianças. Homens e mulheres foram trabalhar nas indústrias têxteis, ficando as crianças sozinhas, em casa, sem cuidados e ninguém para cuidar.

Didonet (2001, p.12) compartilha a idéia de que a “transformação da família, de extensa para nuclear” se constitui fator que contribuiu para a consolidação e a expansão das creches como instituição de cuidados à criança. Naquela, muitas pessoas podiam ocupar-se dos cuidados com a criança pequena: avó, tia, primos, irmãos maiores. Nesta, ao sair para o trabalho, os pais têm que deixar seu filho sozinho. Mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção de religiosos, empresários, educadores.

Para Faria (1999, p.60),

(...) o processo de institucionalização da infância (através da escola, das creches, pré-escolas etc.), ocupando-se dos cuidados físicos e morais das crianças pequenas, é uma necessidade que garante sua separação do contexto social de origem para transformá-las e fazer o suporte integrado de um novo sistema político e econômico, constituindo-se em uma verdadeira obra de engenharia social. Com o pretexto de proteger a sua inocência, a criança é controlada, disciplinada e educada dentro dos novos valores sociais dominantes.

Segundo a autora citada, a história da educação das crianças pequenas, na sociedade capitalista, é o fato de a sua história fazer parte da história da mulher, que necessita ser educada para manter seu filho vivo que, por sua vez, precisa ser guardado e preparado para o futuro. Portanto, a história da creche e da pré-escola “é a história da mulher operária, que altera a sua função de mãe, exercida até então, e que, portanto, deve ser educada para a nova

função e dividir seu relacionamento com o filho com aqueles que o educarão para a nova sociedade” (p.66-7). Assim, quando não havia a família para dar a primeira educação às crianças, esta precisava ser dada por alguém.

Faria (1999, p.65) busca em Guatari (1987) a análise da creche como local de “iniciação” nas sociedades industriais desenvolvidas:

(...) a iniciação não está mais circunscrita a um período preciso, não mais se efetua segundo um cerimonial particular, por exemplo, naquilo que se chama “campos de iniciação”. Ela tem lugar em tempo integral: mobiliza todo meio familiar e os educadores... Não seria concebível (na sociedade atual) que se pudesse formar um trabalhador sem essa preparação que se faz na família, na creche, antes mesmo da entrada na escola primária.

Tem-se, assim, um novo papel para a infância na sociedade capitalista:

(...) apesar das especificidades do capitalismo no Brasil, existem as características comuns, próprias dos diferentes processos de industrialização: aumento da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, ambivalência da nova estrutura familiar, produto da invasão do capital na esfera privada, a “familiarização” da fábrica, a necessidade do controle do tempo do não-trabalho etc. Então, além de guardá-las e de garantir-lhes a vida, cabe agora também educar as crianças para o futuro, e é essa uma grande novidade trazida pelo capitalismo: esse outro jeito de viver precisa ser ensinado e aprendido desde tenra idade, já que se trata de uma nova mentalidade (Faria, 1999, p. 65).

Este atendimento à criança nas instituições de Educação Infantil tem sido criticado, pois se caracteriza como um atendimento assistencialista e médico-higienista, em que não se costuma levar em consideração o caráter educativo.

Conforme Rosemberg (2001, p.22-3) “qualquer proposta de educação, de socialização, de cuidado se orienta por parâmetros do que seja bom, desejável em oposição ao que é tido como indesejável, ruim”. De um lado a Educação Infantil responde particularmente a necessidades de mulheres e crianças, segmentos sociais que tendem a ocupar a posição mais próxima do pólo da subordinação no eixo do acesso ao poder. Nos países em desenvolvimento, políticas, programas e projetos governamentais visam à Educação Infantil de populações pobres, segmentos sociais que também ocupam a posição mais próxima do pólo da subordinação no eixo da distribuição do poder.

Schultz (2002, p.113) diverge de Faria ao relatar em seus estudos que por “motivos diferentes, tanto as famílias pobres como as mais abastadas ou mesmo ricas tinham, desde aproximadamente o século XVI, o hábito de enviar os seus filhos para a casa de amas desde o

nascimento” e esse costume conquistou numerosas famílias e se estendeu a todas as classes sociais urbanas do mundo europeu. O ato de enviar as crianças se caracterizava como um abandono. No entanto, nem sempre o abandono era por motivos econômicos, mas também de origem social: “as mães de famílias abastadas precisavam tomar conta das fazendas, ajudar os maridos, e as crianças ficavam em segundo plano” (p.114). O sentimento da infância não era valorizado socialmente, assim como não ocorria a valorização da mulher nem do sentimento amoroso. Segundo os estudos de Badinter (1985), relatado por Schultz (2002, p.115), “moralistas, médicos, higienistas e religiosos, reprovavam tais procedimentos, exortando as mães a ocuparem-se de seus filhos”. Lentamente a criança começa a assumir um papel central na família e uma nova posição social é atribuída à mulher. “Ela pode começar a considerar suas próprias opções e desejos, ao contrário do que antes lhe era imputado: a realização pessoal e a felicidade só lhe seriam concedidas com a mediação de outrem, a dos filhos ou do marido” (Schultz, 2002, p.117).

O movimento feminista, na década de 1960, possibilita a mulher uma outra atitude feminina, além daquela relacionada a maternidade. A mulher, segundo Schultz (2002, p.119) “tem demonstrado a sua revolta e o seu repúdio ao sofrimento, à violação e à brutalidade (...) ao sentimento de inferioridade tradicionalmente a ela atribuído, causado pela pressão da sociedade patriarcal sobre seu papel e conduta social”. Continuando, a autora diz que a mulher pode desempenhar dois papéis: o materno, voltado para o lar e, o feminino, voltado para o mundo e que “a sociedade tem a missão de proporcionar a realização desta dupla façanha pessoal sem sobrecarga, mas, no momento, não parece inclinada à busca de soluções” (p.120). Sendo assim para Schultz (2002, p.120)

(...) a prioridade é ainda a determinação de conservar a mulher em casa, privando-a da realização pessoal, profissional, fora do lar. Por outro lado, as mulheres não se conformaram com esta opção e prosseguem considerando o trabalho como outra forma de enriquecimento e desenvolvimento pessoal. Muitas não precisam trabalhar para sobreviver, preferem administrar a situação, mesmo tendo de sobrecarregar o orçamento familiar com a contratação da guarda da criança, mas sem abrir mão da maternidade nem de abraçar uma profissão. Estas mulheres começam a exigir a cooperação de seus companheiros e a participação da sociedade por meio do oferecimento de creches e berçários em quantidade e qualidade suficientes.

Schultz (2002) analisa assim que uma mulher profissionalmente realizada tendo proporcionado ao seu filho um ambiente suficientemente bom e que acrescente elementos pedagógicos ao seu desenvolvimento, sem afastar-se do trabalho, talvez seja melhor mãe do que aquelas que se frustam em procedimentos contrários a este.

2 - O direito da criança à Educação Infantil no Brasil

Ser criança e ter direito à educação é algo muito recente em se tratando de políticas públicas no Brasil. O descaso com a infância brasileira segundo Monteiro (2001, p.143) faz parte da história do Brasil e está associado a uma série de fatores, como a exploração de uma classe social por outra; o preconceito; a discriminação; a existência de concepções ambíguas e contraditórias de infância. Com relação à educação e, principalmente, com a Educação Infantil não poderia ser diferente.

Segundo Schultz (2002), desde o primeiro Jardim de Infância, que foi criado no Rio de Janeiro, em 1894, até nossos dias, a educação de crianças de zero a seis anos “foi fundamentada no assistencialismo. Não houve avanços significativos, no que se refere a uma educação oficial, popular de qualidade, pois até 1970 a pré-escola destinava-se ao atendimento das classes sociais privilegiadas”.

Para Schultz (2002, p. 49) além disso,

(...) uma visão geral da educação brasileira, desde os seus primórdios, permite afirmar com mais segurança que, nos períodos iniciais da História do Brasil, esse nível de atendimento não constituía problema ou preocupação para a sociedade política, porque a economia estava orientada em outra direção, não havendo exigências relativas à educação em geral por parte da classe dominada e muito menos com relação à pré-escola ou aos menores de 4 anos e respectiva formação de professores.

2.1 - A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Todas as políticas públicas para a Educação Infantil sempre se desenvolveram de uma forma fragmentada, ocasionada pelo descaso dos governantes e pela falta de definição de uma política responsável por ela.

Kramer (1987, p.91) já analisava o tema da seguinte maneira:

(...) a fragmentação tem como resultado o fato de que ninguém se responsabiliza pelo problema. Em uma área de atuação a outra é responsabilizada: a “educação” esbarra nas carências alimentares e nas precárias condições de saúde; a “saúde” proclama a importância da formação de hábitos das famílias; a “assistência social” destaca a necessidade de uma ação educacional... e assim sucessivamente. A precariedade em cada um dos três casos - saúde, assistência, educação - é apontada como causa, mas ela é, ao contrário, consequência das condições de vida das classes sociais em que estão inseridas as crianças.

Anteriormente à atual Constituição, pouca coisa sobre a educação da criança se tinha realizado no Brasil. Apesar dos muitos pareceres e decretos, citados por Lemes (2000), nenhum definia os rumos para a Educação Infantil brasileira. Muitos ministérios - Ministério da Educação e da Saúde Pública, Ministério da Justiça e Negócios Internos, Ministério da Previdência Social -, foram assumindo a educação e repassando-a para outros, conforme os rumos da política em vigor iam sendo mudados e, na maioria das vezes, percebe-se pouco interesse do governo em relação a uma política para a Educação Infantil.

Oficialmente, a Educação Infantil no Brasil foi institucionalizada mediante o decreto nº 17.698, de novembro de 1947 que determinava o ensino em escolas maternais e jardins-de-infância, cuja finalidade era atender aos filhos das operárias. O mesmo decreto determinava que “onde não havia a possibilidade de instalação de jardim de infância e escolas maternais, fossem fundadas classes de educação infantil”. Este decreto foi extinto após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB-, Lei nº 4.024, de 1961, que determinava que a Educação Infantil devia ser:

(...) ministrada em jardins de infância e escolas maternais destinadas a menores de sete anos (art. 23). As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos, serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos e instituições de educação pré-escolar (art. 24).

Assim, a partir dessa Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, deu-se um importante passo no sentido da unificação do sistema de ensino. Inicia-se pela primeira vez, uma descentralização do sistema, com a concessão de considerável margem de autonomia aos estados, além de proporcionar-lhes as linhas gerais que seriam seguidas na organização de seus sistemas de ensino.

A atenção à criança, se registra no Brasil, nos anos 1970 a 1980. De forma expressiva, principalmente para a criança de quatro a seis anos de idade, em decorrência de uma maior urbanização, maior participação da mulher no mercado de trabalho e dos movimentos sociais. Ocorrem, mudanças conceituais, que passam a influenciar o olhar de educadores, leigos, técnicos legisladores, formuladores, gestores de políticas sociais (...). Surge a constituição do conceito “crianças e adolescentes sujeitos de direitos” (Santos, 2001, p.74).

Segundo Schultz (2002, p.59), a Educação Infantil, que inclui a pré-escola, foi objeto das normas e diretrizes do Ministério da Educação e Cultura no período de 1975 a 1980. Nesse período, houve por parte do governo, a primeira elaboração de um Plano Nacional para

a pré-escola que teve “um significado profundo para os atores dos programas implantados nos estados e territórios da União, ao despertar expectativas de um atendimento infantil mais qualificado e em número suficiente”. Esse plano visava chegar a todos os pontos do país e atender com urgência e necessidade todas as crianças menores de 7 anos. No entanto, segundo a autora, todas as propostas não saíram do papel. Os primeiros projetos ligados aos programas de Educação Infantil, elaborados nas décadas de 1970/1980 estavam ainda fortemente vinculados ao “assistencialismo presente nas propostas da chamada educação compensatória, que visavam a sanar as supostas faltas e carências de ordem intelectual, lingüística, afetiva das crianças e de suas famílias, sendo assim entendidas como um favor oferecido pelo governo”, desconsiderando as questões de cidadania ligadas aos ideais de igualdade.

O movimento em defesa dos direitos da criança, no Brasil, no contexto dos anos 70, conforme analisado por Santos (2001), se dá enquanto o país vivia o chamado “milagre econômico”, com o crescimento do PIB. Contrariamente, o regime militar causava o desmantelamento do movimento social e popular, reprimindo todo tipo de manifestação da sociedade civil. As políticas sociais adotadas acentuam as desigualdades sociais e ocorre uma disparidade entre ricos e pobres e quem mais sofre são as crianças: elevada taxa de mortalidade infantil; expectativa de vida mais baixa; ingresso prematuro no mercado; avaliação recorrente que a família, a comunidade e a escola estavam falhando na socialização de determinados segmentos da população infantil (leia -se evasão escolar); presença incômoda de grande contingente de crianças nas ruas. O estado militar intervém, oficializando duas infâncias, assumidas por dois sistemas de políticas: de um lado, o Ministério da Educação e Saúde, com os encargos do antigo Departamento Nacional de Crianças, elaboravam políticas para “crianças”, por outro, a Política Nacional de Bem –estar do Menor (Pnbem) se encarregava das políticas sociais para os filhos dos pobres.

Nos anos 80, ainda na análise de Santos (2001), conhecida como a década “perdida” em termos econômicos ocorre uma recriação dos movimentos sociais em favor da criança, principalmente os direitos da criança, mediante o movimento das alternativas comunitárias (experiências alternativas para meninos de rua). Redes e entidades se associam ao cenário nacional, na intensificação e diversificação das ações no combate à violência contra a criança e o *lobby* junto ao Congresso pela inserção de direitos da criança e do adolescente.

Tal movimento obteve sucesso, pois o atendimento à criança deixou de ser encarado como amparo, assistência, um favor à criança e à família. Passou a influenciar toda a legislação, como a aprovação do Estatuto de Criança e do Adolescente, em julho de 1990, pela Lei nº 8.069, aprovada de acordo com a Convenção Internacional dos Direitos da

Criança, em novembro de 1989. Esta lei está em consonância com a nova Constituição Federal Brasileira, aprovada em 1988, em que é assegurado à criança o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, à liberdade, como dever da família, da sociedade e do Estado.

Também nos anos 90, entre a retomada do crescimento econômico e a concretização de novas conquistas constitucionais, emergem novos atores, que são incorporados ao movimento dos direitos da criança: as fundações vinculadas a empresários, com perfil diferenciado das antigas fundações assistencialistas e filantrópicas. Em virtude desse processo de implementação, ocorre um deslocamento na esfera de ação, do nível nacional para o local, ou seja, a cargo dos estados ou dos municípios.

Igualmente, o conjunto do sistema educacional brasileiro passou por algumas importantes novas determinações. Uma dessas inovações e, por assim dizer, transformações, diz respeito ao atendimento às crianças pequenas.

Sob muitos aspectos, a contribuição mais importante ocorre com a promulgação da Constituição Federal de 1988- que apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as constituições brasileiras-, onde se começa a conceber e a reconhecer o atendimento a crianças de até seis anos de idade, valendo-se de uma educação vinculada ao sistema de ensino. A Constituição Federal determina que:

- a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art.205).
- o dever do Estado com a educação será efetivada mediante garantia de:

(...) IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art.208); (...) a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (art.211). Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (art.211, §2).

Define-se, assim pela lei máxima do país como dever do Estado prover a educação e, a criança, como dona de direito a ela. Pela primeira vez na história constitucional do país, o Estado é responsabilizado pela Educação Infantil, pelo reconhecimento do atendimento institucional a essas crianças pertencentes a uma faixa etária entre zero a seis anos de idade e do Estado o dever de assumir essa educação.

Relativamente à Educação Infantil, Nascimento (1998, p.100) afirma que: (1º) ela é direito da criança de 0 a 6 anos e um dever do Estado que se afetiva mediante atendimento em creches e pré-escolas (art. 4º, IV); (2º) não é obrigatória, o que significa que não há responsabilidade do Estado em prover vagas para todas as crianças de 0 a 6 anos nem tampouco todo o universo populacional de 0 a 6 anos tem, obrigatoriamente, que freqüentar a Educação Infantil; (3º) o atendimento, sempre que oferecido pelo Estado, é gratuito, independentemente da condição social daquele que o procurar; (4º) a Educação Infantil está submetida a “padrões mínimos de qualidade de ensino” que se operacionalizam, “por variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (art.4º, IX); (5º) o poder público contemplará o acesso à Educação Infantil conforme as prioridades legais e constitucionais (art.5º; § 2º).

Em consonância com a Carta Magna, os princípios e fins a que se refere foram literalmente retomados conforme o texto constitucional, pela Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Anteriormente à Lei 9394, a Educação Básica era entendida como fundamental, obrigatória. Antes, a Lei 5692, ensino primário. Depois dela, o ensino de 1º grau. A nova lei que rege a educação brasileira, mais conhecida como nova LDB/96 inclui a Educação Infantil, que passa a ser um nível de ensino inserido na Educação Básica. Esta por sua vez, contempla três níveis, quais sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao fazê-lo, define esse nível de educação como escolaridade mínima necessária à preparação do indivíduo para participar de uma sociedade, marcada por avanços tecnológicos, de um indivíduo capaz de responder às exigências dos novos paradigmas nascidos com a era pós-industrial.

É importante destacar que, embora a educação básica seja o mínimo de escolaridade a que todos devem ter acesso, o Estado chama para si somente a obrigatoriedade do segundo nível dessa educação, ou seja, o Ensino Fundamental. Assim, os sistemas de ensino, para expandirem sua oferta de Educação Infantil, devem ter no município o seu apoio incondicional.

Com o avanço da legislação brasileira, a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica e a contemplar nova faixa etária para atendimento pelos sistemas. Até a promulgação da nova LDB/96, a Educação Infantil atendia, de um modo geral, a crianças de 04 a 06 anos de idade. Com a implantação da nova lei, uma nova faixa etária passa a ser atendida, englobando, assim, além da anterior, o atendimento às crianças de zero a três anos. A nova lei determina que a Educação Infantil seja oferecida em:

- I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II- Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Quanto aos objetivos que fazem parte desta primeira etapa da Educação Básica “têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art.29).

Schultz (2002, p.66) destaca que embora juridicamente houvesse avanços, estes são insuficientes quanto à qualidade desejada, por “falta de orçamento com destinação específica à Educação Infantil e de seriedade na formação de professores e auxiliares, o que significa falta de vontade política e do reconhecimento da importância dessa área da Educação Básica”.

Outra determinação exposta pela Carta Magna e na LDB/96 diz respeito à responsabilidade atribuída, prioritariamente, ao município, no atendimento de ensino fundamental e pré-escolar. Determina, em parágrafo único, que os municípios cujos sistemas de ensino estejam organizados têm a competência de autorizar e supervisionar o funcionamento das instituições de Educação Infantil que atendam a crianças de 0 a 06 anos. A colaboração técnica e financeira far-se-á por meio da União e do Estado.

2.1.1 - A responsabilidade atribuída ao município

Segundo a LDB/96, “os Municípios deverão incumbir-se de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas educacionais da União e dos Estados” (art.11).

A primeira tarefa do município deverá ser a de escolher a melhor forma para sua organização, como uma das esferas do Poder Público responsável pelo processo educativo. Para tanto, o Sistema Municipal de Ensino necessitará elaborar uma lei municipal de ensino; propor alteração da Lei Orgânica e comunicar sua opção ao Conselho Estadual de Educação.

A partir de então, segundo Gracindo (1998, p.186), o município necessitará de um plano educacional que estabeleça: “seus princípios e compromissos; seus objetivos; sua estrutura e organização; suas relações com o estado e a União; suas competências gerais e específicas por nível e modalidade de ensino e, finalmente, as ações concretas que desencadeará com um cronograma para seu desenvolvimento”.

Nesta organização, cabe ao município a responsabilidade de coordenar:

- as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidos pelo poder público municipal;

- as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada.

Auxiliando o município na definição de suas competências gerais, a LDB define algumas delas, onde se destacam:

- autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas;
- estabelecer estratégias para que, até o fim da Década da Educação, sejam admitidos em seus quadros apenas docentes habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Para Gracindo (1998, p.187), ao definir-se como responsável pela educação que se desenvolve em seu município, “o Sistema Municipal de Educação deve organizar os níveis e modalidades de ensino a serem atendidos, contemplando, pelo menos, dois aspectos: organização administrativa e organização curricular”. A proposta curricular decorrente desses objetivos deverá garantir o cumprimento dos princípios da educação escolar; entre eles, destaca-se: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Assim a organização busca atingir os objetivos educacionais que, em última instância, levam a formação da cidadania.

A concepção de cidadania aqui é entendida conforme Cardoso (2001, p.207) propõe, com base no novo valor que se faz repensar a cidadania, considerando o sujeito dentro da realidade objetiva de vida, capaz de perceber no outro um sujeito de direitos em sua especificidade individual e diferença cultural. “A criança passa a ser vista como sujeito de sua história, do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; tem reconhecido a sua capacidade de participar e intervir nas decisões referentes ao seu destino e emerge como sujeito político e segmento da população”.

Quanto ao plano educacional do município, ainda conforme Gracindo (1998), este deverá estabelecer mecanismos que garantam o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, com determinados padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Vários municípios estão conscientes segundo Oliveira (2002), coordenadora geral de Educação Infantil do MEC, de sua responsabilidade no que diz respeito à questão da incorporação das creches aos sistemas de ensino, mas muitos ainda não têm clareza do seu papel, ou de como auxiliá-lo, ou alegam não ter recursos para fazê-lo.

Visando a subsidiá-los nesse processo, o MEC elaborou os documentos “Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil”, junto aos Conselhos de Educação, e “Ação compartilhada das políticas de atenção integral à criança de zero a seis anos”, com a área social. Essa integração envolve a habilitação dos profissionais-, como professores formados no Ensino Superior-, sua inclusão no Plano de Carreiras do Magistério, quando forem creches públicas; as discussões da proposta pedagógica da instituição; a adequação dos espaços físicos e a aquisição de material pedagógico.

A partir dessas normas, os órgãos municipais de educação - Secretarias de Educação- responsáveis diretas por essa modalidade de educação, devem buscar desenvolver as condições para assumir, efetivamente, a gestão do sistema educacional de creches e pré-escolas e, supervisionar e orientar o funcionamento das creches governamentais e não-governamentais.

Quanto aos recursos para dar sustentação aos programas e gastos com a educação infantil nos municípios, a legislação não define uma dotação orçamentária. Enquanto que para a Educação Fundamental, de caráter obrigatório, e sob total responsabilidade do Estado, se prevê de onde arrecadar recursos, a Educação Infantil fica a mercê dos 10% dos recursos não vinculados ao Fundef. Porém, isto nem sempre acontece, devido à má aplicação ou, mesmo, pela insuficiência financeira. Segundo Oliveira (2002), é preciso que haja uma política que defina, no orçamento do governo federal, recursos para a Educação Infantil; a garantia que os municípios apliquem os 10% em creches e pré-escolas; a realização de uma política integrada entre educação, saúde e assistência, em todas as instâncias, considerando-se que a criança dessa faixa etária precisa ser vista como um todo; e estimular as parcerias com a sociedade, em todos os níveis, considerando-se que nenhum país conseguiu universalizar esse atendimento sob a responsabilidade exclusiva do setor público.

Para Cabral Neto (1999, p.10), essa parceria com a sociedade provém da descentralização das reformas governamentais, na década de 90, em uma redefinição do papel do Estado, diante da crise caracterizada pela incapacidade de prestar serviços essenciais à sua população e pela ausência da agilidade administrativa de suas burocracias governamentais. O novo esquema de gestão proposta para a educação funciona como uma estratégia, o que quer dizer uma proposta de “redistribuição de responsabilidades entre o Estado e a sociedade no que se refere ao gerenciamento da educação. A unidade escolar deve tomar para si a organização e provisão dos recursos materiais para seu funcionamento”. Descentralizar assim significa segundo o autor, “partilhar responsabilidades iguais entre o governo e a sociedade”. Todavia, pontua o fato de que, embora o governo chame a sociedade para participar da tarefa

educacional, transferindo a ela assumir responsabilidades materiais, contudo, não lhe redistribui o poder decisório.

Kramer (2002) reconhece que uma política nacional se caracteriza por ter diretrizes, recursos e dados e considera que no Brasil não existe uma política nacional de Educação Infantil nem de formação de seus profissionais. Ao analisar as políticas do governo federal e iniciativa locais aponta problemas existentes. Para ela, tais problemas são fruto da maneira como se deu a municipalização, sem oferecer condições materiais e humanas para a autonomia dos municípios tornar de fato possível absorver a Educação Infantil. Há políticas locais onde conquistas têm se dado, de acordo com a competência, os recursos e o projeto político do poder. Mas a ação do governo (estadual e federal) e seu papel distributivo podem aumentar ou diminuir os espaços de ação dos municípios. Para ela existe uma questão central: descentralização das decisões, mas centralização (ou inexistência) dos recursos. Para ela não se muda à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições para investir na Educação Infantil.

O município, ao integrar as instituições de Educação Infantil à educação, segundo Faria (2002, p.31-2), “rompe com uma história de atendimento institucionalizado à criança desenvolvido pela área de assistência ou de saúde, que se configurava como amparo ou assistência, e inauguram um novo tempo em que o direito à educação direciona todas as demais ações”. Por esse motivo, na definição de políticas públicas municipais, é necessário que as Secretarias de Educação se organizem, tanto no que diz respeito à estrutura, quanto no que se refere ao orçamento, para fazer frente às demandas por ampliação do atendimento e melhoria da qualidade dos serviços prestados.

O município para ter uma política própria de educação deve criar o seu próprio sistema de ensino, integrando-se ao estadual ou, ainda, que constitua com o Estado um único sistema.

O Sistema de Ensino, segundo Faria (2002) consultora técnica da Coedi / MEC, é um conjunto de elementos que coexistem lado a lado, dentro de um mesmo ordenamento, com objetivos afins. Assim, o sistema municipal de ensino é integrado pela rede municipal, constituída das instituições mantidas pelo poder público, pelas instituições privadas situadas em seu território, pelo Conselho Municipal de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação. Essa integração representa o reconhecimento de que o profissional de Educação Infantil é o professor e, como tal, tem os mesmos direitos inclusive de formação superior adequada dos professores do ensino fundamental: ingresso por meio de concurso público, inclusão no plano de carreira, equidade no que diz respeito a salários e vantagens.

Também essa integração representa, para o município, a construção de novos prédios e a reforma e manutenção dos já existentes. Considerando-se as funções de cuidar e educar crianças de zero a seis anos, é indispensável que, juntamente com as ações relativas ao espaço físico, haja um investimento nos equipamentos e materiais pedagógicos das instituições.

Em relação ao papel do Conselho Municipal de Educação, é o de ser o órgão normativo do sistema que terá, em consonância com a legislação federal vigente, de baixar resoluções, regulamentando e definindo normas para o credenciamento, autorização e funcionamento das creches e pré-escolas, as quais deverão nortear a realização de supervisão, acompanhamento e fiscalização de todas as instituições pertencentes ao sistema.

A Secretaria, por sua vez, sendo o órgão executivo do sistema, necessita criar ou ampliar onde já existem, setores ou coordenações de Educação Infantil. Para que as equipes desses setores possam efetivamente desempenhar seu papel no desenvolvimento da política municipal de Educação Infantil é necessário que se criem mecanismos e que sejam disponibilizados recursos humanos com formação adequada para que possam, não apenas inspecionar e fiscalizar as instituições, mas acompanhar sistematicamente o trabalho pedagógico. “Também, devem definir diretrizes para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições, visando garantir, no trabalho cotidiano de todas as creches e pré-escolas do município, a unidade da diversidade” (Faria, 2002, p.33).

No que diz respeito à instituição, não é sua a opção de fazer parte do sistema de ensino. Se o município tiver constituído o seu sistema de ensino, todas as instituições passam a vincular-se a ele. Para as creches e pré-escolas públicas e privadas (particulares, filantrópicas, comunitárias e confessionais), que passam a fazer parte do setor educacional, ocorrem significativas mudanças, uma vez que uma instituição educacional não apenas cuida, como educa, e educar pressupõe o desenvolvimento que envolve planejamento, organização e avaliação.

Diante do exposto acima, para que possam continuar funcionando, essas instituições de ensino, precisam preencher os critérios de qualidade definidos nas resoluções dos Conselhos Municipais e/ou Estaduais. Necessitam elaborar, com a participação efetiva de todos os professores, suas próprias propostas pedagógicas, em consonância com as normas municipais e com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para tanto, pertencer ao sistema de ensino significa, segundo Faria (2002, p.33), “estar sujeito ao acompanhamento, controle e avaliação por parte do setor educacional, seguir suas normas e regulamentações para credenciamento e funcionamento, sem perder suas características históricas, suas peculiaridades regionais e sua diversidade cultural”. A

educação infantil, antes ignorada por setores oficiais, passa, agora, a ser atendida pelos municípios como o responsável por essa educação. Mais importante que isso é garantir o acesso de todas as crianças a instituições administradas pelas autoridades locais, assumindo o compromisso de decidir e executar os projetos elaborados.

Entretanto, existe uma distância muito grande entre a teoria e a prática, como ressalta Sousa (2000, p.17), pois se sabe que o

(...) avanço jurídico decorrente da consciência social sobre o assunto está distante das práticas no campo das políticas sociais e educacionais; apesar da definição de que tanto creche quanto pré-escola devem estar vinculadas à área da educação, aliando, portanto, a dimensão de educar à de cuidar, isto também tem estado distante do pretendido no cotidiano da educação infantil.

Falta muito para que a atual situação se modifique, pois muitos são os desafios que a Educação Infantil precisa enfrentar. Entre eles, destacam-se: 1) modificar o conceito de criança como dona de direito à educação desde 0 a 6 anos de idade; 2) modificar o caráter assistencialista até então praticado pelas creches pela adoção de um modelo educativo; 3) orientar a ação de administradores quanto ao planejamento e à gestão das escolas de Educação Infantil; 4) desenvolver políticas efetivas no processo de formação dos professores especialistas em Educação Infantil, de planos de carreira, de condições salariais e de trabalho para esses mesmos educadores.

Pelos motivos abordados anteriormente, é essencial que a Educação Infantil tenha por meta a busca de uma instituição de qualidade, indispensável à construção da cidadania e fazer com que o desenvolvimento infantil não somente seja “adequados programas de nutrição e saúde, mas também que adequadas propostas pedagógicas possam ser desenvolvidas com base em teorias educacionais, psicológicas e sociais” (Sousa, 2000, p.17).

2.1.2 - A formação do professor

É importante registrar que, para que a Educação Infantil se concretize como um segmento importante no processo educativo, as pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercerem sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos.

Pensar em política de formação profissional para a Educação Infantil requer questionar concepções sobre criança e Educação Infantil. Deixar de lado concepções como

“mocinha, bonita, alegre e gostar de crianças” e, a idéia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis.

Segundo a LDB, o direito à educação é uma de suas grandes marcas, mas explícita, também, a questão do dever que as famílias, o Estado e a sociedade têm de colocar o estudante, o aluno, a criança na escola. Entretanto, ao direito de aprender corresponde, também, a obrigação, o dever de ensinar. A qualidade na relação ensino-aprendizagem deve passar, antes, pela qualificação dos profissionais que estão inseridos em todos os níveis de ensino da Educação Básica. O art. 3º, em seu inciso VII, ao tocar nos princípios e fins da educação nacional, a LDB explícita e deixa muito claro que é princípio da Educação valorizar a profissão de professor que atua no processo educativo.

Freire (1999, p.79) salienta que o papel do adulto que interage com a criança no cotidiano do espaço escolar da Educação Infantil “é fundamental para garantir essa almejada qualidade de atendimento. Isso sugere que deve ser reconhecida como profissional, receber condições de trabalho, plano de carreira e salários dignos”.

Esse é um dos desafios também a serem enfrentados pela Educação Infantil naquilo que se relaciona à estruturação do quadro docente. Seria óbvio que os atuantes na Educação Infantil estivessem preparados para tal fim. Se, no entanto, se pensar na formação dos professores que atuam nas instituições infantis, verifica-se que, na maioria das vezes, a preparação desses profissionais está aquém da desejável. É comum quando não há um profissional habilitado, “qualquer um” poder atuar junto à criança, como se ela não necessitasse de um profissional qualificado para acompanhá-la durante esse período tão especial de sua vida. A lei prevê que para atuar nesta modalidade de educação há a necessidade de uma formação adequada, no mínimo, na modalidade Normal do Ensino Médio.

A formação do profissional da Educação, na LDB/ 96, é explicitada no Artigo 62 que diz: a formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

O Artigo 63, I e III prevê que os institutos superiores de educação manterão:

- I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

- III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Para Kishimoto (1999, p.71) o curso de Pedagogia no Brasil, historicamente ofereceu a formação em nível superior, desde a década de 1930, formando profissionais para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de seu Projeto Político-Pedagógico, que “assegura a formação docente, paralelamente às outras construções do campo pedagógico”. A Lei 9394/96, em seus artigos 62 e 63, ao propor a figura do Instituto Superior de Educação, contendo o curso normal superior destinado à formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental trazem uma polêmica, pois apresenta um Projeto Político-Pedagógico com carga horária bem inferior ao da Pedagogia e, exigência menor de qualificação para seu corpo docente com mestrado e doutorado em relação ao curso de Pedagogia.

Para Kishimoto (1999, p.72), “o tempo de duração do curso, somado à pouca exigência na contratação do corpo docente, geram conseqüências de várias naturezas: preconceitos, baixos salários, baixa identidade do profissional, poucas expectativas de profissionalização, entre outras”.

Ainda para Kishimoto (1999, p.45), a LDB, no art. 67, referencia a preexistência da experiência profissional para se atuar no magistério. “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino estabelecido”. Ao serem inseridos na Educação Básica, os profissionais da Educação Infantil requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam.

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos (Kishimoto, 1999, p.45).

Para Schultz (2002, p.74) essa política, é “incompreensível, pois se segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 a Educação Infantil constitui um dos níveis da Educação Básica, ela é merecedora da mesma atenção concedida ao Ensino Fundamental”.

A Fundação do Ensino Superior de Rio Verde - Fesury, no município de Rio Verde, entidade pioneira a oferecer a formação em nível superior, por meio do curso de Pedagogia, tem em seu currículo a proposta de formação profissional para a faixa etária de 0 a 10 anos (educação infantil a séries iniciais do ensino fundamental). Também no município de Rio

Verde recentemente instalou-se a Faculdade Almeida Rodrigues - FAR com o Curso Normal Superior.

Na área de Educação Infantil, o debate sobre a formação de professores (Campos, 1999, p.127), sempre partiu de uma ênfase muito grande sobre as características do desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 06 anos. O conhecimento que existe sobre essa etapa do desenvolvimento humano - e mais recentemente, sobre como as crianças pequenas se desenvolvem em ambientes coletivos de acolhimento e educação - tem sido, na maioria dos países, um dos pressupostos básicos para a formulação de propostas pedagógicas para essa faixa etária e para o delineamento de formação prévia, e em serviço, dos profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas.

Dois perfis profissionais bem diferentes são identificados segundo a autora citada. As antigas “jardineiras”, ou professoras de jardim-de-infância, formadas inicialmente com identidade semelhante à do professor primário e, a educadora de creche, instituição criada de forma inicial para o segmento mais pobre da população, que se disseminou após os anos 60, mas com vinculação institucional e características muito diferentes da escola maternal.

É necessário que a formação do educador esteja voltada para a educação de qualidade para as crianças, que contribua para a formação da cidadania como sujeitos críticos, criativos, autônomos, cooperativos, participantes. Esta formação deve ser sistemática e permanente.

Com relação à permanência de atuação dos profissionais na educação, a LDB/96 institui a década da educação -de 1997 a 2007-, dentro das políticas da formação profissional para a educação básica. Dessa forma, “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (art. 87, inciso IV).

Nos Referenciais Para Formação de Professores - (RFPF, 1999, p.26-7) reconhece-se essa situação e admite-se que a formação profissional está dentro das políticas públicas de educação uma vez que

(...) desafios colocados à escola profissional exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente (...) tudo parece indicar que uma boa formação profissional, aliada a um contexto institucional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho são ingredientes sem os quais não se alcançará a qualidade pretendida na educação. (...) E devem ser objeto de sua luta se a meta da categoria for a conquista de níveis superiores de profissionalização (...) que permitam aos educadores não só oferecer um ensino que, de fato, promova a aprendizagem, mas, também, intervir nos destinos da educação e da profissão.

Muitos autores mostram, em seus trabalhos sobre Educação Infantil, que a realidade é bem diferente do que determina a lei. O quadro que se configura requer investimentos para resolver os problemas enfrentados não só pela Educação Infantil como também por toda Educação Básica

Sousa (2000, p.103) adverte que “é urgente implantar o profissionalismo na Educação Infantil, em nome do direito da criança e da qualidade e da valorização dos recursos humanos que com ela trabalham”. Desta forma, entende o profissionalismo como

(...) o reconhecimento público de uma demanda por um serviço especializado que só pode ser feito por pessoal qualificado, munido de habilidades que envolvem conhecimentos especializados, que requer metas para a busca de resultados e níveis de performance a serem atingidos (Sousa, 2000, p.103).

Segundo Libâneo (2000, p.48), quando o professor se percebe como indivíduo em contínua aprendizagem, ele muda a relação que tem com o saber. Voltando a ser aluno, ele aprende a ensinar por outra perspectiva. Deve a formação continuada dar ênfase ao resgate das relações estéticas das diversas formas de linguagem, que são um dos sistemas expressivos da emoção humana. “Quando o professor tem a experiência de se inter-relacionar com as diversas formas da linguagem, ele muda seu jeito de ensinar”.

Na análise de Oliveira (2002, p.5), coordenadora geral de Educação Infantil do MEC, “embora ainda haja muito para ser feito, há uma movimentação no sistema educacional no sentido de discutir e reformular os cursos de formação, de criar cursos para habilitar o profissional leigo, de dar condições para que esse profissional se habilite ou amplie sua formação”. Entretanto, ressalta que, em muitos lugares, a preocupação com a formação é uma luta individual do professor e é preciso que as secretarias dêem condições para que isso aconteça.

Ainda segundo a coordenadora, ao se levar em conta que a formação não acontece de um ano para outro, existe uma diferença significativa nesses dados. Ao acompanhar os dados anuais do Censo Escolar, pode-se observar que a formação tem melhorado. O percentual de professores da pré-escola com nível médio, de 1996 para 2001, subiu de 66% para 68% e o percentual dos que tinham nível superior subiu de 18% para 25%. No caso das creches, não existe comparação, tendo em vista que os dados começaram a ser coletados apenas em 1999 e de forma incipiente.

É importante destacar que, além da necessidade do profissionalismo por parte dos profissionais, é de vital importância o conhecimento dos conteúdos de ensino diante do conhecimento dos alunos e de como eles aprendem.

Para ter esse domínio, segundo Campos (1999, p.137), o professor deve deixar de lado a concepção pedagógica tradicional, na qual o papel do professor é central, e “adotar uma concepção que entenda os alunos como aprendizes ativos, tendo o professor o papel de criar condições favoráveis para a ampliação de seus conhecimentos e de incentivo para que se tornem aprendizes inquisitivos, criativos e críticos”. Todavia, o professor deve levar em consideração as características culturais, sociais, étnicas, de gênero dos alunos, como forma de entender de que realidade eles partem e como aprendem, em cada faixa etária.

2.2 - As Diretrizes Curriculares Nacionais

O Ministério de Educação e Cultura - MEC tem o papel de coordenar a política nacional, articulando os sistemas de ensino, estabelecendo diretrizes para a área, prestando assistência técnica e financeira de forma redistributiva e supletiva, organizando e divulgando informações sobre educação infantil.

Exerce este papel pautando suas ações na área de Educação Infantil, principalmente no sentido de melhorar a qualidade do atendimento nas creches e pré-escolas.

A Resolução CEB nº1, de 7 de abril de 1999 institui as diretrizes curriculares do MEC, para a Educação Infantil, e que devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil- IEI -integrantes dos diversos sistemas de ensino. Estas diretrizes estabelecem normas centradas nos seguintes grandes eixos:

- I- As propostas pedagógicas das IEI devem respeitar: a) os princípios de autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e da democracia; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.
- II- As IEI ao definir suas propostas pedagógicas deverão reconhecer a identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, assim como sua própria identidade.
- III- As IEI devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo e social da criança, entendendo que ela é um ser completo, total indivisível.
- IV- As propostas pedagógicas devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas ora espontâneas e livres, a interação entre as

diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

- V- As propostas pedagógicas das IEI devem organizar suas estratégias de avaliação, por meio dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para criança de 0 a 6 anos, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.
- VI- As propostas das IEI devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores.(...) da direção das IEI deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.
- VII- O ambiente deve garantir direitos básicos da criança e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.
- VIII- As propostas pedagógicas e os regimentos das IEI devem proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes.

2.3 - Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI/1998

Outro documento elaborado pelo MEC é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) - que veicula concepções de criança, de instituição de educação infantil, de professor e de espaço. Esse referencial não tem como objetivo fornecer um “modelo pronto”, mas organizar conhecimentos que vêm sendo produzidos na prática escolar e na pesquisa acadêmica que pudessem servir como instrumento de reflexão para quem está atuando ou vai atuar na educação infantil. Destina-se ainda a subsidiar os sistemas educacionais, que assim desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades (RCNEI, 1998, vol. I, p.14).

Kullman (1999) citado por Schultz (2002, p.77) ao comentar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil reconhece a força das propostas governamentais pelo número de exemplares distribuídos. Todavia, ressalta que “as melhorias anunciadas refletem mais as intenções eleitoreiras do que uma genuína preocupação com uma educação de qualidade para as crianças pequenas das classes populares”.

Segundo esse referencial um dos desafios postos à Educação Infantil é encontrar a sua própria identidade diante da modificação da concepção de atendimento que, tradicionalmente, funciona como uma estrutura assistencialista comprometida somente com o cuidar e, ou ainda, de ser diferente daquela considerada preparatória para o 1º grau.

Modificar essa concepção de educação assistencialista, segundo o RCNEI (1998), “significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes, a responsabilidade da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas”.

2.3.1 - A concepção de criança no RCNEI

Conforme o RCNEI (1998), a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. Possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio.

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar (RCNEI, 1998, p.21).

Ainda para o RCNEI (1998, p.22), “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais”. Dessa forma, a instituição de Educação Infantil deve ser um espaço de cuidado e educação, organizado e planejado para atender crianças de zero a seis anos. Para tanto

(...) a instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos de cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre seu papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas realizadas em situações de interação (p.23).

Cuidar, na esfera da instituição infantil, segundo o RCNEI (1998) significa compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, estar comprometido com o outro. As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciados por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como se alimentar, proteger-se etc., as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas ainda conforme o RCNEI (1998), podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sócio cultural. As necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil e saber identificar as necessidades sentidas e expressas pelas crianças depende da compreensão do conhecimento e da formação do adulto que trabalha com elas. “Assim, cuidar é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está em contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (p.26).

No RCNEI (1998, p.23) educar significa

(...) 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.

2.3.2 - A instituição de Educação Infantil no RCNEI

O Referencial Curricular propõe um diálogo com programas e projetos curriculares de instituições de Educação Infantil, que atentem para duas dimensões complementares que possam garantir a efetividade das propostas: uma de natureza interna e outra de natureza externa.

Quanto às condições externas, as particularidades de cada proposta curricular devem estar vinculadas principalmente às características sócio culturais da comunidade na qual a instituição de Educação Infantil está inserida e às necessidades e expectativas da população atendida. Conhecer bem essa população permite compreender suas reais condições de vida, possibilitando eleger os temas mais relevantes para o processo educativo, de modo a atender a diversidade existente em cada grupo social. Cada município possui a sua cultura própria. A valorização e incorporação desta cultura no currículo das instituições são fontes valiosas para a intervenção pedagógica.

As condições internas dizem respeito, nas creches e pré-escolas, às modalidades de atendimento. Há creches no Brasil que funcionam em período integral entre 08 e 12 horas por dia, que atendem o ano todo sem interrupção; outras fecham para férias; há creches de meio período; há creches que atendem 24 horas por dia; há pré-escola funcionando de 3 a 4 horas e há, inclusive, as que atendem em período integral.

Dessa forma, o fato de muitas instituições atenderem em horário integral implica

(...) uma maior responsabilidade quanto ao desenvolvimento e aprendizagem infantis, assim como a oferta de cuidados adequados em termos de saúde e higiene. Estes horários estendidos devem significar sempre maiores oportunidades de aprendizagem para as crianças e não apenas a oferta de atividades para passar o tempo ou, muito menos, longos períodos de espera (RCNEI, 1998, p.66).

2.4 - Espaço escolar: local privilegiado na Educação Infantil

Na garantia do direito a uma educação de qualidade, a escola deve, necessariamente, possibilitar a demanda de um espaço físico adequado às instituições infantis. A organização do espaço físico das instituições de Educação Infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o lúdico, o imaginário, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.

Segundo Battini, professor da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Turim, utiliza-se o termo espaço como o de volume, onde se poderia preenchê-lo, mas, “é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (Battini apud Zabalza, 1998, p. 231).

A abordagem do conceito de espaço, segundo Forneiro (1998, p.231), possui diversas concepções e dele se ocupam profissionais de diversas áreas: filósofos, sociólogos, economistas, arquitetos, pedagogos, etc.

Para Forneiro (1998, p.231), esta visão muito vitalista do espaço se adapta bem à forma como as crianças têm de abordá-lo.

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retomamos ao espaço.

Dessa maneira o espaço vai adquirir uma nova dimensão, a de ambiente. Para a criança, existe o espaço -alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, espaço- música, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão.

Com esse mesmo ponto de vista, Faria (1998, p.70) fortalece a idéia de que o espaço físico

(...) grande ou pequeno, de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos sempre atendendo às exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença do(s) adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis.

Faria (1998, p.78) alerta que “os espaços deverão garantir o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças”, portanto, este precisa tornar-se um ambiente, atendendo às exigências das atividades programadas individuais e coletivas, e que “permitam emergir as diversas formas de expressão, os saberes espontâneos das crianças. Será necessário garantir um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do *cuidado/ educação*” (grifos no original).

A organização do ambiente físico na escola de Educação Infantil é fundamental, isto porque é ali, nesse ambiente, que as crianças terão a oportunidade da experiência, das trocas com os colegas, onde passarão a maior parte do dia convivendo com crianças de outras idades, construindo o seu saber. Portanto, deve ser planejada para que a criança possa interagir e apropriar-se dos espaços, equipamentos e materiais, de forma segura, desafiante e sem depender sempre dos educadores.

O termo “ambiente”, segundo Forno (1998.p.233), procede do latim e faz referência “ao que cerca ou envolve” ou à acepção de “circunstâncias que cercam as pessoas ou as coisas” e define o termo como

(...) um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivesse vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passamos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (Forno, 1998, p.233).

Para Forneiro (1998, p.233-35), pode-se entender a escola como um ambiente estrutural levando-se em consideração quatro dimensões bem definidas, mas que estão inter-relacionadas entre si, quais sejam:

1) A dimensão física, que é o aspecto material do ambiente; o espaço físico (a escola, a sala de aula e os espaços anexos) e suas condições estruturais (dimensões tipo de piso, janelas, etc.) e os objetos do espaço (materiais, mobiliário, elementos decorativos, etc.) e a sua organização (diferentes formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro de espaço).

2) A dimensão funcional, que se relaciona com a forma de utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de atividade à qual se destinam. Quanto ao modo de utilização, os espaços e materiais da sala de aula podem ser usados autonomamente pela criança e, também, com a orientação da professora. A polivalência refere-se às diferentes funções que um mesmo espaço físico pode assumir (o tapete pode ser local de assembléia como, mais tarde, ser o local de alguma construção). Assim, dependendo do tipo de atividades, um mesmo local adquire diversas funcionalidades.

3) A dimensão temporal refere-se à organização do tempo e, portanto, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo de cada atividade está ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas. O tempo de brincar; o tempo de contar histórias; o tempo de comer; o tempo de recreio; o tempo de dormir; o tempo de tomar banho; o tempo de engatinhar no pátio; o tempo de trabalho individual ou em pequenos grupos; o tempo de atividade livre; o tempo de atividade planejada e/ ou dirigida. Também se refere ao ritmo com que se desenvolve a aula. O tempo destinado para cada atividade, onde se podem encontrar aulas mais rápidas ou lentas, caracterizando um ambiente estressante, ou então, ao contrário, mais sossegada e relaxante.

4) Por último, a dimensão relacional refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula. São os diferentes modos de ter acesso aos espaços (livremente, ou por ordem do professor); as normas e o modo como se estabelecem (impostas pela professora) ou pelo consenso (grupo); os diferentes agrupamentos para a realização das atividades (grande ou pequeno grupo, duplas, individual); a participação da professora nos diferentes espaços e nas atividades que as crianças realizam (sugere, estimula, dirige, impõe, observa, não participa).

O espaço, assim, não deve ser nunca um local neutro. É nele que a criança pequena, da Educação Infantil, passará grande parte do seu dia. Deve, portanto, assumir personalidade

onde possam ser desenvolvidas as atividades das crianças proporcionando-lhes ambientes enriquecedores de desenvolvimento, a fim de que elas possam percebê-lo corretamente e em todas as dimensões, estruturá-lo em relação aos alunos e em relação aos objetos presentes na sala de aula formando um conjunto de relações que assumem uma grande complexidade. É neste espaço que as crianças poderão adquirir suas percepções e representações para poderem chegar a obter pontos de referência externos e manter significativas experiências educativas, atraindo dessa forma o seu interesse, facilitando as atividades de aprendizagem.

Nesse sentido, Zabalza (1987, p.120-21) identifica o espaço como estrutura de oportunidades, aprendizagem e significados, quando diz:

(...) o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizam os nossos estilos de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações das atividades formadoras.

Forneiro (1998, p.240) cita o que dois pesquisadores espanhóis, Neri e Vecchi esclarecem em relação ao espaço escolar. Primeiro, que a escola é um “lugar artificial que as crianças não escolhem, mas que outros escolhem por elas e, tampouco escolhem as pessoas com as quais convivem nesse lugar”. Segundo, que a escola é “um lugar artificial que tem um objetivo muito preciso: conseguir aproximar as crianças da cultura”. Cultura essa entendida como:

(...) todos aqueles comportamentos, aquelas maneiras de viver, aquelas maneiras de compreender as coisas, aquelas maneiras de organizar o pensamento, aquelas maneiras de expressar os sentimentos, aquelas maneiras de viver em meio aos outros, aquelas maneiras através das quais nós aprendemos as regras da vida, aquelas maneiras através das quais a pessoa enriquece e que não são inatas (Forneiro, 1998, p.240).

Portanto, a escola deve ser o local privilegiado no qual se tem um caminho de acesso à cultura. A escola propicia o cenário formador onde toda a série de hábitos, atitudes, competências, conhecimentos são abordados de uma maneira explícita.

O espaço-escola, o prédio escolar, o salão, o pátio, a cozinha, as salas de aula, o depósito, todos os espaços que estão presentes na escola pertencem a esses âmbitos, ou seja, deverão ser dos lugares que ajudam a criança a enfrentar a construção das atitudes, comportamentos, procedimentos, conhecimentos que

formam a cultura. Quando falo em ambiente, refiro-me às pessoas, aos objetos, ao espaço e a tudo aquilo que está dentro (os sons, as imagens, as formas, as cores), tudo o que constitui a vida normal. O resultado disso é que devemos ver o ambiente escolar como um lugar onde estamos. Não é um recipiente, um lugar no qual nos defendemos da chuva, do frio ou onde estamos resguardados, mas um lugar que oferece, que dá, que gera toda série de comunicações para a criança e para os adultos (Forneiro, 1998, p.240).

Também Frabboni (1998) defende a tese de que o ambiente da classe e a intersecção atuam - quando organizados inteligentemente no que se refere ao tempo e espaço - como cenário no sentido de ampliar e de integrar a dimensão social da criança. Uma utilização dos ambientes internos e externos, considerando-os como “cantos” ou “centros de interesse”, as áreas abertas como momento de “explorar lugares incomuns, desconhecidos, inesperados”, têm como finalidade “pôr em prática uma ampliação e integração que supere a estaticidade, a imobilidade e a rigidez dos espaços de uso doméstico e do entorno”, os quais tendem a debilitar as relações e os “laços sócio-afetivos das crianças”. Defende, também, a incorporação de formas poliédricas de trabalho e socialização como, se trabalhar em duplas, em pequenos ou médios grupos; e, com “plena liberdade e autonomia na forma de estruturar, dividir, reorganizar os grupos das atividades de comunicação-informação-pesquisa, expressividade, criatividade” (p.87). A finalidade disto é oferecer experiências de ampliação e integração em relação à vida “burocrática” dos grupos em aula e com relação ao isolamento e à solidão do sujeito (às crianças se reconhece o direito de viver situações sociais, interpessoais e de jogo que sejam plurais, diferentes, ricas em dinâmica de grupo pequeno, médio e grande).

Frabboni (1998) considera que a pedagogia baseada nas classes heterogêneas (com classes abertas) e na conseqüente multiplicidade e polivalência das uniões e das formas de socialização das crianças permitirá otimizar a escola infantil, sempre que o seu ambiente for preparado com o binômio didático classe - intersecção. Outros lugares (intersecção) podem identificar-se como qualquer espaço de aula: aulas comuns, refeitório, corredores, pátios, etc. Esses espaços equipados com estruturas e materiais capazes de representar autênticos *centros de interesses*, com conotações particulares e características específicas, tanto do tipo *expressivo* como de natureza *cognitiva* (grifos do autor, p.88).

A organização do ambiente se torna, assim, para Forneiro (1998) um dos princípios básicos de aprendizagem. Requer que a organização da sala seja de tal modo que ofereça à criança uma grande variedade de situações em que ela possa explorar, experimentar, manipular, descobrir as propriedades dos objetos, os componentes de determinados materiais,

etc. Adotar tais princípios implica organizar espaços livres diversos, com materiais que “provoquem” a atividade infantil, que sejam um convite à sua manipulação e experimentação com eles. E implica, também, a existência de espaços nos quais a criança possa atuar sozinha, de tal modo que o professor tenha uma maior disponibilidade para atuar com outras crianças.

Dessa forma é necessário que os espaços acomodem, de modo confortável, as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. Devem favorecer o andar, o correr, e o brincar das crianças e também concebidos e equipados de tal forma que sejam interessantes para as crianças, ativando o desejo de produzir e o prazer de estar ali. O espaço deve também possibilitar a exposição dos trabalhos e sua permanência nesse local pelo tempo que for desejável. Os materiais devem ficar constantemente acessíveis às crianças, em prateleiras, estantes, caixas, etc., de forma a permitir a livre escolha. Os trabalhos devem ser pendurados em varais ou em paredes para secar e, após, possam ser apreciados pelas outras crianças da sala e, mesmo, por todas as pessoas que freqüentam a escola.

Capítulo III - O MUNICÍPIO DE RIO VERDE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo trata da Educação Infantil no contexto de um município goiano. O objetivo é fazer um levantamento real das estruturas administrativas que comportam uma escola destinada às crianças pequenas. Faz-se um levantamento dos aspectos materiais, dos recursos humanos e do espaço da instituição infantil.

1 - O município de Rio Verde

Ocupando uma área de 8.388,254 Km², o município de Rio Verde está localizado na microrregião Sudoeste do Estado de Goiás, Centro-Oeste brasileiro. A cidade fica a 222 km de Goiânia, capital do Estado e a 445 Km de Brasília, capital do Brasil. Por estar no centro do país, Rio Verde está próxima de cidades importantes da região sudeste como Uberlândia-MG, a 335 Km, e da capital do estado de São Paulo, a 921 Km. Suas coordenadas geográficas são 17° 47' 53" de latitude (S) e 1° 55' 53" de longitude (W). O acesso ao município se dá por meio de rodovias como: a BR 060, BR 452, GO 174 e GO 364. A Lei Prov. de 06 de Novembro de 1854 cria o município de Rio Verde.

A população de Rio Verde é de várias procedências. Migrantes de diversas regiões do país se juntaram às famílias pioneiras da região atraídos pela vocação local para a agropecuária e bom desempenho. Também muitas famílias de estrangeiros vieram para Rio Verde, na década de 70, e se agruparam em colônias, como a dos russos e a dos americanos, que ainda conservam sua religião, modelo econômico e costumes de alimentação e vestuário.

Rio Verde desponta com seus 154 anos de história, como exemplo de fartura no cerrado brasileiro. Hoje, conta com 122.153 habitantes, sendo que 91% reside na zona urbana e 9% no campo, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. O município constitui-se em um importante pólo brasileiro de produção, destacando-se, sem dúvida, o agronegócio. É o maior centro difusor de novas tecnologias, ou seja, utiliza-se de tecnologia de ponta, mecanização de última geração, aliadas à profissionalização do produtor. A produção agrícola está próxima a um milhão de toneladas por ano, nas mais variadas culturas, como arroz, soja, algodão, milho, milheto, sorgo, feijão e girassol. A cultura de maior destaque é a da soja. À matéria - prima abundante para as agroindústrias soma-se a disponibilidade de mão-de-obra qualificada e de suporte político – econômico. Primeira

atividade econômica do município, a pecuária continua sendo importante setor para a economia local, que possui o segundo maior rebanho bovino de Goiás.

As potencialidades econômicas do município têm atraído investimentos de grandes grupos empresariais, por apresentarem as condições necessárias para a integração do capital industrial ao setor agrícola. O resultado do processo representa uma significativa melhoria nas possibilidades de desenvolvimento regional, com um ritmo de crescimento acelerado nos últimos anos.

1.1 - Os projetos educativos

Rio Verde apresenta-se como pólo educativo regional, em todos os níveis educacionais. O município oferece, em três instituições de ensino superior, 23 cursos de graduação, além de ensinos médio e fundamental, que somam um total de 110 escolas.

No nível superior, conta com a Fundação de Ensino Superior de Rio Verde- FESURV- que oferece 17 cursos de graduação, em cinco unidades de ensino. Visando atender à crescente demanda no mercado por mão-de-obra qualificada, a DIPPE - Diretoria de Pesquisa, Pós Graduação e Extensão - implantou diversos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* abrangendo as diversas áreas dos cursos de graduação e garantindo a qualificação necessária de profissionais solicitados pelos diversos setores da sociedade, contribuindo efetivamente para o progresso e a melhoria das condições de vida da população.

Também o Instituto de Ensino Superior de Rio Verde- Faculdades Objetivo- instalou-se na cidade e oferece o curso em Administração, com graduações em: Comércio Exterior, Marketing, Administração de Empresas e Administração em Sistemas de Informações, além de Turismo e Hotelaria.

Outra faculdade recentemente aprovada pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura - e instalada é a Faculdade Almeida Rodrigues com o Instituto Normal Superior visando à formação de professores que atendam parte do nível básico.

Com referência às escolas de ensinos médio e fundamental, o município, oferece, na rede pública e privada, um total de 110 unidades. Do total, a rede municipal conta com 27 escolas na área urbana e 20 escolas na área rural. Também pertence à administração municipal um total de 16 escolas de educação infantil, todas de localização urbana. Para completar o número total, no município há 22 escolas estaduais e 25 pertencentes à rede particular de ensino.

A partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação com base nas informações, do Censo Escolar, do Ministério da Educação e condensadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INPE, verifica-se que o município, dessa forma, possui um total de 39.993 alunos matriculados na rede municipal, estadual e privada. Deste total, as escolas municipais, entre zona urbana, rural e distritos, atendem a 18.143 alunos. Nas escolas estaduais são atendidos 16.122, distribuídos entre ensinos fundamental e médio. O setor privado contribui com o atendimento a 5.710 alunos. O município mantém, ainda, os programas de Educação e Alfabetização para Adultos - EJA e Alfabetização Solidária. O município possui um dos maiores índices de alfabetização do estado e, também, do país. Enquanto a média nacional é de 87,2%, em Rio Verde, 89,5% da população é alfabetizada.

As escolas de Educação Infantil atendem a 4.408 alunos, que correspondem a 11,2% do total de alunos. Os alunos de Educação Infantil atendidos pela Secretaria Municipal de Educação perfazem um total de 2.774, que correspondem a 62,9% de matrículas. Segundo a Coordenação de Educação Infantil, existem 10 creches e seis EMEIs - Escola Municipal de Educação Infantil - que são atendidas pelo Serviço Municipal Educacional.

Outras escolas ainda se fazem presentes no município. O ensino especial, oferecido em duas escolas especializadas, atende um total de 250 alunos. Com 400 vagas para alunos de 5ª a 8ª série, o Colégio Militar este ano se expande, atendendo alunos até ao Ensino Médio. O Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde- CEFET conta com 569 alunos, em cursos direcionados para a agricultura, agroindústria, agropecuária, zootecnia e atividades comerciais. A escola oferece, também, cursos de Contabilidade e Gestão Empresarial, Técnico em Comércio, Contabilidade, Administração e Secretariado, em que estão matriculados 300 alunos.

Presentes, também, estão no município, escolas como SENAI, SENAC, que funcionam sob o sistema de franquias que oferecem diversos cursos como inglês, espanhol, e italiano.

1.2 - A escola municipal de Educação Infantil em Rio Verde

A escola escolhida configura-se como um espaço representativo de escola pública municipal de Educação Infantil. Fica localizada em um bairro próximo ao centro da cidade. A escola recebe desde crianças recém-nascidas até o pré-escolar.

Com relação às concepções de creche e de escola de Educação Infantil, não parece haver, por parte de alguns coordenadores da Secretaria Municipal de Educação - SME, uma

compreensão muito clara sobre a finalidade de cada uma. Segundo uma titular da SME, a creche seria um local onde as crianças ficam durante o período integral e a escola de educação infantil seria destinada a oferecer somente um atendimento parcial, matutino ou vespertino, na qual as crianças têm direito somente a um lanche, no período em que freqüentam a escola.

Este já é um dado um tanto contraditório, pois esta pesquisa é realizada justamente em uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, sob administração da Secretaria Municipal de Educação. Todavia, como afirmado anteriormente, para uma das coordenadoras da Educação Infantil da SME, esta escola se caracteriza como uma creche. Isto revela falta de clareza quanto à definição de cada tipo de instituição escolar. Kapel, Kramer e Carvalho (2001) descrevem os diversos conceitos de creche e pré - escola.

- 1- A primeira forma de entendimento está relacionada com a inclusão das crianças nos programas tomando por base a idade das crianças. Assim sendo, a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 anos.
- 2- A segunda maneira está relacionada pelo tipo de funcionamento e pela extensão em termos sociais. A creche se caracterizaria por uma atuação em horário integral, e a pré-escola por um funcionamento semelhante ao da escola, em meio período ou turno.
- 3- Como última forma de se entender os termos, está a vinculação administrativa: a creche se subordinaria a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional.

No Brasil, diferentes instituições referem-se à creche ou pré-escola utilizando um ou outro critério, não havendo por parte dos órgãos que atuam na área uma uniformidade do entendimento do que sejam creche e pré-escola nem, tampouco, por parte da população. Mas, a partir de meados dos anos 80, quando houve um movimento em defesa da população infantil, com vista à Assembléia Nacional Constituinte e à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pretendeu-se consolidar as expressões “educação da criança de 0 a 06 anos” ou “Educação Infantil” para designar o trabalho realizado em creches e pré-escolas.

Na escola em estudo também há confusão por parte dos funcionários que lá trabalham quanto aos termos creche e pré-escola. Existe uma preferência, quase unânime, pelo termo em detrimento ao de escola. No entendimento da pesquisadora, a palavra creche parece estar mais firmemente internalizada pelos trabalhadores da instituição de Educação Infantil, seja a professora que, constantemente, se refere à palavra, sejam as auxiliares que trabalham nesse local. A própria coordenadora da EMEI utiliza, freqüentemente, a expressão.

Para ela, os próprios pais vêm a escola como creche mais especificamente como local de “depósito de crianças”. Para evitar dúvidas, utilizou-se, no decorrer da pesquisa, a expressão escola de Educação Infantil, por entender-se que este é o termo correto. Também, preferiu-se usar o termo “monitora” para se referir aos trabalhadores da escola, embora a coordenadora use com frequência palavras como recreadora e agente educativo. Parece não se fazer distinção entre esses termos. A palavra monitora foi a mais adotada na instituição.

1.2.1 - A infra-estrutura da escola

A escola foi fundada em 11 de agosto de 2001, data correspondente ao início do funcionamento como escola de Educação Infantil. O terreno em que foi construída a escola possui um determinado declive, e na parte mais baixa fica o prédio mais antigo onde a escola, anteriormente, funcionava como creche em um único pavimento. Um prédio novo foi construído e comporta duas salas de aula que ficam em suas extremidades. No centro há um espaço aberto com um sanitário masculino e um feminino. Também neste espaço, nas laterais, há duas pias com espelhos acima delas, em que as crianças podem se observar. Ao lado da primeira sala de aula, no sentido de quem chega à escola, está a sala da coordenadora. Uma das salas de aula tem carteiras e cadeiras, para as crianças maiores e, na outra, há mesas e cadeiras baixas. A área total construída é de 104 m² e o prédio mostra-se em bom estado de conservação. O piso é revestido de vermelhão. As paredes são pintadas a óleo até determinada altura. Nelas observam-se alguns cartazes, como alfabeto, parlendas, cartolina com o nome das crianças, etc. O pátio é todo cimentado e há 03 (três) árvores que fazem sombra durante parte da manhã. Nessa área as crianças podem brincar assim como tomar sol.

Próximo à escola há uma pequena praça pública, - aonde, de vez em quando, as crianças maiores são levadas pelas professoras para brincar, - com um escorregador, uma gangorra e um pequeno espaço de areia. São passeios rotineiros, sem atividades programadas ou mesmo qualquer participação por parte das professoras e monitoras. Apenas há a intervenção das mesmas se ocorrer algum desentendimento entre as crianças.

Na edificação mais antiga, fica o local reservado aos bebês, o refeitório, a cozinha, a lavanderia, a dispensa e dois banheiros.

O espaço destinado ao berçário compreende 3 cômodos: no primeiro, ficam os berços onde os bebês permanecem a maior parte do tempo; no segundo, são efetivadas as trocas de fraldas e os procedimentos de higiene. Por último, a cozinha, de uso exclusivo para o preparo da dieta dos bebês. Há um fogão, um armário com mantimentos, uma geladeira e uma pia. A

papinha e as mamadeiras são preparadas pelas próprias monitoras, duas em cada turno. Os bebês com idade próxima do primeiro ano até os dois anos, desde que o cardápio permita, recebem a mesma alimentação servida para as crianças maiores e para os adultos. O local em que estão os berços faz comunicação com o salão por uma porta que fica sempre aberta.

A escola é dotada de um salão, com três janelas de correr, cujo acesso se realiza por três portas. Portas e janelas são de metalão. Neste ambiente são servidas as refeições para as crianças e os adultos. O local, depois do lanche da manhã, é limpo e serve para as crianças ficarem, em dias mais frios ou de chuva. Ali também se colocam colchonetes plastificados forrados com lençóis, após o almoço, para as crianças menores repousarem. No salão, há dois ventiladores no teto; uma televisão (estragada); um aparelho de som (que não funciona); um relógio de parede; um calendário grande e alguns painéis, que foram pintados em placas de isopor e que estão, pendurados nas paredes, dois filtros de água; sete mesas pequenas com bancos adequados para a altura das crianças. Nessas mesas com bancos, um de cada lado, há espaço para acomodar, mais ou menos, doze crianças. Junto a ela está uma despensa, bem sortida, onde são guardados os mantimentos, que são renovados toda semana. As crianças, assim como os professores, não têm acesso à cozinha. Nos fundos, ficam os banheiros, individualizados para meninos e meninas. Num mesmo banheiro tomam banho de três a quatro crianças, ao mesmo tempo, com a ajuda da monitora. Também nos fundos, fica a lavanderia.

De um lado da escola, há um corredor no qual as crianças ficam aguardando a hora do banho. Do outro lado, na lateral das salas de aula, existe outro corredor que é aproveitado como espaço para as crianças menores brincarem mais à vontade, ou seja, para que as crianças maiores, que estão no pátio, não as atropelem ou, mesmo, machuquem-nas durante suas brincadeiras.

1.2.2 - As crianças no espaço da escola

A escola atende a 121 crianças no total matriculadas na Educação Infantil. A faixa etária das crianças varia de meses a 6 anos de idade.

As crianças são atendidas por grupamentos cujo critério é a faixa etária. No berçário há 16 bebês com menos de um ano de vida até 2 anos. No maternal, há 27 crianças de 2 até os 3 anos de idade. No Jardim I, objeto de análise da pesquisa estão matriculadas 26 crianças que compreendem idade entre 3 e 4 anos. O Jardim II, conta com 24 crianças entre 4 e 5 anos, e no

pré-escolar há 28 crianças com idade dos 5 até 6 anos. O quadro abaixo se refere ao primeiro semestre de 2002.

Quadro I - Quadro descritivo da escola

Fase:Educação Infantil	Nível	Faixa etária (anos)	Total.....%
Berçário	-	0 a 1,9	1613,22
Creche	Maternal	2 a 2,9	27.....22,31
	Jardim I	3 a 3,9	26.....21,48
	Jardim II	4 a 5,9	24.....19,83
Pré-escola	Classe	5 a 6	28.....23,14
			121.....100

Fonte: Dados de Secretaria da Escola

Organizado por C.W.D.- Dissertação de Mestrado em Educação- UCG-2003.

Problemática é a falta de espaço físico adequado para as diversas faixas etárias, o que limita o bom atendimento na instituição. É feito um gerenciamento do espaço físico, e como recurso estratégico, faz-se rodízio das duas salas de aula, ocorrendo um revezamento pelos espaços comuns por parte das crianças, em turnos alternados. Os que permanecem em sala de aula, pela manhã, à tarde ficam no pátio, com a monitora. Os que ficam no pátio com a monitora, pela manhã, vão para a sala de aula, à tarde. Dessa forma, a escola oferece o atendimento da seguinte maneira: uma parte é reservada para a assistência ao berçário, no cuidado dos bebês, e a outra para o atendimento das outras 105 crianças.

As crianças do Berçário representam o menor percentual no atendimento, perfazendo, ao todo, 16 bebês, que representam 13,22 % do total. Há 4 funcionárias para seu atendimento. Para o Maternal (27 crianças), há uma monitora que cuida delas no pátio em local sempre mais reservado durante a parte da manhã, já que à tarde vão para a sala de aula. O Jardim II (24 crianças), da mesma forma, permanece no pátio pela manhã e à tarde vai para a sala de aula; o Jardim I (26 crianças) e o Pré-escolar (28 crianças), que estão em sala de aula pela manhã à tarde permanecem no pátio com as monitoras. Para cuidar das crianças no pátio, a escola possui 4 monitoras, sendo que 2 trabalham pela manhã e 2 à tarde. Enquanto algumas crianças estão em sala de aula, no período da manhã, as outras ficam com as monitoras, ou no pátio, ou fazendo atividades pelos corredores. Além das 2 salas de aula, como recurso físico, existe ainda uma outra sala com uma pequena mesa como escrivaninha, que se destina aos serviços prestados pela coordenadora. Nesta sala, que é bem pequena, ficam guardados todos

os materiais pedagógicos que, entretanto, não são disponibilizados para as crianças utilizarem. Esta atitude não é recomendada por nenhuma corrente pedagógica.

Outrossim, a coordenação geral de Educação Infantil vê como maior dificuldade a ser enfrentada o espaço físico de todas as escolas municipais que oferecem a Educação Infantil. Não existe um espaço adequado para comportar satisfatoriamente todas as crianças que procuram a rede municipal de Educação Infantil. É por isso que, tanto coordenadores e diretores de escola, vêem as EMEIs como um local que produz um contato mais passageiro com as crianças. Para a Secretaria Municipal de Educação, as EMEIs não necessitam tanto de espaço físico como as creches, pois as crianças permanecem somente por um período do dia. O ideal, segundo a coordenação, é que estas escolas (EMEIs) também funcionassem em tempo integral, porque 95% das crianças que freqüentam esta escola são filhos de pais que necessitam, pelo menos em parte do dia, de que seus filhos fiquem na escola enquanto trabalham. Todavia, grandes problemas existem e não se concentram somente no espaço físico oferecido pelas escolas. A gestão democrática deve ser desejada em todas as escolas.

1.2.3 - A administração e a coordenação pedagógica

Na área administrativa, a escola em estudo, como as demais escolas infantis, está na dependência administrativa/ pedagógica da SME. Esta, por sua vez, centraliza a tomada de decisão sobre todo o procedimento político-pedagógico das escolas. Por esta razão, à escola resta acatar as orientações vindas da Coordenadoria da Educação Infantil, subordinada à SME. A escola não participa dos processos decisórios, portanto, é excluída do planejamento quer seja anual, semestral ou bimestral, como é o caso das orientações advindas da SME. No entanto, como toda escola, precisa de um pedagogo escolar (coordenador pedagógico), para fazer a integração e articulação das atividades de ensino, prestar assistência pedagógico-didática ao professor, acompanhar e avaliar sistematicamente o plano escolar, os planos de ensino, as aulas, e organizar a formação continuada em serviço.

A escola recebe a visita ocasional, do superintendente coordenador geral da área pedagógica municipal (Ensino Fundamental e Educação Infantil) da Secretaria Municipal de Ensino formado em Pedagogia. A coordenação da escola é realizada por uma professora que possui habilitação em Matemática, especialização em Planejamento Educacional e atualmente freqüenta o oitavo período da Faculdade de Pedagogia. Além dessa função, realiza toda a atividade administrativa, como também a de secretária da escola. Faz um expediente em torno de dez horas diárias. Já atuava como coordenadora, pois, anteriormente, a escola funcionava

como creche municipal onde já trabalhava. Ela foi convidada a continuar participando da coordenação quando a escola passou a integrar uma das Escolas Municipais de Educação Infantil -EMEI.

O Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil para o município é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. O coordenador geral da Educação Infantil e seus assessores realizam um planejamento bimestral que contém um diagrama cujo conteúdo é único para o Jardim I (26 crianças), Jardim II (24 crianças) e Pré-escola (28 crianças). O trabalho do professor em sala de aula deve ser realizado em torno desse diagrama. Assim, o mesmo conteúdo é trabalhado nas três salas de aula, mas sofre modificações, conforme a capacidade intelectual das crianças. Por exemplo, no Jardim I (crianças de 4 anos), ao se trabalhar uma parlenda, as crianças somente repetem aquilo que a professora fala. Da mesma forma, o Jardim II (4 a 5 anos) também trabalhará a parlenda que, por sua vez, terá sofrido uma graduação de dificuldade, sem terem sido modificados o material e o conteúdo.

A Secretaria Municipal de Educação possui cinco coordenadoras, três assessoras pedagógicas das EMEIs, ou seja, específicas da Educação Infantil. Uma delas tem habilitação em Pedagogia e a outra está freqüentando a Pedagogia parcelada integrante da Universidade do Estado de Goiás - UEG, e uma cursou o Magistério. Estas coordenadoras fazem o acompanhamento do que foi estabelecido pelo planejamento pedagógico e são elas que repassam as funções nos encontros que realizam com os professores para estudar o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI. Tais encontros são freqüentemente promovidos pela S. M. que os adota como linha de trabalho.

Segundo o coordenador geral da Educação Infantil Municipal, não existe uma preocupação quanto à quantidade de conteúdos que os professores devem realizar em sala de aula. Para ele, os alunos devem ser deixados à vontade. No entanto, questionado a finalidade da Educação Infantil nas escolas, observa-se que a linha de trabalho deste nível de ensino tende à preparação para o Ensino Fundamental. O objetivo, segundo a coordenação geral, “dar continuidade ao diagrama nos Ciclos do Ensino Fundamental”.

O aperfeiçoamento dos professores da rede municipal da Educação Infantil está sendo realizado pela implantação do Programa de Formação de Alfabetização -PROFA, cujo objetivo é qualificar pessoal para trabalhar na Educação Infantil. Em geral, segundo a SME, 80% dos professores participam desse programa. Também os professores participam do Programa Parâmetros em Ação, em que têm a oportunidade de discutir o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI.

O Programa Parâmetros em Ação teve início pelo MEC, em 1999, com uma adesão muito grande por parte dos municípios. Aderiram à implementação do programa 2000 municípios brasileiros no segmento da Educação Infantil. A idéia do programa é fortalecer as equipes das secretarias na condução do processo. Para isso, o MEC procurou apoiá-los, mantendo uma equipe de consultores, em cada Estado. “As estratégias de formação de grupos de estudos, na própria escola, e de envolver os secretários de educação nas discussões contribuíram favoravelmente para a mudança de cultura de formação em serviço, restrita a cursos esporádicos, desvinculados de uma política de formação continuada” (Oliveira, 2002, p.5).

Reconhecendo que a Educação Infantil é de fundamental importância, sendo a base e o princípio de toda a formação de uma criança, que esta formação deve ser elevada do plano concreto para o plano mais alto do conhecimento científico; da sensação e percepção para o conceito, julgamento e raciocínio; que deve ascender do particular para o universal, deve-se chamar a atenção para aquilo que Libâneo (2000, p.59) aponta como essencial naquelas pessoas que trabalham com crianças pequenas, no sentido de produzir uma educação de qualidade: a profissionalização e o profissionalismo dos professores.

A profissionalização diz respeito à formação inicial e continuada, às competências e habilidades, ao salário e à carreira. O profissionalismo diz respeito ao exercício competente, responsável da profissão e ao compromisso político e ético com o trabalho.

Educação de qualidade

(...) é aquela em que a escola promove para todos o domínio do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Libâneo, 2000, p.53).

Seguindo essa orientação, a SMEI tem como objetivo para o ano de 2003 dar continuidade ao trabalho de qualificação do quadro de professores. Segundo a coordenação geral do município, o quadro de profissionais que trabalham na Educação Infantil vem passando um processo gradativo de aperfeiçoamento, desde que a administração atual assumiu a secretaria, em 2000. Evidentemente, não é possível ensino de qualidade sem que a maioria dos professores esteja preparada, tanto para a profissionalização, como para assumir o profissionalismo. Portanto, é do interesse da secretaria que, dentro da realidade municipal, uma maior adesão aos cursos do Programa Parâmetros em Ação e RCNEI venha a aperfeiçoar

a sua formação inicial ou, ainda, habilitar o profissional leigo dando-lhe, assim, condições para que amplie sua formação.

Também é do interesse da SME que as monitoras tenham curso técnico em magistério, que as professoras de Jardim I e II e Pré –escolar tenham o certificado do PCN infantil e estejam cursando o nível superior. Além disso, pretende-se que nos próximos concursos, só seja admitido como professor quem tenha o curso superior. Criar o cargo de auxiliar de alimentação também consta dos planos da secretaria. Além disso, a secretaria mostra-se preocupada com o movimento das crianças nesses locais escolares e almeja que a Educação Infantil possa contar com um profissional de educação física como recreador. Para que todas essas iniciativas se tornem realidade, é necessário que todos os professores se engajem em um objetivo único: o aperfeiçoamento de sua formação básica inicial -e, conseqüentemente, a aquisição de novos conhecimentos.

Retomando Libâneo (2000, p.61), há uma necessidade premente do professorado de ampliar sua cultura geral, tanto na formação inicial como na formação continuada. Para ele, “quem trabalha com a cultura, com a ciência, precisa ser culto. Culta é a pessoa que tem gosto em ampliar seus esquemas mentais de compreensão da realidade, que tem uma atitude curiosa, que desconfia do que parece normal”. Uma pessoa culta está aberta a tudo o que não é ela mesma, a aceitar e analisar tudo o que ultrapassa o círculo mais fechado do cotidiano, do familiar, do local, ou seja, a ir além das necessidades imediatas. “Somente professores que se transformam em sujeitos cultos, isto é, sujeitos pensantes e críticos, serão capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem, as políticas, as diferenças sociais, a diversidade cultural, os interesses de grupos e classes sociais” (p.62).

1.2.4 - Os recursos pedagógicos, humanos e materiais

Em relação a material pedagógico, a escola é equipada satisfatoriamente. Oferece brinquedos em condições razoáveis de conservação, porém o número é insuficiente para a quantidade de crianças existentes. Todavia, a escola possui muitos brinquedos em ótimo estado de conservação, que são guardados na sala da coordenação e, raramente, podem ser utilizados pelas crianças, como muitos quebra-cabeças, dominós, cordas para pular, boliches, fantoches, caminhões e bonecas. Há um pequeno acervo de livros infantis e história bíblica.

A coordenadora solicitou o material, no que foi atendida, mas, para ela, a “coordenadora tem que ter iniciativa e ficar cobrando” para receber o material solicitado ou, mesmo, quando acaba o estoque da escola. Como a sala é pequena, os materiais ficam todos

empilhados dentro ou sobre os armários e dificilmente são utilizados nas salas de aula. Parecem mais relíquias do que material educativo que deve ser utilizado como auxiliar na aprendizagem. De vez em quando, a coordenadora pedagógica lê alguma história em sala de aula, auxiliando “professoras que não possuem muita prática com as crianças”.

Também há disponibilidade de resmas de papel que são muito utilizadas nas tarefas mimeografadas, bem como lápis de cor e giz de cera. A tinta disponível para as crianças realizarem as tarefas é muito controlada. Se as professoras necessitam de algum tipo de material para, por exemplo, trabalhar os meios de comunicação, elas têm de se dirigir a alguma loja da cidade que lhes forneça material de propaganda. Revistas que não são mais utilizadas em casa e material para trabalhos manuais são constantemente solicitados às crianças.

Em relação a recursos humanos, a escola tem quatro professoras: duas atendem pela manhã e duas à tarde. Pela manhã, uma fica com a turma do Jardim I (objeto de análise), e a outra com o Pré-escolar. À tarde, outras duas professoras trabalham na escola: uma com a sala do Jardim II e, a outra com o Maternal. Todas elas cursaram o Magistério e uma professora está cursando Pedagogia na Fesurv. Para as crianças que permanecem no pátio, há 4 monitoras: 2 possuem o Ensino Médio e 2 o Ensino Fundamental incompleto. Ao todo, a escola tem oito monitoras sendo que 4 trabalham no período matutino e 4 no vespertino. Cada uma trabalha 6 horas diárias de segunda a sexta-feira. É freqüente se verificar a ausência de uma delas, sobrecarregando a outra para atender a todas as 121 crianças da escola.

A professora do Jardim I é mais velha, e possui experiência profissional no magistério de longos anos. A do Pré-escolar é jovem, solteira e não tem nenhuma experiência profissional anterior, em sala de aula. Está na escola por indicação (política) de outra pessoa.

Também fazem parte do quadro de recursos humanos da escola três cozinheiras, duas lavadeiras (uma em cada turno), duas zeladoras (uma em cada turno) e uma passadeira. Delas, apenas uma completou o Ensino Médio e as demais tem Ensino Fundamental incompleto. As funcionárias concursadas são: uma zeladora, três monitoras do berçário, as cozinheiras e uma das professoras. O berçário com 16 crianças é atendido por quatro monitoras (duas em cada turno), sendo que apenas uma possui o Ensino Médio e todas as outras o Ensino Fundamental incompleto.

A escola é deficitária em termos de recursos humanos. A falta de pessoal especializado prejudica o andamento do trabalho desenvolvido. A SME não se preocupa em suprir a falta de pessoal habilitado, e freqüentemente pessoas são indicadas para assumir determinado cargo na escola. Verifica-se um rodízio por parte dos funcionários. Algumas

peças que têm dificuldade de trabalhar com crianças com frequência deixam a escola e criam uma situação de sobrecarga para os outros trabalhadores.

Quadro II - Recursos humanos da escola- 1º semestre de 2002.

Cargo	Formação	Função específica	Classe em que trabalha	Turno	Total
Diretora	Superior	Coordenação	Todas	Integral	1
Professoras	Cursando Pedagogia	Alfabetizadora	Pré-escolar	Matutino	1
	Magistério	Professora	Jardim I	Matutino	1
			Jardim II	Vespertino	1
			Maternal	Vespertino	1
Monitoras	Ensino Médio	Cuidadora	Maternal	Matutino	1
			Berçário	Matutino	1
		Recreadora	Jardim II	Matutino	1
	Ensino Fundamental Incompleto	Recreadora	No pátio	Matutino	1
			No pátio	Vespertino	2
	Cuidadora	Berçário	Vespertino	2	
Zeladoras	Ensino Fundamental Incompleto	Limpeza		Matutino	1
				Vespertino	1
Cozinheiras	Ensino Médio Completo	Cozinhar		Integral	1
	Ensino Fundamental Incompleto			Integral	2
Lavadeiras	Ensino Fundamental Incompleto	Lavar		Mat./Vesp.	2
Passadeira	Ensino Fundamental Incompleto	Passar		Matutino	1
Total					21

Fonte: Dados de secretaria da escola

Organizado por C. W. D.- Dissertação de Mestrado em Educação- UCG-2003.

Na análise de propostas pedagógicas e currículo para a educação de crianças de 0 a 6 anos, nas regiões do país, o MEC aponta que, de um modo geral, as propostas e os currículos das Secretarias de Educação não explicitam uma política articulada de recursos humanos. Para Lanter (1999, p.144), no material analisado pela equipe de analistas, “os obstáculos que mais aparecem relacionam-se à estruturação do quadro docente, justificada pela dificuldade de manter uma equipe de professores/ educadores permanente nas unidades de educação infantil”. Segundo as Secretarias, a rotatividade e/ou mobilidade dos profissionais provoca

uma descontinuidade no processo formativo. Outro fator que dificulta a formação de um quadro coeso é a diferença entre os níveis de formação dos educadores que trabalham nessas escolas. Geralmente, aqueles que não possuem uma formação adequada, em magistério ou nível superior, são chamados de: monitor, agente comunitário, recreador, atendente, auxiliar de creche, pagem etc. Já aqueles que possuem um nível mais elevado de qualificação são chamados de professores, com a conseqüente desvalorização daqueles profissionais, tornando cada vez mais clara a inexistência de uma política de recursos humanos para a área. Ainda para a autora, o cuidar e educar, (p.145) “que deveriam ser propostas de uma mesma prática pedagógica, torna-se divisor de águas da função exercida por esses profissionais, em seu cotidiano de trabalho”. Cuidar passa a ser de responsabilidade daquele que possui menos formação (a auxiliar, a crecheira etc.), ao passo que educar torna-se responsabilidade do profissional com mais formação (na maioria das vezes, aquele que cursou o segundo grau completo).

Na análise deste contexto, segundo a autora supracitada, o MEC verifica que algumas prefeituras têm encaminhamentos que não priorizam a integração entre plano de cargos e salários, seleção de profissionais, condições culturais e materiais necessários ao trabalho dos educadores. Em poucas propostas houve a preocupação com uma política consistente e articulada de recursos humanos, vinculada a um projeto político mais amplo de educação infantil, inclusive, detalhando mecanismos para sua realização.

Ainda de acordo com o MEC, nas Instituições de Educação Infantil, os profissionais dividem-se em especialistas (diretor, supervisor ou orientador), que, em geral, não têm formação específica na área de Educação Infantil, e professores / educadores com habilitação em magistério em nível de ensino médio, sem formação específica porque o atual currículo não aborda o tema. Quanto aos profissionais que trabalham em secretarias ou órgãos que atuam mais diretamente com as creches, pode-se observar, segundo a equipe de analistas, encontrarem-se, além de técnicos ligados à área pedagógica, aqueles vinculados à assistência, à nutrição e à saúde, à psicologia, à fonoaudiologia, à recreação e às artes. O objetivo de abarcar diferentes profissionais em uma mesma instância educativa, no caso a Educação Infantil, é articular a questão dos cuidados com a educação (que nos primeiros meses coincidem) com seus pressupostos pedagógicos.

A escola carece de recursos materiais mais adequados. Não há instalação de uma linha telefônica. Há somente o celular da coordenadora. Na sala desta há uma máquina de escrever e um mimeógrafo, este utilizado com muita freqüência. Nas salas de aula, que não

são muito amplas, existem estantes onde as professoras guardam os materiais dos alunos e os materiais didáticos utilizados por elas.

1.2.5 - Os critérios para matrícula e a assistência às crianças

De modo geral, para matricular-se a criança nesta instituição infantil, exige-se como critério dar prioridade à inscrição de filhos de mães trabalhadoras. Segundo a coordenadora, ocorre uma inobservância desse fato, já que muitas crianças que estão matriculadas têm mães que não trabalham ou que estão desempregadas. Neste sentido, Nascimento (1998) aponta que esta preferência é comumente observada em instituições de Educação Infantil. Para a autora, este cenário excludente é um critério que associa a permanência da criança na creche à manutenção do emprego materno. Esclarece que “além de considerar a creche também um direito da criança, este critério não leva em conta que a perda do emprego (materno ou paterno) deveria ser fator de discriminação positiva da destinação de uma vaga, e não de negação do direito da criança à creche, como tende a ocorrer” (p.104).

As crianças matriculadas na escola, segundo a coordenadora, de modo geral, pertencem a famílias de baixa renda. São filhos de pais e mães que necessitam deixar seus filhos na escola para que possam trabalhar durante o dia. Muitos são filhos de trabalhadores com pouca qualificação profissional. Frequentam a escola, dessa forma, filhos de professores municipais, de funcionários da prefeitura, de enfermeiras, de funcionários comerciais, de empregadas domésticas, de trabalhadores de empresas industriais etc. Não existem crianças portadoras de necessidades especiais matriculadas na escola. O número de crianças de cor branca é superior ao de crianças negras / pardas. Os pais são chamados para participarem de reuniões, no decorrer do ano letivo.

Os programas da área de saúde que existem na escola dizem respeito mais aos cuidados com a escovação diária dos dentes e o asseio pessoal. Não há atendimento odontológico na escola, nem médico. Programas de erradicação da verminose são inexistentes assim como o acompanhamento do desenvolvimento físico. Se alguma criança se machuca, faz-se um atendimento com curativo na própria escola, pela coordenadora ou professora. Para atendimento de urgência, caso ocorra, as crianças são levadas até o Hospital Municipal para serem socorridas devidamente. Muitas comparecem à escola mesmo estando doentes, sem que os pais lhes prestem a assistência devida. Neste caso, a direção da escola encaminha a criança ao hospital ou, então, à casa para que o responsável possa prestar-lhe assistência devida. No entanto, muitas mães, ao levarem o filho para a escola, de manhã cedo, deixam no

estabelecimento o medicamento que o filho deverá tomar durante o dia, acaso esteja com problema de saúde.

Não há um profissional capacitado na área de nutrição no que diz respeito à elaboração de um cardápio balanceado. Entretanto, existe por parte da prefeitura um atendimento muito bom, no fornecimento de alimentos, incluindo verduras e frutas, proporcionando um cardápio variado que é distribuído, semanalmente, pelas cozinheiras. Todas as refeições são bem feitas e têm aspecto agradável.

A assistência social comparece à escola de dois em dois meses e, quando ocorre algum problema, a coordenadora se dirige à casa dos pais da criança para resolver as questões que porventura tenham surgido.

O portão que dá acesso à escola é aberto às 6 h30 da manhã. Após a entrada das crianças, o portão permanece fechado, sob constante vigilância dos monitores. Muitas crianças choram, pela manhã, na hora em que se separam de seus pais. Seguidamente, vê-se a coordenadora com alguma criança no colo tentando acalmá-la.

Esta transição do ambiente familiar para o ambiente escolar, ou seja, o processo de adaptação da criança à escola deve ser planejado, por cada instituição, de acordo com as concepções de educação e de criança que direcionam sua prática. Portanto, cada instituição tem uma forma de acolher as crianças. Algumas escolas planejam a inserção gradativa da criança no ambiente escolar, elaborando o processo da adaptação com muito cuidado, outras não prestam a devida atenção a esse momento. No entanto, “o processo de adaptação ao ambiente escolar tem características específicas, que estão relacionadas a fatores como idade e a satisfação das necessidades da criança e a relação escola-família” (Barrios, 2002, p.27).

A criança já não é responsabilidade unicamente do grupo familiar. A entrada na escola coloca a criança ante as novas experiências que terão uma grande repercussão no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Esse momento representa a entrada em um ambiente completamente novo e o convívio com crianças e adultos que não lhe são familiar, sendo que esses adultos passarão a cumprir funções que eram exclusivas da família, ou de um adulto de confiança. É preciso planejar a inserção gradativa da criança no ambiente escolar e, conseqüentemente, um afastamento lento do ambiente familiar, com o objetivo de tornar esse processo de adaptação o mais tranquilo possível para todos. Deve-se criar um ambiente em que tanto a criança como sua família se sintam confiantes e respeitados.

O horário estabelecido para o recebimento das crianças começa as 06 horas e 30 minutos e por volta das 17 horas e 30 minutos os pais já podem buscar seus filhos. Quando chegam pela manhã, as crianças vestem o uniforme da escola. Às 08 horas é servidos o café

da manhã que, geralmente, compõe-se de leite achocolatado, com pão e manteiga ou, então, biscoito. Às 10 horas, começa a ser servido o almoço para os menores e, às 11 horas, para os maiores. O lanche da tarde é geralmente uma fruta e às 04 horas é o horário do jantar. Todas as crianças vão para suas casas alimentadas.

A frequência à escola por parte das crianças todos os dias é alta. A sala do Jardim I, observada nesse estudo, contava com 26 alunos matriculados, no início do período letivo.

A rotina das crianças enquanto ainda estão no refeitório não é muito diferente da estabelecida em sala de aula. Conforme chegam à escola, as crianças se dirigem para o salão que também é o refeitório, acompanhadas pelos pais ou responsáveis que, logo, começam a trocar as roupas do corpo pelo uniforme. A escola fornece saias ou shorts para as crianças. Para melhor distinguir as diferentes faixas etárias em que estão subdivididas as crianças, as mangas da camiseta possuem cores diferenciadas com a estampa das letras iniciais da escola. Em dias chuvosos ou mais frios, a escola fornece agasalhos para as crianças, os quais possuem, todos, a mesma estampa. Alguns permanecem com os seus próprios abrigos de frio.

Após se despedirem dos pais, as crianças são acomodadas nos bancos, junto às mesas. Pede-se constantemente às crianças que fiquem quietas. Para melhor controle da turma, a monitora começa a cantar músicas. Cantam uma, duas, três músicas. Quanto ao critério da escolha musical, não existe uma inovação. São sempre as mesmas. Raramente, por algum motivo, por exemplo, da semana da Páscoa, canta-se uma música alusiva à data. Solicita-se às crianças que mantenham as mãos abaixo da mesa. Enquanto é distribuído um pedaço de pão a cada uma, devem permanecer com as mãos abaixo da mesa, sem tocar o pão. Junto com a monitora, que inicia uma oração, agradecem a Deus por mais um dia de vida e oferecem o pão de cada dia rezando o Pai Nosso. Após isso, é dada a ordem para iniciarem o lanche. Tudo isso é realizado debaixo de muito ruído por parte das crianças e de gritos por parte das monitoras que tenta aquietá-las durante a oração. Contudo, essas tentativas são infrutíferas, pois as crianças persistem agitadas. Em seguida, são conduzidas à sala de aula.

Os alunos permanecem em sala de aula das 7 horas e trinta minutos até às 10 horas e 30 minutos. Neste período, é concedido algum tempo para que as crianças possam ir ao banheiro, ou então, beber água. A rotina da sala de aula arrasta-se de forma que não há muitas mudanças visíveis. As atividades propostas durante o decorrer do semestre foram se constituindo de mesmices e repetições. As atividades iniciais que lhes foram proporcionadas resumiam-se as tarefas mimeografadas e treino ortográfico do nome. Havia palavras freqüentemente censuradas e atividades controladas. Todo dia a professora coloca no quadro

verde o roteiro a ser seguido durante o período da manhã. São agendados as orações matinais, a música, a chamada, as atividades, o intervalo, o almoço e o repouso.

As atividades diárias são realizadas conforme proposta pedagógica planejada pela Secretaria Municipal de Educação que é adaptada para a educação infantil. Assim, cada EMEI deve construir seu projeto pedagógico próprio tendo como base orientações sugeridas pela SME.

Observou-se, na parede, logo na entrada da sala de aula, fixada ao lado da porta, em uma folha de papel ofício, orientações sobre a rotina diária, onde se pode ler o seguinte:

Rotina diária - 03 a 06 anos:

Chegada - momento de receber com carinho as crianças.

Planejamento dos combinados - momento livre na sala de aula, ou no pátio, onde o aluno escolhe o seu brinquedo. Pode ser sozinho ou em grupo.

Rodinha - momento de relato de experiências, calendário, chamada, jogos coletivos.

Atividades (interdisciplinares) - hora de concentrar, de adquirir o conhecimento, a reflexão, resolução de problemas.

Merenda - momento de convívio e desconcentração.

Limpeza e organização - assumir pequenas responsabilidades, organizar os materiais individuais e coletivos.

Trabalhos diferentes - momento de criação, de cada aluno escolher a atividade. Ex.: recortes de jornais, revistas, letras do seu nome etc.

O papel, com as orientações a serem seguidas, foi retirado da parede da sala e nenhum outro foi colocado em seu lugar. Isso ocorreu logo nas primeiras semanas de observações.

Capítulo IV - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA EM RIO VERDE

Buscar compreender a realidade educacional no seu dia-a-dia significa buscar desvendar as relações existentes em seu interior, mais precisamente aquelas que envolvem as pessoas que estão em contato mais próximo, ou seja, as relações entre as próprias crianças, e entre essas e seus professores. Para isso, procura-se considerar as mediações presentes em tais processos.

A sala de Educação Infantil é um contexto educacional muito especial. Para vivenciar e observar as relações decorrentes no cotidiano do trabalho de uma instituição infantil, o observador tem de enfrentar uma quantidade de fenômenos que ocorrem simultaneamente. Dessa forma, este capítulo redimensiona aspectos presentes de modo mais detalhado nas observações realizadas, em dias mais específicos, por considerar que estas traçam o perfil das freqüentes atividades - que eram rotineiramente as mesmas - que as crianças do Jardim I (26 ao todo) realizaram durante todo o ano letivo. É importante considerar o fato de que as relações de ensino não nasciam nem se esgotavam nos limites da sala de aula. Trata-se, portanto, do estudo de determinadas situações vividas pelas crianças no pátio escolar.

1 - O Projeto Político Pedagógico e o trabalho pedagógico

A escola tem sido um espaço de reprodução e resistência das relações sociais. As práticas educativas precisam ser compreendidas como práticas sociais que garantam a efetivação da cidadania. Com esse pensamento, Veiga (1998) diz que, ao se construir o Projeto Político-Pedagógico de uma escola, planeja-se o que se tem intenção de realizar, ou seja, é antever um futuro diferente do presente. Propõem-se rupturas com o estado presente e promessas para o futuro. Deve ser construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Para Veiga (1998), o projeto tem uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Nesse sentido, todo Projeto Pedagógico da escola é, também, um projeto político, pois articula compromissos sócio- políticos com os interesses reais e coletivos da população. É político no sentido de que é compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, e é pedagógico no que concerne definir as ações educativas necessárias às escolas. “É a forma de instaurar uma forma de organização do

trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e socializador da burguesia” (Veiga, 1998, p.14).

Ainda para Veiga (1998), o Projeto Político-Pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula. O projeto busca a organização do trabalho pedagógico em sua globalidade. Dessa forma, a escola não pode mais ser dirigida de cima para baixo, na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico e burocrático.

A importância desse planejamento pedagógico está naquilo que o professor se propõe a realizar dentro da sala de aula e, então, se concebe que ele tenha sido submetido à organização sistemática do seu fazer diário. Como se refere Angotti (2000, p.56), este

(...) é o momento singular do professor para proceder a organização teórica de suas concepções, de suas crenças, do seu referencial teórico na projeção completa do seu fazer (fazer em constante movimento), articulado ao projeto pedagógico proposto ou construído pelo corpo docente e à assessoria técnica da instituição ou de departamento de educação que os orientam. Este trabalho coletivo e cooperativo é determinado por um ideal de formação.

Na escola observada, os professores não participam desse planejamento. Ele é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação que o repassa às escolas. Cada escola deve realizar as adaptações que julgar convenientes. Em relação à Educação Infantil, este repasse é feito utilizam-se das propostas do primeiro ciclo, adaptando-as para a Educação Infantil.

Para Angotti (2000, p.56), assumir

(...) o papel de executoras de tarefas pré-estabelecidas por outrem quebra nas professoras um elo de coerência e responsabilidade frente a seu próprio fazer. Favorece o descaso com a atividade de planejar, fazendo do calendário comemorativo a força máxima de organização do cotidiano do trabalho docente, sem que com isso se tivesse a necessidade de reflexão e elaboração sistemática do trabalho docente.

Esta ausência dos professores na elaboração das propostas político- pedagógicas da escola, segundo Angotti (2000), traz conseqüências que estão manifestadas nas cenas diárias de realização docente, tais como: na improvisação dos trabalhos realizados em sala de aula; na falta de intenção definida, na ausência de seqüência e aproveitamento das atividades enquanto condição favorável para o desenvolvimento infantil, na ocupação do tempo com atividades que se atropelam; na frieza de um ambiente constantemente igual, sem organização prévia condizente com o tema a ser desenvolvido, “ambiente este que não desafia a criança, não

favorece o aflorar de seus interesses e necessidades, e, tampouco, a exploração do mundo real” (Angotti, 2000, p.57).

Quanto ao objetivo do atual currículo de Educação Infantil, segundo o próprio MEC, é possibilitar que as instituições deixem de prestar apenas assistência às crianças, desenvolvendo propostas verdadeiramente educativas. Entretanto, conforme ressalta Lanter (1999, p.141) “o profissional e agente desse processo de mudança continua recebendo propostas assistencialistas e paliativas no que se refere à sua formação”. De certa forma, essa formação continua sendo reconhecida pelo poder público como insuficiente e precária, porém, não há medida de solução federal que possa reverter o quadro caótico da ausência de escolarização e de formação específica para os profissionais de creches e pré-escola. Esta situação foi recentemente confirmada por parecer do Ministro da Educação.

Em 1996, em um importante documento do MEC, produzido por consultores especialistas em Educação Infantil, elaboraram-se propostas de políticas públicas de formação do profissional de Educação Infantil, em nível nacional, intitulado *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. O referido documento, segundo Lanter (1999, p.142), é voltado para a discussão do significado dos termos “currículo” e “proposta pedagógica”, tão difundidos atualmente no cotidiano do pensar e do fazer da Educação Infantil, e fornece, de forma preliminar, algumas pistas para a compreensão das concepções e dos pressupostos encontrados nas diferentes realidades do país, articulando-se às políticas voltadas para o educador da criança de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 6 anos (pré-escola).

Ainda segundo a mesma autora, as idéias expressas pelos técnicos do MEC e pelos especialistas mostram que definir currículo ou proposta pedagógica não é, simplesmente, executar uma tarefa conceitual. “Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica estabelecida: obedece, principalmente, às contradições de um dado momento histórico e assume, portanto, vários significados em um mesmo recorte de tempo” (MEC/SEF/DPE/Coedi, 1996, p.142).

2- As crianças no espaço da sala de aula

A entrada conjunta dos alunos, do Jardim I, em sala de aula revela toda uma sociabilidade própria da idade. Entram conversando, gritando, cantando, chorando. Alguns conversam sempre com os mesmos colegas, enquanto outros, por não gostarem de determinado colega, logo entram em desentendimento com ele. É comum alunos discutirem

em sala de aula por discordarem em seus pontos de vista. São colocados em grupo de quatro, ao redor de cada mesa, pela professora. Nem sempre se sentam com os mesmos colegas. As sete mesas, todas baixas, ocupam o maior espaço da sala de aula que tem 20 metros quadrados. Ficam próximas umas das outras e, muito raramente, ocupam posições diferentes na sala. Na sala, há um armário com os cadernos das crianças e da professora. Em cima de uma estante bem pequena, há algumas caixas também para guardar materiais. Na parede, estão afixados quadros com os números ordinais até 10. Além disso, encontra-se uma placa com o nome dos aniversariantes do mês e o do ajudante do dia que, quase não se observou ser solicitado. Há cartazes onde se podiam ler as seguintes palavras: “Obrigado”, “Bom dia” e “Desculpe” e algumas letras de parlendas espalhadas pelas paredes.

A professora inicia a oração da manhã, no que é acompanhada por todas as 26 crianças da sala. A música é introduzida em todo início de aula para acalmar as crianças. Todas gostam de cantar e acompanham a professora. Observa-se que, ao término da música, proposta pela professora, algumas crianças iniciam de forma independente outra música, no que podem ser acompanhadas pelas demais. Mas, são interrompidas pela professora que pede para fazerem silêncio, pois é hora da chamada. Esta se realiza por meio de fichas que contêm o nome de cada criança. A professora começa a chamada e vai encaixando, em um suporte fixado na parede, a ficha de cada aluno presente no dia. A chamada não é pré-fixada, isto é, preferencialmente por ordem alfabética. Ocorre uma alternância, privilegiando diariamente ora o sexo feminino, ora o masculino. Observa-se que nem o próprio nome chama a atenção do aluno. Muitas vezes, ele está envolvido de tal forma com os colegas que não percebe quando a professora o chama.

Enquanto é feita a chamada, as crianças se manifestam de outra forma, mantendo-se em grande agitação, subindo e descendo das mesas, conversando com os colegas, cantando. Parece que quase todas discordam de manter uma disciplina que é solicitada pela professora. As fichas dos ausentes são devolvidas para o armário.

Outro procedimento diário diz respeito à situação das condições do tempo. Parece que esta dinâmica já possui uma resposta que está bem formulada (condicionada) pelas crianças. Em geral, todas respondem se o tempo está ensolarado, nublado ou chuvoso, mesmo que não esteja tão correta assim a opção.

2.1 - Manhã do dia 22 de maio de 2002

Procurando retratar a dinâmica das relações da sala de aula para análise, buscaram-se as tarefas realizadas em uma manhã por considerar que as outras que antecederam ou sucederam a esta forma muito semelhante. As tarefas se repetiam. Todas as observações foram anotadas no diário de campo da pesquisadora.

Após acomodar as crianças em seus lugares (quatro crianças em cada mesa) e praticar toda a rotina de chegada, a professora inicia as atividades. Começa a falar e explicar sobre as coisas da natureza. Explica que foi Deus quem criou o mundo, o sol, as estrelas, a vaca, o gato, o pato. As crianças dizem que foi Deus que fez as casas e a piscina. A professora corrige dizendo que não; que quem fez as casas e a piscina foi o homem com o seu trabalho. Distribui uma folha mimeografada (é o material didático mais utilizado em sala de aula) onde aparecem algumas aves como uma pomba, uma galinha, um pato, um passarinho e um papagaio. A tarefa é para ser colorida da cor que “eles quiserem”. São distribuídos 4 lápis de giz de cera de cores diferentes, por mesa, porém, a cada criança cabe somente um lápis de cor única. Todos pintam a tarefa e, sem opção de escolha de outras cores, os animais ficam coloridos de uma única cor. A professora que seria a mediadora, conforme a proposta de Vigotski (2000), anuncia uma atividade e uma atitude, mas não cria condições para sua realização. Ao invés do desenvolvimento proximal, está sendo promovido o atraso da criança.

Pode-se observar, contudo, que mesmo os poucos recursos disponíveis não são bem utilizados, quando necessários. Ao fazer uso dos lápis de cor, para pintar a tarefa, a professora distribuiu inadequadamente esses lápis. E não seria por falta de outras cores. Muitos lápis de outras cores estavam na caixa. Enquanto pintam, as crianças conversam, cantam, gritam, estalam a língua. A professora pede mais atividade e menos barulho.

Como segunda tarefa a ser realizada, são entregues a cada aluno 2 tiras de papel de tamanhos diferentes. A maior, em branco e a menor contendo o nome de cada um. A folha em branco deverá ser colocada por cima daquela com o nome para o aluno copiar o nome “colando” a sombra que apareceu no papel. Durante a realização da tarefa, uma das crianças começa a cantar, no que é seguida pelos outros. A professora interrompe e diz que “não é hora de cantoria, mas, sim, de realizar a tarefa” e que não quer saber de música neste momento. O papel é tipo sulfite, o que dificulta muito a visualização das letras por parte das crianças para que possam enxergar adequadamente o nome e realizar a tarefa. Somente dois alunos conseguiram copiar o nome para a ficha, pois já sabiam escrevê-lo, não porque fosse possível copiá-lo. A tarefa é recolhida.

Terceira tarefa da manhã. A professora escreve no quadro - verde as vogais em letras maiúsculas e também os números de 01 a 05. Chama um aluno para ir ao quadro e falar as vogais e os números. O aluno fica constrangido e não quer chegar até ao quadro e, muito menos, falar qualquer coisa. Um segundo aluno é chamado e este não aparenta constrangimento. Começa a dizer as letras, mas, sozinho, não consegue lembrar o nome de todas as vogais nem falar os números. Percebe-se a mediação dos colegas estimulando a zona de desenvolvimento proximal, pois é ajudado pelos colegas. Outra menina é chamada, mas, quando começa a balbuciar as primeiras letras, alguns colegas começam a pular, gritar, se esconder debaixo das mesas. A tarefa é interrompida e dada por terminada.

São 09 horas e trinta minutos. Uma quarta tarefa é iniciada. A professora distribui algumas garrafinhas coloridas em cima de uma das mesas. O objetivo é ensinar às crianças os números até cinco. Assim, para o número um, coloca uma garrafinha branca em separado. Para o número dois, coloca duas garrafas azuis. Agrupa três garrafas vermelhas para este número. Para o número quatro, o número correspondente de garrafas verdes como também para o número cinco, com garrafas amarelas. Assim, cada número possui o seu correspondente em garrafas que são de diferentes cores: branca, azuis, vermelhas, verdes e amarelas. A professora pede, que o aluno indique, com o dedo, o grupo de garrafas correspondente ao número pedido por ela. Dificilmente, os sujeitos conseguem realizar esta tarefa. É muito difícil para eles apontar de forma correta o grupo de garrafas. Para complicar mais ainda a tarefa, a professora indaga a respeito das cores. Solicita ao aluno chamado para dizer a cor de cada garrafa. Se falar sobre o número de garrafas já era difícil, o fracasso se tornou evidente quando outro elemento foi agrupado ao primeiro. A mediação é feita de modo inadequado. A capacidade de abstração da criança ainda é pequena, pois envolve a aprendizagem de dois saberes.

Para um adulto, a tarefa aparenta ser simples, mas as crianças têm muita dificuldade para abstrair a operação. A atividade é bastante confusa para elas. A cor selecionada correspondente ao número pedido está sempre trocada. O aluno que não consegue contar o número pedido pela professora é solicitado a contar nos dedos. Chega um momento em que as garrafas estão em desacordo com os números e a cor. É preciso que se retorne à ordem. Perguntado onde está a quantidade de garrafas que corresponde ao numeral dois, o aluno vai direto ao conjunto de garrafas que estão com a água amarela. Associa a cor da garrafa ao número anteriormente estabelecido. Não consegue relacionar a cor da garrafa com a quantidade do número. Somente dois, entre os 26 alunos, conseguiram distinguir corretamente

o número e dizer a cor correta da garrafa. A professora questionada sobre quem tinha enchido as garrafas com água colorida, respondeu que tinha sido ela.

Quinta tarefa da manhã: são 9 horas e quarenta minutos. Distribuem-se rolinhos de filmes sendo que para cada aluno cabe o montante de cinco rolos. A professora pede aos alunos para enfileirarem os filmes em cima da mesa e para contarem quantos rolos tem cada um. Os alunos começam a cantar uma música referente ao dia das mães. Todos acompanham a música. Algumas crianças se levantam e pegam mais rolos que os outros. A professora pede-lhes que os devolvam, pois a cada um somente cabem cinco rolos.

É interessante verificar a forma como eles contam. Um aluno, ao contar os seus rolos de filme depressa demais, percebeu que não conseguiu acompanhar a contagem dos números e enfileirá-los corretamente. Quando chegou ao número cinco, ainda tinha um rolo para ser enfileirado. Percebeu, olhou para o rolo, mas não falou nada. Enquanto a professora cobra de todos os alunos o número correspondente aos rolos, outros tentam encaixar os rolos uns nos outros. Querem fazer alguma atividade com os rolos que não seja somente para contar. Querem construir algo a mais. Usam a imaginação e fazem binóculos, encaixam um rolo no outro e logo já os transformam em carrinhos. Logo começam a fazer o barulho dos motores. Colocam ainda uns sobre outros e fazem pirâmides. A imaginação das crianças é fértil e rápida. Também são distribuídas mais cinco peças de encaixar. Ao todo, agora, as crianças ficam com dez peças. Começam a encaixar as peças e pedem mais, mas a professora nega.

2.1.1 - A análise

Durante as observações realizadas, a constante cobrança de disciplina às crianças por parte da professora foi um fato que se destacou. Os alunos são bastante ativos e a professora utiliza-se de ameaças punitivas para resolução de problemas disciplinares.

É da natureza infantil ser mais ativa, portanto conversas são constantes, assim como as brincadeiras, os brinquedos que algumas levam, os aviões de papel que fabricam (com as folhas mimeografadas), etc. Há criança rebelde com quem a professora perde a paciência. Frequentemente ela manifestava seu desagrado em relação aos palavrões, as brigas, aos puxões de cabelo praticados no relacionamento entre as crianças por alguns colegas.

Na sala de aula, com frequência, o que se observa é que a professora quer mantê-los sob um poder disciplinador, no que não é, de forma alguma, correspondida. A professora dirige-se a todo momento ao grupo, em seu conjunto, e exige sua atenção. Obtém esta atenção por pouco tempo. Este embate geralmente é vencido pelas crianças. Quando a professora se

exalta, ameaçando-os, permanecem um pouco mais calmos. No entanto, em questão de minutos, estão de novo fora de seus lugares. Seria impossível manter as crianças imóveis.

Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio. Dessa forma, a conversa da criança vira sinônimo de desordem, indisciplina. Mais consolidada no Ensino Fundamental, porém, percebeu-se a existência de um ambiente autoritário, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que busca valorizar a criança de forma independente, que toma iniciativa. O pensamento de Perrenoud (2001, p.72) é relevante para a análise da situação cujo objetivo é o de compreender os complexos mecanismos pelos quais se tenta dominar uma sala de aula.

(...) em um grupo de crianças, o poder do professor e a maneira como ele o concebe e exerce desempenham um papel predominante na regulação das trocas e dos conflitos, bem como no engajamento do grupo em uma tarefa única, ou em um conjunto de atividades coordenadas.

Quando os indivíduos têm de coexistir durante longos períodos em um grupo, respeitando um programa de trabalho, a pessoa à qual uma organização confia a coordenação dessa tarefa dispõe de dois recursos: a autoridade e a animação. De acordo com Perrenoud (2001, p.74), em sua forma extrema,

(...) a autoridade consiste em impedir toda expressão das propostas e desejos individuais, em impor conteúdos de atividades e modos de cooperação a todos. O funcionamento do grupo é garantido pela estrita conformidade de seus membros a todas as regras e a ordens, conformidade que deriva menos de sua livre adesão a um modo de organização que dos riscos em que se incorre, caso as diretrizes não sejam seguidas.

Em contrapartida, para o autor, a animação é definida como:

(...) uma liderança não-autoritária que visa a ajudar um grupo a sintetizar suas necessidades individuais, suas limitações e seus envolvimento externos. O trabalho do animador não é impor uma ordem ou uma uniformidade, mas favorecer os intercâmbios e a negociação para chegar a uma ordem negociada, a uma regra do jogo à qual parceiros aderem livremente (p.74).

O professor, na maior parte do tempo, possui uma liderança que se situa entre esses extremos. Historicamente, devido à imagem da infância e à relação pedagógica que prevalece há um século, a liderança autoritária tem sido a regra na cultura pedagógica. Cada vez mais, porém, o discurso pedagógico privilegia a criança, sua autonomia, seu desabrochar pessoal.

O modelo autoritário parecia ser o único possível, considerava-se que a severidade era uma virtude desde que fosse justa, mas o espírito do tempo passou a rejeitar cada vez mais uma relação pedagógica baseada no silêncio e na docilidade dos alunos. (...) os meios de repressão simbólicos ou materiais, de que dispõem os professores diminuem. Os castigos corporais foram banidos das escolas, as punições passaram a ser questionadas e controladas pela hierarquia ou pelos pais (Perrenoud, 2001, p.74).

Os professores de hoje devem aderir às expectativas dos pais, da instituição, que os incita a escutar a criança, a facilitar a expressão e a comunicação, a basear a aprendizagem no prazer e no reforço positivo, mais que na ameaça e nas sanções.

A faixa etária e o nível de desenvolvimento da criança devem ser considerados. Crianças de 3 a 4 anos estão abaixo da idade escolar e delas não se pode exigir um auto controle rígido.

Perrenoud (2001) conclui que, no momento atual, a maioria dos professores estabeleceu um meio termo entre liderança autoritária e animação. A dominação do outro, mesmo no caso de se tratar de crianças em uma relação pedagógica, continua sendo uma forma de afirmação de si mesmo. Para uma fração de professores, essa pode ser uma das satisfações da própria profissão, ainda que inconscientemente. Todavia, inclina-se a acreditar que, “muitas vezes, a autoridade é vivida como um mal necessário, o único recurso quando a animação estrita parece ineficaz ou arriscada” (p.76).

Por outro lado, ao professor cabe a organização de uma sala de aula. A professora então, no presente caso para atrair a atenção do aluno, e mantê-lo ocupado o sobrecarrega com muitas atividades. Geralmente, as atividades são impostas a todo o grupo, cujos membros são escolhidos pela professora. Quanto às atividades individuais, muitas vezes, parecem similares. Predominam as tarefas mimeografadas tradicionais e de cunho comportamentalista, não havendo grande variação. As tarefas observadas consistiam em ligar os números de 1 a 5 à respectiva quantidade de figuras, escrever os numerais, fazer a cópia do nome, ligar as figuras de aves às iniciais de seus nomes, desenhar dentro do espaço de figuras geométricas tantos elementos quantos representam os números. Todavia, quando eram realizadas tarefas de recorte de revistas, às crianças era permitido ajudar a escolher as gravuras para as atividades. Porém, quem as colava no caderno dos alunos ou quem fazia algum cartaz era sempre a professora. Atividades elaboradas por meio da independência das crianças não se registraram.

A professora sempre explicava o que deveria ser feito pelas crianças. Chamava várias vezes a atenção em relação à conversa e ao barulho. Pedia constantemente que as crianças permanecessem em seus lugares. Ameaçava não distribuir a tarefa a quem estivesse fora de

sua mesa. Após a professora repartir as tarefas o seu desenvolvimento transcorria de forma variada. Por exemplo: após ler uma história para as crianças, pedia-lhes que desenhassem sua representação. Ocupava um tempo perdido na distribuição de tarefas: primeiro, as folhas em branco para cada criança, após distribuía um lápis preto e, por último, os lápis de giz de cera (em pedaços). É interessante ressaltar que a cada criança eram distribuídas somente de duas a três cores desses lápis. Os desenhos, de forma geral, ficavam coloridos de uma única cor (o que se pode entender como economia de material). Logo após o término da atividade, eram recolhidos e guardados para serem colados, posteriormente, no caderno.

Outro ponto observado diz respeito a excessiva distribuição de tarefas em curto espaço de tempo. Nesta sala de aula, estão crianças, na sua maioria, com quatro anos e, portanto, verifica-se que não é possível se realizar um trabalho adequado, com as crianças, quando atividades numerosas são propostas para serem cumpridas em tão curto espaço de tempo.

Angotti (2000, p.59) chama a atenção para o processo de formalização excessiva ao qual estão submetidas às crianças dentro das instituições pré-escolares observadas.

Elas mantêm as crianças durante todo o período dentro das salas de aula em atividades com lápis e papel, oportunizando a saída das quatro paredes apenas nos poucos minutos diários de recreio, sem condições para que possam explorar e “ler” o ambiente no qual estão inseridas, expondo-se a ele e dele recebendo suas influências. Neste sentido, a participação social infantil e sua conseqüente leitura espontânea de mundo ficam prejudicadas, tolhendo a participação ativa das crianças enquanto seres individuais, sociais, e a manifestação de sua construção intelectual.

A professora, durante determinada manhã, propôs a realização de cinco tarefas consecutivas. Desse fato, pode-se tirar algumas conclusões da situação descrita acima e algumas considerações podem ser feitas.

A professora tenta realizar uma diversidade evidente de tarefas, e o ritmo de trabalho é imposto pelos prazos e pelas sanções, o que dificulta a decisão sobre quais atividades seriam realmente significativas. É difícil inferir se as atividades até então realizadas foram enriquecedoras para os alunos, ou não, quando se compara, ao término de cada atividade, o que alguns produziram em relação a outros que permaneceram sentados, ou mesmo, percorrendo toda a sala de aula. Podem ser encontradas soluções para uma problemática deste tipo, mas esta não é a intenção da pesquisa. Pretende-se, apenas, chamar a atenção para um assunto que parece ter sido ignorado pela coordenação da escola, pois a professora desta sala é considerada como uma boa professora, pois “puxa a sala de aula”.

A professora, em geral, enfrenta muitas dificuldades o que se deve, segundo Perrenoud (2001), a uma série de limitações que impedem uma individualização ótima: precisa dividir seu tempo entre 26 alunos; deve ocupar-se da animação do conjunto e da manutenção da ordem; não consegue preparar atividades para todos; suas intervenções são muito dispersas ou fragmentadas para serem eficazes; inúmeras informações fogem do seu alcance porque ela recebe uma quantidade excessiva de mensagens. Essas limitações, segundo o autor, são problemas reais que acontecem como se o professor fosse a única fonte de aprendizagem.

Vários momentos de produção e construção de conhecimento pela criança puderam ser observados em uma manhã, como, por exemplo, quando se solicitam às crianças a confecção de um desenho livre relativo a uma história contada. Nesse caso, foi dado um espaço de tempo para que as crianças pudessem desenhar conforme o seu entendimento da história.

Quando se desenvolve na escola uma atividade, deve-se ter em mente duas coisas: o perfil dos alunos e o perfil dos professores. O perfil do professor se define pelo nível de sua formação e seus conhecimentos e por sua capacidade didática (a forma como se disponibilizam estes conhecimentos). O professor é capaz de progredir sempre (ou não), como seus alunos e junto deles, se tem a formação necessária e se empenhando em adquirir novos conhecimentos para ajudá-los a evoluir.

O perfil dos alunos se define pelo grau de interesse indicado pelo nível de desenvolvimento, (que se pode modificar), pelas necessidades (que se pode recriar) e pelas habilidades necessárias que possuem para realizar determinada tarefa. Os alunos, pequenos que são, pois pertencem a uma instituição de Educação Infantil, têm pouco conhecimento, desenvolvimento insuficiente, e no caso relatado, têm dificuldades em dizer as cores que estão nas garrafas.

Assim, é necessário entender aquilo que Rocha (2001) destaca como objeto da educação infantil, e que caracteriza a educação da criança de 0 a 06 anos em instituições de educação e cuidado: a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem, em particular na sociedade brasileira atual.

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da aula; a creche, e a pré-escola têm como objeto as *relações*

educativas travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (Rocha, 2001, p. 31, grifos no original).

Para a autora, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas está vinculada aos processos gerais de constituição da criança: às peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de “ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é aluno – criança em constituição-, exige pensar-se em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social”. Dessa forma, entende que na educação das crianças menores de 6 anos, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Apesar de a escola priorizar o resultado escolar, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e também, ao conhecimento produzido e a produzir.

O professor em sua prática educativa deve, justamente, entrar em contato com essa criança, no sentido de mostrar a ela como, por exemplo, são produzidas as cores. Seria muito oportuno, ao professor, mostrar as cores primárias, estabelecidas pela natureza, para, depois, ir aos poucos introduzindo novas cores, chegando a um nível de compreensão razoável pelo aluno. Partindo-se das cores primárias, que estariam previamente dentro de três garrafas distintas, seria possível demonstrar, na prática, como são produzidas as cores secundárias e terciárias. Dessa forma, o professor estaria disponibilizando o seu conhecimento no sentido de prender a atenção da criança. Poderia permitir à criança a experiência da “criação” de novas cores. É muito mais interessante, criativo, participativo, do que ficar tentando fazer a criança memorizar as garrafas de cor amarela e quantas são as que contêm a tinta verde. Saber identificar o nível de compreensão da criança, auxiliando-a a ultrapassá-lo como propõe Vigotski, e reconhecer sua capacidade de aprender é permitir que essa criança participe na construção do conhecimento. Dessa forma, ela poderá se familiarizar com as cores, com as suas ações, com os elementos que fornecem as cores, com os diferentes materiais que possuem diferentes cores, com a água para a diluição da cor. O professor estará proporcionando a ela uma aprendizagem por exercitação e realização de uma experiência, pondo a sua capacidade em prática. Para isso é preciso o professor formado, conhecedor das teorias da aprendizagem e das características do desenvolvimento infantil, seus ritmos e seus ritos.

Isto é importante, pois permitirão às crianças sentirem-se capazes, serem motivadas a criar e a participar em conjunto com os colegas, e perceber que estarão fazendo parte de um

processo criativo, juntamente com a possibilidade de melhorar os aspectos do seu conhecimento.

É na interação social que a criança aprende a regular o seu processo afetivo/motor, seguindo as indicações e diretrizes dos adultos, produzindo-se um processo de interiorização. Mediante esse processo, a criança constrói seu conhecimento, a princípio com a ajuda do adulto (regulamentação interpsicológica). Progressivamente será capaz de realizar a ação por si mesma (regulamentação intrapsicológica). A origem social da cognição, estreito vínculo existente entre a interação social, por um lado, e a aprendizagem e desenvolvimento, por outro, ficam totalmente manifestadas no que Vigotski (2000, p.75) considera a lei mais importante do desenvolvimento humano, ou seja, que

(...) todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, (como funções intersíquicas); a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, (como funções intrapsíquicas). Isto se aplica, igualmente, para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos.

Dessa forma, Miras (1999, p.59-60) assinala três elementos básicos que determinam aquilo, que se denomina estado inicial dos alunos; 1) A disposição para realizar a aprendizagem proposta que surge como resultado da confluência de numerosos fatores de índole pessoal e interpessoal. O grau de equilíbrio pessoal do aluno, sua auto-imagem e auto-estima, suas experiências anteriores de aprendizagem, sua capacidade de assumir riscos e esforços, de pedir e receber ajuda. A representação inicial sobre as características da tarefa que deverão realizar, seu interesse por ela; 2) Os alunos dispõem de determinadas capacidades, instrumentos, estratégias e habilidades gerais para completar o processo. Ele conta com determinadas capacidades cognitivas gerais e com certos níveis de inteligência, raciocínio e memória que lhe permitirão um determinado grau de compreensão e realização da tarefa; 3) O terceiro aspecto diz respeito aos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o conteúdo concreto que se propõe aprender, conhecimentos prévios que abrangem tanto conhecimentos e informações sobre o próprio conteúdo, como conhecimento que, de maneira direta ou indireta, estão relacionados ou podem relacionar-se com ele.

Cita-se aqui o exemplo observado na presente pesquisa quando a professora teve a oportunidade de trabalhar os algarismos arábicos. Poderia ter explicado às crianças, que, juntando duas cores diferentes, pode-se obter uma terceira que será igualmente diferente. Poderia, inclusive, mostrar aos alunos que é a partir da combinação de diferentes cores que se

originam outras cores, que, por sua vez, são novamente misturadas e formam outras e mais outras que podem ser misturadas e originar vários tons de cores. Mostrar às crianças que os lápis de cor que utilizam, em sala de aula, para pintar as tarefas, são provenientes da mistura dessas cores. Mostrar que são essas cores que tornam o mundo maravilhosamente colorido. Seria importante destacar cada um desses aspectos explicando como aparecem na natureza. A criança aprende (melhor) quando se torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula. Modificar a maneira de se apresentar à criança o conhecimento das cores da natureza, permitindo que ela mesma faça a mistura para a obtenção da cor, é sair do marasmo, da estagnação que, às vezes, pode gerar desânimo nas salas de aula. Essa proposição é possivelmente a que, de forma mais evidente, deve ser assumida na escola, desde a maneira de focar a aprendizagem das cores, até à formulação de hipóteses de como novas cores serão formadas. Ao mesmo tempo, o trabalho em grupo cria oportunidades de atividades e os resultados dessas interações podem ser compartilhados pelos alunos.

Aprender é mais difícil que conhecer, leva muito mais tempo. Não se devem exercitar especificamente os aspectos do treinamento, isto é, a vigência da aprendizagem memorística e carente de significação, que, com frequência, se identifica com o ensino tradicional, mas insistindo em que a aprendizagem significativa respeite o nível intelectual do aluno. Todavia, aprender fazendo, entendendo como as coisas são produzidas, permitindo que as habilidades das crianças sejam exploradas nas atividades realizadas em sala de aula, é abrir as portas do universo, que é extremamente colorido proporcionando o manuseio de materiais de interesse. O contato com os diferentes materiais existentes permite a constatação de suas características (madeira, isopor, vidro, metal, borracha). É proporcionar o acesso à cultura, possibilitando a observação e realização de misturas de materiais diferentes (água, areia, tinta, óleo, talco).

Nem todas as crianças adquirem todas essas noções no tempo em que elas estão trabalhando. Mas o importante é que todas tenham possibilidade de participar das experiências e que explorem e descubram os atributos da matéria, e também suas transformações. Aprender fazendo é ainda permitir a diversificação, impedindo que todas as crianças da sala permaneçam expostas a uma mesma maneira de entender as cores do mundo. Não se decoram as cores prontas dentro de garrafas de água, mas se descobrem as cores do mundo, quando às crianças é permitido manuseá-las nas misturas de tintas. É quando aprendem que as cores servem para colorir seus desenhos, deixar mais bonito seu trabalho, enfeitar e dar colorido embelezando suas roupas. Cor essa que está presente em seus

brinquedos, em suas bonecas, em seus livros de história, no uniforme. As cores atraem e encantam outros mundos, outras realidades.

Cabe ao professor, com formação adequada, tendo domínio mais amplo do conhecimento, adotar o procedimento de identificar o que é essencial para o aprendizado. O professor deve, ainda, “privilegiar a qualidade do conhecimento sobre sua quantidade, relacionar os conteúdos com a vida concreta, dando exemplos, procurando vivenciar observações, fazendo inferências, desenvolvendo um sentido de investigação e não de ciência acabada” (Lopes, 2001, p.95). Isto depende, fundamentalmente, acredita-se, da formação específica obtida em cursos superiores.

Para uma aprendizagem significativa, recomenda-se permitir que as crianças, primeiro, possam conhecer para que, depois, façam, executem, tentem realizar aquilo que a elas está sendo ensinado. E, principalmente, saber que todas têm capacidade para tal.

A concepção de construção do conhecimento remete, precisamente, à idéia, segundo Mauri (1999, p.87), de que “aprender algo equivale a *elaborar uma representação pessoal* do conteúdo objeto de aprendizagem. Essa representação não se realiza em uma mente em branco, mas em alunos com conhecimentos que lhes servem para ‘engancha’ o novo conteúdo e lhes permitem atribuir-lhe algum grau de significado”. Esta concepção se caracteriza por considerar os alunos como construtores ativos, e não seres reativos, e pelo fato de os professores realmente se ocuparem de ensinar-lhes a construir conhecimentos. Em contrapartida, os professores inseguros e sem a formação adequada identificam seu trabalho com o de outorgar prêmios ou castigos, costumam passar por alto pelo conceito de aprendizagem como processo e não sabem ou se esquecem, com frequência, de ensinar como se aprende. A construção do conhecimento deve ser entendida em sua dimensão tanto como produto quanto como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os conhecimentos. Ao aprender, o que muda não é apenas a quantidade de informação que o aluno possui sobre um determinado tema, mas, também, “a sua competência (aquilo que é capaz de fazer, de pensar, compreender), a qualidade do conhecimento que possui e as possibilidades pessoais de continuar aprendendo” (p.88).

Ainda para Mauri (1999), os conhecimentos que são objetos de aprendizagem pelos alunos, na escola, são uma seleção dos saberes da cultura considerados por determinados grupos como relevantes. Esses saberes já existiam antes que os alunos iniciassem sua construção pessoal e são de natureza simbólica, isto é, exprimem-se por meio de símbolos e signos verbais, numéricos, plásticos, gestuais, entre outros, o que possibilita que sejam

conhecidos e compartilhados por todos que pertencem ao grupo social e cultural e que, ao mesmo tempo, tenham um significado conhecido e compartilhado.

O aluno precisa do auxílio de outros, que o ajudem no processo de representação ou atribuição de significados. A intervenção daqueles que estão profissionalmente preparados permite que os alunos construam as representações fundamentais da cultura em tal nível de significação que os tornem capazes de viver em sociedade. Por exemplo, uma aluna de pré-escola (04 anos) que contempla com atenção uma palavra ou frase escrita pela professora no quadro pode inferir que ali “se diz alguma coisa”. Todavia, o significado para a aluna pode ser ampliado para um nível maior e culturalmente mais relevante.

Kramer (2001, p.15) enfatiza que uma escola básica que se compromete com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos como o ar que se respira. Nesse sentido ela afirma:

(...) interessa-me que crianças e adultos possam aprender com a cultura e a arte guardadas nos livros, com os textos, com a história, com a experiência acumulada. Ainda que ideologicamente marcados, tendo todos eles uma linguagem jamais isenta de preconceitos, a experiência com a produção cultural contribui de maneira básica na formação de crianças, jovens e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada um de nós.

Kramer (1998) evidencia que o trabalho realizado no interior da escola deve ter a qualidade necessária para que possa beneficiar as crianças. Neste sentido, aponta as contribuições da sociologia, psicologia e antropologia. Para ela, a sociologia contribui na definição do papel da escola. Os estudos sociológicos orientam na definição sobre o papel que se atribui à escola e quanto aos conhecimentos a que se deve dar acesso. Há uma estreita relação entre educação e sociedade. Reconhece “a função pedagógica do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, como capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos”. Para que isso se efetive na prática, “o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãs e cidadãos” (p.19).

As contribuições de cunho psicológico fornecem subsídios para planejar e desenvolver o currículo. Permitem compreender como as crianças constroem o seu conhecimento. Para a autora, no interior dessa proposta pedagógica está a preocupação de oferecer às crianças atividades e situações com o “objetivo de favorecer a exploração, a descoberta e a construção de noções, ou seja, o desenvolvimento e o maior conhecimento do mundo físico e social (da

língua, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais) eixos básicos da função pedagógica da pré-escola” (p.21). Os estudos antropológicos “exigem que se levem em consideração o contexto de vida mais imediato das crianças e as próprias características específicas dos professores e da escola como instituição” (p.22).

Kramer (1998, p.50) propõe que a escola trabalhe com temas geradores de atividades pedagógicas. Esse tema gerador

(...) significa exatamente a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sócio cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso. Os temas imprimem, ainda, um clima de trabalho conjunto e de cooperação, na medida em que os conhecimentos vão sendo socialmente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças (...).

Para a autora, os temas possibilitam dar um colorido e um tom de entusiasmo e descoberta à sala de aula e também o de favorecer o crescimento infantil e a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos. Procuram ampliar o horizonte da investigação e da aprendizagem infantil, explorando os fatores culturais e sociais envolvidos, tanto do ponto de partida (escolha do tema) quanto no seu desenvolvimento (p.50). Os temas geradores fogem das aulas tradicionais no que diz respeito à necessária e constante integração das áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais) permitindo, portanto, serem trabalhados de forma viva e dinâmica, sempre em movimento, e produzindo transformações superando a realidade que se percebe no ensino fundamental.

Esta forma de trabalhar os conteúdos na escola de Educação Infantil tem uma conseqüência fundamental em relação à atuação dos professores. Há necessidade, por parte dos docentes, de informações consistentes para responder às inúmeras perguntas que surgem por parte das crianças. Isto provocará uma dinâmica em sala de aula, um professor com tempo e condições materiais para pesquisar e que possa refletir e discutir criticamente sobre os novos conceitos que vão sendo adquiridos, sem que o próprio currículo fique inviabilizado.

Kramer (1998) sugere, ainda, os temas cíclicos em que vários assuntos podem ser trabalhados como: Carnaval, Páscoa, Índio, Dia do Trabalho, Pátria, Primavera, Criança, Professor, Proclamação da República etc. Podem surgir, aqui, temas gerados por festas e eventos recorrentes, que não acontecem de forma anual, como, por exemplo: eleições, a Copa do Mundo, a passagem de um cometa. São temas que têm sua origem também em fatores sociais mais amplos, não estando ligados de forma direta ao cotidiano das crianças. A autora

chama a atenção para o fato de que, diferentemente dos “centros de interesse”, no currículo por temas há sempre um fio condutor; o trabalho pedagógico tem um eixo de continuidade, e não apenas eventos esporádicos. Sugere, ainda, os temas contextualizados, detectados pelos professores como relevantes ou sugeridos por crianças e pais (aniversários, relatos de passeio, festas, nascimentos na família, entre outros). Pertenceriam a esses temas, por exemplo, ao se trabalhar o Dia do Trabalho, os instrumentos de trabalho das profissões, a organização do trabalho nas diferentes comunidades e quem ocupa cada uma das funções essenciais à manutenção desses grupos sociais, o papel assumido por homens e mulheres na divisão do trabalho, o trabalho manual e intelectual e o trabalho rural e urbano.

Esses temas geradores, segundo Kramer (1998, p.58-62) têm a finalidade

(...) de permitir sempre a manifestação da curiosidade infantil conciliando os interesses individuais de certas crianças com o tema explorado; quebrar preconceitos, evitando a imposição de modelos abstratos; garantir a criticidade e a criatividade no tratamento dos temas; favorecer o acesso das crianças aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas; imprimir aos temas uma visão flexível e ampla, e ao mesmo tempo contextualizada; variar a duração dos temas de acordo com a amplitude e com o interesse da turma; articular as diferentes áreas do conhecimento em função e no interior do tema.

Na escola em estudo, alguns desses temas geradores foram trabalhados. No início do semestre de 2002, na última semana de março, observou-se um cartaz onde se podia ler ‘Salada de Frutas’ e o nome de algumas crianças do Jardim I. Como era a semana da alimentação, a professora organizou juntamente com as crianças o referido cartaz. Outro cartaz continha 3 desenhos de coelhos pintados e a mensagem de Feliz Páscoa. Era a semana da Páscoa. No mês de setembro, no segundo semestre letivo, na semana comemorativa dos meios de transporte, a aula abordou o tema. A professora pediu para desenharem algum meio de transporte aéreo, como um avião, por exemplo. Em outra semana, eles trabalharam os animais e fizeram a classificação dos que rastejam, andam, nadam ou voam. Para fazerem o cartaz, a professora pediu, revistas, que as crianças tiveram de trazer de casa. Também trabalharam os meios de comunicação. Nesse dia, a criatividade das crianças se revelou em sua magnitude, já que algumas delas fizeram trabalhos ótimos sobre o tema.

2.2 - Os livros de histórias infantis

As crianças com freqüência pedem para que se leiam histórias infantis para elas ouvirem. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos contos que surgem nas páginas

encantadas que decifram com os olhos, pois ainda são incapazes de ler. Mas a professora parece não reconhecer o rosto iluminado das crianças quando percorrem as figuras coloridas. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar dar significado e fazer por conta própria a 'leitura' da história, criando, por meio da imaginação e da fantasia, um mundo com uma lógica própria. Durante todo o período observado, verificaram-se somente três oportunidades para a realização deste tipo de atividade. A primeira consistiu na leitura de um livro feito por cada criança. Na segunda, a professora contou a história e procurou dramatizá-la na frente das crianças que gostaram muito, o que ficou evidente pelas gargalhadas das crianças e, na terceira, a professora leu a história do Patinho Feio e posteriormente as crianças fizeram um desenho sobre ela. Cada atividade de leitura será analisada a seguir.

2.2.1 - A primeira leitura

A professora distribui um livro para cada criança. Pede que leiam a história em silêncio. Algumas crianças pegam o livro corretamente, outras, pegam-no de cabeça para baixo. A professora observa e solicita às crianças para coloca-los na posição correta. Determina um tempo de dez minutos para que realizem a tarefa. Após isso, chama um a um os alunos na frente da sala para contar a história do livro. Como as crianças são pequenas, a professora puxa uma cadeira da mesa próxima, coloca a criança em cima dela e pede para ela contar a história. Alguns falam o que entenderam. Outros ficam calados, respondem com o auxílio da professora, que vai fazendo perguntas sobre o tema e, então, a criança vai respondendo. Outros mais tagarelas contam sua história com facilidade. Algumas crianças chegam até a pesquisadora e pede para ela ler a história. Com a autorização da professora, é lida uma das histórias. Nesse momento, vários alunos se concentram ao redor para escutarem também o que está sendo lido. Após o término da leitura, alguns fazem comentários sobre o que ouviram da história e relacionam com aquilo que já viram ou, mesmo, têm em casa, como algum bicho de estimação. A professora promete na próxima semana ler mais histórias para elas ouvirem.

No momento em que a professora realiza a tarefa da leitura de um livro, tem em mente produzir um conhecimento lingüístico cuja finalidade é a ampliação do vocabulário da criança. Vigotski (1999) afirma que a construção das funções psíquicas da criança não está desvinculada da apropriação da cultura humana e que essa apropriação se realiza no meio das relações interpessoais que prevalecem na sociedade à qual a criança pertence. O desenvolvimento humano se constrói nas interações que a criança estabelece com os outros.

Vigotski postula que o conhecimento se dá primeiro num nível interpsicológico, isto é, construído no convívio coletivo; e, depois, passa para o nível intrapsicológico, traduzindo-se num processo de reconstrução interna da atividade externa. Para ele, por meio da linguagem é que a criança vai poder organizar seu pensamento e comunicar suas idéias aos outros. A linguagem assim vai ter uma função externa, que é comunicar o pensamento para o outro, e uma função interna, de coordenar o pensamento. Ao professor cabe o papel de fazer a mediação lingüística favorecendo, assim, que as crianças reflitam sobre o que falam e desenvolvam sua capacidade de crítica.

Também neste caso o princípio de que todas as funções psicológicas superiores têm sua origem nas relações entre as pessoas exige uma maneira original de entender o desenvolvimento e a sua vinculação com a aprendizagem. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) favorece as interações na sala de aula e fundamenta uma proposta de educação para a diversidade. Mas o professor tem que saber estabelecer essa mediação.

Para Baquero (1998, p.34), até agora, esse enunciado não se vê refletido na escola com a devida importância. Os princípios educativos baseados na Psicologia de Vigotski colocaram em relevo a necessidade de superar propostas “psicologistas” (o indivíduo aprende e se adapta a partir de “si mesmo”) em favor de uma explicação de desenvolvimento “sócio-genética” (o indivíduo aprende em interação com a cultura). Desse ponto de vista, a escola é um âmbito de interações de formas individuais, no qual alunos e professores participam e transformam em aprendizagem as experiências sociais.

Em termos gerais, a ZDP pode ser definida como “com a ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa de uma maneira e em nível que não seria capaz de ter individualmente” (Onrubia, 1999, p.127). É possível entender que aquilo que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda do outro, em um dado momento, poderá realizar, de forma independente, mais tarde: aquilo que, primeiro, pode ser realizado no plano social ou interpessoal poderá, mais tarde, ser dominado e realizado de maneira autônoma. Também a ZDP não é uma propriedade deste ou daquele participante na interação ou de alguma de suas atuações, consideradas individual e isoladamente, mas é criada na própria interação em função tanto das características dos esquemas de conhecimento sobre a tarefa ou conteúdo trazidos pelo participante menos competente, como dos tipos e graus de suporte e de instrumentos e recursos de apoio utilizados pelo participante mais competente. Isto caracteriza não uma ZDP, mas as múltiplas ZDP.

Para Onrubia (1999, p.132), uma das formas de se criar ZDP é “inserir ao máximo a atividade pontual realizada pelo aluno a cada momento no âmbito de marcos ou objetivos mais amplos, nos quais essa atividade possa adquirir significado da maneira mais adequada”. Um exemplo disso pode ser encontrado quando a professora distribui um livro de história. A professora deve preparar a situação em seu conjunto, colocar a criança e o livro na posição adequada (o que não ocorreu na situação detectada na pesquisa) para que a criança possa ler. Ao virar as páginas, a professora deve mostrar as gravuras para que a criança as nomeie, se puder, ou então, tecer algum comentário ou ter uma reação perante elas, perguntar, relacionar o que aparece na história com o que aconteceu durante o dia com a criança ou com alguma experiência ou objeto que sabe que ela conhece. Nessa situação, o adulto cria um ambiente mais amplo no qual as crianças se situam e se inserem, evitando-se a prática de algo isolado. Atuar de acordo com esse critério pressupõe que, quando os alunos são levados a praticar determinada destreza ou habilidade, tal prática não se separe de seu objetivo e de seu significado último; por exemplo, “que a prática dos processos de codificação e decodificação que intervêm na leitura e na escrita não se separe da função comunicativa à qual esses processos devem servir” (Onrubia, 1999, 132-3).

2.2.2 - A dramatização da história

Nesse dia, há 18 alunos presentes à sala do Jardim I. Desses, 7 meninas e 11 meninos. A professora inicia a aula dizendo que vai ler a história dos Três Porquinhos. Ao pegar o livro, mostra a capa com a figura e pergunta: qual a cor da roupa do primeiro porquinho? Um aluno responde: cor de uva. Qual a cor da roupa do porquinho do meio? É azul, respondem. E a do terceiro? É vermelho. Logo, guarda o livro dizendo que o lerá mais tarde. Organiza as mesas na sala de aula e faz a chamada. Inicia outro tipo de atividade e ao término desta, retoma o livro de leitura prometido anteriormente. Antes de contar a história, coloca no quadro o nome dos três porquinhos: Heitor, Cícero e Prático. Começa a narrar a história. Conforme narra, vai imitando o som das vozes dos 3 porquinhos e do lobo mau. Ao dramatizar o final da história, quando o lobo cai pela chaminé, a professora se atira ao chão como se fosse o lobo que tivesse caído. As crianças gostam e acham muita graça.

Ao se introduzir, na medida do possível, segundo Onrubia (1999), modificações e ajustes específicos, tanto na programação como no desenvolvimento concreto da própria atuação, aumenta a oportunidade de se produzir uma ZDP de modo necessário, dinâmico e mutável, móvel e variável que está sistematicamente vinculado às atuações daquele que

aprende. Ao contar a história para as crianças, a professora pôde introduzir elementos não previstos no início (como no caso, a dramatização e a leitura por parte da pesquisadora para as crianças). É importante diversificar os tipos de atividade, possibilitar que, em um dado momento, os alunos possam escolher entre tarefas diferentes, propor atividades diferentes, facilitando a participação do conjunto de alunos (p.134-5).

2.2.3 - A história do Patinho Feio

Na manhã desse dia em que foi contada a história na sala de aula dos 26 alunos matriculados só havia 18, 8 meninas e 10 meninos. A professora, após a realização das formalidades diárias, pede aos alunos que façam silêncio para ouvirem uma história, conforme o prometido na semana anterior. Assim, é lida de forma pausada para as crianças a história do Patinho Feio. Em seguida, a professora fixa no quadro - verde a gravura da mamãe pata nadando juntamente com os patinhos iguais e o patinho feio, diferente, nadando a uma certa distância dos outros.

Distribui uma folha ofício em branco e solicita aos alunos para desenharem, do “jeito que sair”, a história. Os alunos também devem escrever o nome, a data, e depois pintar o desenho. Coloca a data no quadro e escreve “O PATINHO FEIO”.

Os alunos, após pegarem a folha, começam a rabiscá-la. Alguns mostram para os outros os seus desenhos. Esse compartilhar de gravuras desperta idéias em algumas crianças, que querem acrescentar figuras ao seu desenho. A professora determina um tempo para que eles realizem a tarefa. A seguir, passa de mesa em mesa, verificando os desenhos dos alunos e perguntando: onde está o patinho feio, e a mamãe pata. Conforme comparece de mesa em mesa, vai escrevendo o nome dos alunos na folha. Muitas crianças desenharam a mamãe pata, o papai pato e os irmãos do patinho feio.

Chamou a atenção da pesquisadora o desenho de um aluno. Desenhou a pata e o pato no lago e, perguntado sobre onde estava o patinho feio, respondeu: “está dentro do ovo”, apontando para duas enormes bolas desenhadas a um canto da folha. A professora argumenta que o patinho já nasceu e é para ele desenhá-lo junto com os outros, no lago. Mas o menino insiste que ele está dentro do ovo e que “ainda não nasceu”. A professora não discorda dele e começa a recolher todos os desenhos que serão, posteriormente, colocados na pasta ou colados no caderno.

Para Vigotski (2000), os gestos estão vinculados à origem e ao desenvolvimento da escrita nos rabiscos e desenhos das crianças, em que o lápis fixa o gesto indicativo no papel.

Os gestos conferem ao objeto a função de signo. Ao longo do desenvolvimento da criança, o desenho adquire uma significação, independente do gesto da criança, constituindo um simbolismo de segunda ordem. Também a atividade colocada pela professora permitiu que as crianças entrassem em zona de desenvolvimento proximal.

As experiências com histórias assumem lugar de destaque no trabalho com crianças pequenas. Quando estão atentas ouvindo as histórias da literatura infantil, suas imaginações trabalham no sentido de captar tudo. É como se entrassem dentro do conto infantil. Sonham, sentem e vivem no mundo apenas usando a imaginação das histórias infantis. Estimular a fantasia e o gosto pela leitura fascina as crianças. Para Vigotski (2000, p.148), a criança desenha de memória, ou seja, a criança não desenha o que vê, mas sim o que conhece. Quando a criança desenha, “ela não se preocupa muito com a representação, pois elas são mais simbolistas do que naturalistas e não estão, de maneira alguma, preocupadas com a similaridade completa e exata”. Geralmente quando a criança desenha, ela o faz à maneira da fala, e contém um certo grau de abstração, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Dessa maneira, “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem oral” (p.149). No entanto, existe um momento em que a criança passa dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo. Para Vigotski (2000), é possível que as crianças se relacionem com os desenhos como se eles fossem objetos. Prova disso é o fato de que, quando a professora pergunta ao menino onde está o patinho feio, ele responde – “esta dentro do ovo”. Para ele, a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e é utilizando-a como base que todos os outros sistemas de signos são criados. Também no desenvolvimento do desenho nota-se o forte impacto da fala, que pode ser exemplificado pelo deslocamento do processo de identificação para o ato de desenhar.

Duarte Jr. (1988) ressalta o papel da linguagem. Como um código simbólico. As palavras são convencionadas para transmitir um determinado significado, produto de uma convenção entre os homens. São, portanto, um instrumento de ordenação da vida humana, em um contexto espaço-temporal. Nesta linguagem, a comunicação assume significância especial ao se transmitir conceitos o mais explicitamente possível, com um mínimo de ambigüidades e conotações. Dessa forma, o receptor da mensagem deve compreender o significado explícito que o emissor deseja comunicar na mensagem, ou seja, a transmissão de significados deve ser explicitada de forma a reduzir-se a um mínimo de conotações. Já o termo “expressão” diz respeito à manifestação de sentimentos (por meio de diferentes sinais ou signos). Não se transmitem significados, mas se indicam sensações e sentimentos. A “expressão” é, portanto,

ambígua, e depende de uma maior interpretação daquele que percebe. Toda comunicação guarda em si uma expressão e vice-versa.

Segundo Dias (1999, p.176), contribuir para a sensibilidade das crianças “significa incentivar e criar oportunidades para que elas se expressem, ampliem e enriqueçam suas experiências, aumentando suas possibilidades de interlocução e o entendimento da realidade que as cerca”. A autora entende que a formação da sensibilidade não se restringe ao espaço escolar; “que ela se dá na vida todos os dias, na relação com os objetos e com as pessoas, na relação com o mundo que nos cerca e, a cada momento, transforma-nos e coloca-nos em contínuo movimento”. Outrossim, entende que também cabe à escola contribuir para a formação de um olhar sensível. Que as instituições de educação infantil devem contribuir para a formação da sensibilidade nas crianças.

Se quisermos contribuir para a formação de sujeitos críticos, é fundamental que esses sujeitos, embora de pouca idade, possam falar e ser ouvidos. É preciso também que haja espaço para a diversidade de opiniões, permitindo, desde cedo, o convívio com as diferenças. Assim como novas informações alimentam a construção de novos conhecimentos por parte dos adultos, o mesmo acontece com as crianças, que devem ter o direito de participar de experiências significativas, em que a informação seja aliada de novas interações (Dias, 1999, p.191).

O ensino ainda está voltado para o passado. Há uma ênfase exagerada na reprodução de conhecimento. Deve-se instruir e educar; só instruir não é suficiente. Na pré-escola, o conhecimento tem o seu valor, sim, até para produzir idéias de mais qualidade, porém, é preciso inovar. A educação deve abranger o desenvolvimento mais pleno possível. O ser humano tem várias dimensões que devem ser consideradas de forma integrada, como a cognitiva, a intelectual, a social, a afetiva, assim como também a física contribuindo para o bem-estar físico e emocional. As escolas hoje devem buscar manter viva a curiosidade e propiciar um ambiente mais favorável ao desenvolvimento pleno da criança.

Nesse sentido, Dias (1999) aponta que, para acompanhar as crianças na construção da formação estética e artística, é preciso pensar na sensibilização do educador. É preciso resgatar na figura do professor as lembranças e transformá-las em realidade. É preciso buscar no seu ímpeto aquilo que está adormecido, que foi afastado e esquecido pelos caminhos da maturidade. É importante acrescentar que, além de despertar o belo, é preciso formar adequadamente o educador em nível superior. Este educador é quem convive com as crianças e a quem caberá a responsabilidade de mediar tal processo de formação. Dias (1999, p.179) entende que o “olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver

além. Ver cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças”. O olhar sensível requer uma forma de olhar diferente, que seja um olhar aberto, capaz de perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. O belo que se encontra em toda parte, bem mais próximo do que se imagina. Está não somente nas grandes obras de artistas famosos, no cinema das grandes produções, nos museus, nos teatros. Está dentro da sala de aula, na produção das crianças.

O belo está bem próximo, no ambiente da sala de aula, naquilo que as crianças produzem, nos exercícios realizados quando das atividades que são sugeridas pelo professor. Está presente no momento em que estão rabiscando, desenhando, colocando no papel aquilo que lhes vem à mente.

Olhando os desenhos das crianças na sala de aula, pode-se perceber a variedade de detalhes que ficaram registrados em suas mentes. Cada uma tentou traduzir para o papel um detalhe da história. Cada uma demonstra em seu traçado, o seu modo de entender, a forma de interpretar que ficou, por exemplo, da história contada pelo professor. Desenhos que para elas são a manifestação da sua capacidade intelectual, cheia de detalhes, que permite aflorar o sentimento, expressar-se com vivacidade no papel, acreditando em seu potencial.

Muitas, desanimadas, se permitem passear pela sala de aula e, nesta perambulação encontram no desenho do colega a inspiração e o incentivo para realizar o seu próprio desenho. Não é preciso dizer nada. Voltam à sua mesa e iniciam os seus rabiscos. Esta realidade ajuda a desenvolver, ampliar e enriquecer suas vivências, como se pudessem entrar na história, fazer parte dela. Assim, cada uma pode registrar uma maneira diferente, um detalhe percebido durante o relato que ficou gravado em sua mente. Há muitas maneiras de se expressar. Os desenhos que foram feitos mostram a capacidade de crianças, tão pequenas, repassarem para um pedaço de papel a história contada pela professora.

Todavia, os trabalhos realizados pelas crianças são recolhidos para, posteriormente, serem colados no caderno. Não são expostos, em local visível, na sala de aula para que todos possam apreciar aquilo que foi feito. Nesse sentido, Dias (1999, p.180) diz que é preciso “partilhar, contribuir para que outras pessoas possam perceber aquele objeto, descobrir características até então ignoradas, aumentando, assim, o repertório de todos. Partilhar é descrever, explicitar, situar; é dividir com o outro para multiplicar para todos”.

Para Dias (1999), a utilização de um cordão estendido em um ponto da sala de aula, onde pudessem ser expostos os trabalhos produzidos pelas crianças, poderia permitir, num primeiro momento, o deleite de olhá-lo, apreciando sua beleza. Em seguida, permitiria o comentário, a comparação, a observação característica da forma, do brilho, das cores, do material utilizado. Permitiria que os trabalhos pudessem ser olhados, compartilhados, que os

alunos discutissem a partir de suas percepções. É a cultura ao olhar sensível. Por que não compartilhar, mostrar o que cada um fez, o que cada criança assimilou, a maneira como interpretou, o material que utilizou? Partindo-se do que é produzido pelas crianças, de suas vivências, de suas maneiras de se expressar, está-se contribuindo para a produção cultural da humanidade e permitindo o acesso à cultura como direito adquirido.

Compartilhando a mesma idéia, Lopes (2001, p.84) diz que trabalhar com base nas possibilidades de cada ser humano implica “um desafio constante do processo de criação de uma prática pedagógica consciente e sensível, atenta às particularidades do indivíduo, ao contexto sócio-cultural, à história vivida e construída coletivamente a cada encontro”. Dentro do contexto educacional, o potencial expressivo das crianças e a possibilidade do redimensionamento da realidade com base na imaginação e na fantasia são aspectos que devem ser valorizados.

Mesmo partindo-se de uma proposta comum ao grupo, a solução encontrada e o encaminhamento dado é único e particular de cada criança quando ela se arrisca a criar. O desenho, a pintura, a modelagem trazem a marca pessoal de cada indivíduo. Assim, cada indivíduo imprime a sua marca. O gesto que conduz o registro, a força do traço, a amplitude do movimento são detalhes do ato criador que particularizam aquele que cria e sua criação. Para Lopes (2001, p.94), aquele que cria

(...) se vê envolvido em situações que o levam a refletir e fazer escolhas, optar por direcionamentos em busca de ordenações próprias e harmônicas, seja a cor usada no trabalho, a posição do papel sobre a mesa, a largura do pincel, a consistência da tinta, enfim, diferentes e simples opções, em si, já determinam ou influenciam a vivência do processo de criação e o produto dessa ação criadora. A dinâmica das aulas e a postura do educador podem contribuir para a conquista da iniciativa. Abrindo espaço para a criança ou o adolescente optar pelo material, (...) o educador oferece condições, (...) para que o aluno não só conheça e explore a potencialidade inerente ao material, mas também descubra sua maneira própria de com eles trabalhar e criar. Fazendo opções, reafirma e conhece melhor seu jeito de ser, define mais claramente os traços de personalidade que o caracterizam como ser humano único e dotado de vontade e necessidades próprias.

Para Leite (2001, p.144), na figura do adulto está a mediação da relação que a criança estabelece com o mundo em que está inserida. Mediador que dá subsídios técnicos, que viabiliza a experiência, que partilha seus diferentes sentidos, possibilitando que o “sujeito esteja sempre em processo contínuo de apropriação e reapropriação, construção e desconstrução de significados. O papel do mediador é, especialmente, o de favorecer que os

sujeitos vejam seu próprio processo de criação de outras perspectivas (reforçadas no desenho, pela idéia de reflexão visual)”. Desta forma, ser mediador,

É substancialmente diferente de ser detentor absoluto de um saber; de ser superior ou melhor. (...) Os adultos sentem-se incrivelmente atraídos pela idéia de orientar ou ensinar à criança o que e como as coisas devem ser - uma visão monológica de mundo. (...) A padronização empobrece a consciência e, conseqüentemente, a cultura (Lopes, 2001, p.145).

A diversificação das propostas que explorem os diferentes tipos de linguagens, utilizando-se de diferentes materiais, permite que a criança explore e conheça as características próprias de cada uma delas. Acreditando no potencial da criança, incentivando suas descobertas, aplaudindo seus resultados, criando situações e desafios, o professor estará interferindo positivamente na aprendizagem. A interferência do professor visa à superação das limitações, sem que com isso seja esquecida a individualidade do aprendiz. O professor, no entanto, deve incentivar a criança a descobrir suas preferências, explorar resultados não convencionais, misturar técnicas, comparar resultados.

Nesse mesmo dia, na seqüência da aula, a professora relê três parlendas fixas em cartazes na parede: as crianças repetem o texto. As duas primeiras parlendas por possuírem versos com um texto mais acessível de entendimento, as crianças não possuem dificuldade em repeti-las. Essas duas parlendas são descritas a seguir.

Fui andando no caminho
Encontrei um jacaré
Eu pisei no rabo dele
Me mandou tomar café.

Meio dia
Macaco na pia
Fazendo careta
Pra dona Maria.

Já, a última é mais difícil para as crianças repetirem porque tem versos mais complexos.

A flor amarela
Olhe a janela
Da bela Arabella
Que flor é aquela?

Que Arabella molha?

É a flor amarela!

(Cecília Meireles)

Esta é uma atividade muito freqüente em sala de aula, a repetição dos versos das parlendas é com finalidade de fixação, de treinamento de memória. Aumento de vocabulário e compreensão das expressões.

Sobre a leitura da flor amarela recai a tarefa para as crianças realizarem. Primeiro eles devem desenhar uma flor e depois pintá-la de amarelo. A professora desenha uma flor grande no quadro e escreve “A flor amarela” e pede para eles copiarem-na. Distribui lápis de giz de cera de cores variadas para as crianças.

A atenção da pesquisadora recai sobre os constantes pedidos, por parte da professora, para que as crianças permaneçam em seus lugares. Existe uma preocupação muito grande com a “invasão do espaço do outro” pelas crianças. Mas, mesmo assim, as crianças passeiam pelas mesas de seus colegas.

Todas as meninas desenharam bem a flor, mas os meninos desenharam, em sua grande maioria, rabiscos. Uma menina pinta a sua flor de marrom. A professora, ao verificar a tarefa, faz a observação taxativa: “Que cor é a flor? Não é amarela? Então, pinte de amarelo!” É a fixação da cor pela memória.

Conforme Onrubia (1999), outra forma de propiciar a ZDP é possibilitar a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas, mesmo que seu interesse ou seus conhecimentos seja, em um primeiro momento, muito escassos e pouco adequados, como ocorreu no caso descrito, quando as meninas foram mais hábeis em desenhar e pintar a flor amarela do que os meninos. Deve-se estabelecer uma autêntica atuação conjunta entre os participantes, na qual cada um deles possa efetivamente fazer aquilo que é capaz. Além disso, a única maneira de se ter essa informação é que o aluno possa, por meio de sua atuação, participando, oferecer indicadores a respeito. Sem possibilidade de participação efetiva do aluno, não há, tampouco, possibilidade de criação de ZDP. Como exemplo, ao propor atividades de um único tipo, a professora pode deixar fora de possibilidade de participação aqueles alunos que, por alguma razão, tiverem mais dificuldade com esse tipo de atividade concreta.

Aqui pode ser também analisada a provocação de ZDP por meio da interação professor/ aluno. Acontece quando ocorre o contraste entre pontos de vista moderadamente divergentes a propósito de uma tarefa ou conteúdo de resolução conjunta. A existência de pontos divergentes pode ser relevante como ajuda para a criação de ZDP. A divergência pode

criar o tipo de desafio que é próprio da construção de ZDP. Este momento foi evidenciado quando as crianças se rebelam contra a tarefa de colorir a flor amarela. “O ponto de vista alternativo do outro pode ser útil e proporcionar ajuda e apoios que possibilitem a reconstrução, em um nível superior, dos próprios esquemas de conhecimento, como saída para a discrepância” (Onrubia, 1999, p.145).

Na seqüência das atividades do dia, as crianças estavam novamente irrequietas e a professora lembra-lhes o combinado no salão, na hora do lanche: que elas se comprometeram a ficarem quietas. Diz que tem um pacote com pirulitos, mas ninguém irá ganhar, pois não estão cumprindo o acordo. Pede silêncio, contando até o número três.

Para que as crianças do Jardim I se acalmem, desenvolve uma atividade de paciência chamada de alinhavo: é uma carinha de gato desenhada em um pedaço de papel pardo, sendo que todas as bordas possuem furos (é uma tarefa tipicamente tradicional, do começo do século XX, cujo objetivo é a cobrança da disciplina e a quietude dos corpos). Junto acompanha um cordão de lã preso à figura. As crianças têm que enfiar com os dedos a linha em cada buracozinho. Isto as entretém e ficam mais calmas por um bom espaço de tempo. Para a professora as crianças, ao realizar a tarefa, desenvolvem a coordenação motora, o sentido da visão, a atenção, a concentração, o silêncio. Algumas fazem, desfazem, enrolam a lã por fora.

Após esta tarefa, a professora distribui uma folha mimeografada (tarefa tradicional) cuja atividade é ligar a 1ª letra da cada gravura na coluna da esquerda às vogais que estão na outra coluna (não estão em ordem). Na coluna da esquerda, estão desenhados por ordem, uma ilha, um ovo, uma abelha, um cacho de uva e um elefante. Para que as crianças façam a tarefa corretamente, a professora desenha no quadro o mesmo que há na folha delas. Solicita a cooperação das crianças. Para isso, chama pelo nome de algumas que, então, respondem às perguntas realizadas por ela. Alguns colegas ajudam os que foram chamados, respondendo corretamente as questões.

3 - As crianças no pátio - especificidades da recreação

Além do interesse básico no estudo da sala de aula, no contexto deste trabalho, a observação das interações mantidas pelas monitoras com as crianças no espaço da recreação possibilitou realizar algumas análises. As crianças observadas são alunos do Jardim II que freqüentam a sala de aula, no turno vespertino, portanto durante o período da manhã ficam no pátio da escola. A desatenção das monitoras, às brincadeiras livres das crianças, durante o período, de observação, foi evidente. No início da pesquisa, a escola contava com uma

recreadora que algum tempo depois deixou o estabelecimento. As crianças, nos pequenos espaços de tempo que tinham livres, eram deixadas à vontade, pois as atividades eram desprovidas de qualquer tipo de programação ou de estruturação pelos adultos. Geralmente as monitoras se limitavam a observar as crianças no pátio da escola. No entanto, formas de interação entre as crianças puderam ser constatadas e registradas. No dia observado, a recreadora, - que ainda fazia parte do quadro de pessoal da escola, - contou a história que se segue e trabalhou-a com as crianças.

A recreadora conta a história de um menino que possui um cachorro de nome Tobi. O menino se sente muito feliz com o cachorro, pois o considera seu amigo. Ele gosta de dar água e comida para Tobi que é um dálmata. Após contar a história de Tobi, a recreadora colocou uma faixa com, mais ou menos, 4,5 metros de comprimento por setenta centímetros de largura, no chão do pátio escolar, na sombra. Distribuiu os meninos e as meninas nos dois lados da faixa. A tarefa era desenhar, mostrando aquilo que eles tinham ouvido da história. A recreadora vai perguntando: quem é Tobi? O que ele come? Qual a raça de Tobi? Quais cuidados Tobi exige? A recreadora não permite que as crianças respondam às perguntas. Ela própria vai fazendo e respondendo as indagações. Ao término de cada indagação, ela mesma já respondeu pelos meninos. Vai logo dizendo daquilo que Tobi precisa para sobreviver: ração, água, vacinação, não deixar o portão aberto senão ele foge, etc.

As crianças recebem tinta guache para desenhar Tobi. Na verdade, recebem um pouco de tinta em um recipiente pequeno. A cada criança é dada uma única cor de tinta. Elas desenham flores, as pegadas das patas de Tobi. Rabiscam o papel, riscam coisas indecifráveis. Ocorre discussão em pequenos grupos de crianças sobre algum detalhe ouvido da história. Quando as crianças começam a disputar a tinta que vai sendo repassada um pouco para cada um, a recreadora ameaça recolher toda a tinta e deixá-los sem. A criança que se levanta para pegar mais tinta recebe a ordem de se sentar imediatamente. “Não pode levantar para pegar tinta, tem que pedir, sem sair do lugar”. E ela cumpre a promessa - só dá mais tinta para quem se mantém sentado. Pede para um aluno desenhar a boca de Tobi, pois está faltando no desenho e diz que vai buscar a tinta “preta” para ele desenhar. A recreadora, durante a atividade, se mantém em pé ou então agachada, sem, no entanto, sentar com as crianças. As crianças têm dúvidas e perguntam. Ela limita-se a lhes responder. Mantém-se somente na tarefa de distribuir a tinta e de responder às próprias perguntas. Quando ainda estão desenhando - esta atividade iniciou às 8 h 40 - a recreadora decide que esse é o momento de interromper a atividade das crianças e dá por terminada a tarefa. Acelera as crianças para colocarem o nome em seus desenhos. É hora do banho (são nove horas da manhã). Ocorrem

protestos por parte de algumas crianças que não desejam interromper o que estão fazendo para irem ao banho. Entretanto, a recreadora não atende ao chamado das crianças e começa a recolher o material delas. A recreadora, juntamente com algumas crianças, leva a grande faixa colorida até a coordenadora, que sugere que a preguem na parede interna do muro da escola, já que esta se tornou imensa para ser colocada na parede do corredor. Nesse dia, a escola recebeu a visita da secretária municipal de educação à qual foi mostrado o trabalho das crianças. A autoridade somente se limitou a olhar o que os alunos tinham realizado, sem fazer qualquer comentário. As crianças foram, então, para o que é chamado “corredor do banho”. Ficam em um corredor, sentadas em filas, conforme a ordem de chegada enquanto aguardam a sua vez de tomar banho. Essa ordem é mantida pela recreadora que permanece junto delas. Ficam neste local esperando um tempo bem maior do que o tempo decorrido para realizarem as tarefas (em torno de quarenta minutos) enquanto estão no pátio.

Este cenário é constante na vida diária da escola. Mal começam a brincar, são logo submetidas à eterna fila do banho.

Poderia se pensar que no pré-escolar seria destinado um período maior para que as crianças pudessem brincar, que elas teriam boa parte da manhã para ficarem no pátio. Entretanto, o tempo para todas as atividades que devem ser “cumpridas” não é, de forma alguma, planejado no sentido de favorecer as crianças. Observa-se um tempo muito curto para que elas possam brincar, durante o período da manhã. Muito pouco tempo é disponibilizado às crianças para as brincadeiras em conjunto. No máximo, uma hora de atividade lúdica. O restante do tempo é ocupado pela exposição das crianças à fila do banho.

É, novamente, o processo de formalização excessiva. Cena do cotidiano que, segundo Angotti (1999, p.59), pode ser utilizada como exemplo de procedimento de atuação para disciplinar modelarmente os alunos, como “maneira privilegiada para garantir a organização e a disciplina durante a passagem de um momento para outro da vida diária de uma turma de classe”. Existe fila para tudo: fila para a entrada, fila para sair para lanchar, fila para lavar as mãos, fila para escovar os dentes, fila para o banho. A utilização desse procedimento ocupa muito tempo que deveria ser mais bem aproveitado.

As crianças ficam, portanto, mais tempo em filas de banho do que lhes é permitido ao brincar. Contudo, é por meio da brincadeira que elas se desenvolvem e deve haver um tempo maior dentro do espaço de distribuição da rotina escolar para que isso ocorra.

Nas observações realizadas no pátio, ficou clara a intensa falta de interação entre a recreadora e as crianças. Houve, por parte da recreadora, o esquecimento, segundo Angotti (1999, p.61), “de ser a relação professor-aluno uma relação entre humanos ávidos de

intercâmbio intelectual e afetivo, de sentimentos e emoções, enfim, uma relação que se caracterize pela necessidade de proximidade”. Isto ficou formalizado enquanto era realizada a atividade pelas crianças. Antes mesmo que as crianças respondessem qual era o nome do cachorro, o que comia, de que ele precisava para crescer, qual a sua raça, etc, a própria recreadora respondia às perguntas, sem deixar tempo para elas responderem. Elaborou-se, assim, um monólogo de perguntas e respostas, sem a participação da parte mais interessada: as crianças.

Deve-se dar às crianças a oportunidade de se manifestarem conforme elas entendem determinada história. A recreadora não permitiu que às crianças fosse dado um tempo maior, um espaço proporcionador de oportunidades de aprendizagem compartilhada. As regras disciplinares e a obediência a elas têm maior importância. Esquece-se que as crianças necessitam desse espaço de convívio com outras crianças para a elaboração das tarefas.

No tratamento com as crianças, a monitora não só manteve-se muito séria o tempo todo como também era agressiva, falava sempre em tom autoritário com as crianças. Fazia com que suas ordens fossem sempre obedecidas. Poucas crianças tinham coragem de fazer provocações ou oposição, querendo trocar de lugar com o colega, ou, então disputando o mesmo canto do papel. Ela falava mais alto e sempre de forma ameaçadora, séria.

As crianças, quando se opõem a uma determinada atividade, estão exercendo um recurso fundamental no processo de construção do sujeito. Opor-se, segundo Wallon (1979, p. 153), é “tornar possível ao **eu** tomar posição em relação ao **outro**”. Para a criança significa o começo da existência, o diferenciar-se do outro, afirmar o seu ponto de vista, como alguém que existe. Significa não ser manipulado, se existe, então fala, quer ser alguém que determinada a ação. A criança, segundo o autor, “afirma-se opondo-se (...) com mais ou menos segurança ou dúvida, atribui-se uma plena autonomia” (p.154). São vários os contextos em que tal conduta pode ocorrer, bem como sua intensidade depende de vários fatores: das características pessoais de quem se opõe, do grau de liberdade oferecido pelo meio e do momento específico do desenvolvimento pessoal em que se encontra o opositor. Durante as interações infantis, são diversos os temas de oposição – por exemplo, briga por causa de um lugar específico, desentendimento de uma idéia manifestada pelo outro, disputa por um mesmo brinquedo. Embora de difícil administração por parte do adulto, esses momentos desempenham um papel importante na diferenciação e afirmação do eu. Nesta situação, por exemplo, quem tentou se opor sofreu, igualmente, uma oposição por parte da recreadora.

Parece difícil entender que uma pessoa assim possa “gostar” de trabalhar com crianças e, muito menos, que tenha justamente uma preparação para isso, já que se candidatou

ao cargo de recreadora e foi aceita. Evidencia-se, assim, uma situação na qual uma contradição parece ser identificada. Entende-se que para ser recreadora a pessoa tem que ter afinidade com o trabalho, gosto em lidar com crianças além da profissionalização científica, um relacionamento, no mínimo, alegre com as crianças, pois estas são por sua própria natureza, alegres, falantes, gritantes. Estão sempre em movimento. Produzem e dispõem muita energia que nenhum adulto consegue acompanhar. Ao final do mês de março, a recreadora deixou a escola para trabalhar em outro local.

3.1 - Outra situação observada

A atividade a seguir ocorreu alguns dias depois da relatada anteriormente, e envolveu uma das monitoras (a recreadora tinha saído da escola). Pela parte da manhã, a escola possuía duas monitoras. Geralmente, somente uma delas participava com as crianças das brincadeiras. A outra ficava observando rodeada pelo restante das crianças.

São 8 h da manhã. A monitora, para manter certa disciplina, confina as crianças no corredor do banho. Após deixá-las lá por volta de dez (10) minutos, chama as crianças para o pátio. Os meninos são chamados primeiro e, depois, as meninas. Distribui um pedaço de papel para os meninos, em local estipulado por ela, e um para as meninas, que ficam um pouco afastadas dos meninos. Sobre o pedaço de papel as crianças devem colocar a sua mãozinha e contorná-la com um giz de cera. Posteriormente ao desenho, colocar-se-á o nome de cada dedo. São dados dois pedaços de giz de cera para cada criança realizar a tarefa. A monitora carrega uma caixa com os pedaços de giz debaixo do braço. Não os coloca no chão para que as crianças possam escolher outras cores do material. Alguns desenham a mão conforme solicitado, enquanto outros desenham livremente aquilo que querem. A monitora chama a atenção daqueles meninos que não estão querendo participar da atividade. Por outro lado, coloca um pedaço de papel em separado para que as meninas cumpram a tarefa de desenhar a mão, um pouco mais distantes dos meninos. A monitora, em momento algum, se aproximou delas. Sem maiores esclarecimentos, a monitora interrompe e dá por terminada a atividade. Começa a recolher o material. São 8h e 25 minutos. A tarefa teve início às 8 h. Foram exatos 25 minutos de atividade. Recolhe as tiras de papel, enrolando-as e, também, os pedaços de giz. Algumas crianças têm a iniciativa de ajudar no recolhimento dos materiais. Após isso, chama as crianças para o centro do pátio para brincar: brinca de roda, de pegar, chamando-os pelo nome. Ao brincar e cantar com as crianças percebe-se o seu olhar dirigido sempre para o local onde está a pesquisadora. Parece que a presença dessa ali a incomoda ou mesmo, parece

pedir um olhar de aprovação para aquilo que está fazendo. Modifica constantemente os tipos de cantiga de roda e, mesmo antes de uma determinada cantiga terminar, rapidamente, começa outra. Passa da brincadeira de roda para a escolha de outro tipo como brincar de sentar no chão e começar a correr.

Conforme os meses de pesquisa foram passando, as brincadeiras com a cooperação da monitora foram ficando escassas. As crianças eram deixadas livremente no pátio para que brincassem à vontade. Eram distribuídos brinquedos como bonecas para as meninas e bolas para os meninos, se bem que, muitas vezes, houvesse briga pelo mesmo brinquedo. As monitoras intervinham e logo as crianças recomeçavam a brincar.

Continuando na análise da recreação infantil, cabe retratar outra observação muito comum dentro das instituições de Educação Infantil. É interessante observar que, no momento em que a monitora se propôs a realizar uma tarefa com as crianças, ela tenha efetuado uma separação, diga-se, no mínimo, pouco hábil: colocou os meninos para desenhar as mãos de um lado enquanto as meninas tiveram que fazer a mesma atividade em separado. Interessante, pois, quando estão livres no pátio, sem qualquer atividade orientada, as crianças brincam à vontade, misturadas sem haver qualquer interferência por parte da recreadora no sentido de separar meninos e meninas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p.42-3), no que se refere à “identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher”. Essa atenção por parte do professor visa evitar padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher. Tenta-se evitar, dessa forma, que as crianças cresçam com a cultura de que existe um papel pré-definido que só compete ao homem realizar e outro pré - destinado à mulher. Mesmo entre as crianças podem surgir esses papéis estereotipados, produto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. Cabe ao professor observar e ter sensibilidade para identificar essas situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem adotados. Para isso, é preciso uma formação profissional adequada, construída mediante estudo em nível superior.

Em segundo lugar, observou-se que a tarefa foi interrompida bruscamente, mudando-se para outra atividade sem que o objetivo da primeira tivesse sido alcançado. Ficou evidente que a tarefa não teve uma finalidade, um sentido próprio. A princípio, foi formulada para que se pudesse relacionar os nomes dos dedos da mão, o que afinal, acabou não acontecendo,

perdendo-se a oportunidade de ter sido realizada uma atividade de conhecimento para as crianças. O objetivo final não foi alcançado, pois foi desviado e ficou evidente que a tarefa realizada pelas crianças não atingiu nenhum fim específico. Consta, a princípio, que a monitora estipulou acordos com as crianças os quais não foram cumpridos e por isso mudou de forma rápida de atividade.

O RCNEI (1998, p.43) sugere que a ação do professor de educação infantil deve ser a de mediador das relações entre as crianças e entre os diversos universos sociais nos quais interagem. Que o professor possibilite

(...) a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações e cuidado para consigo e para com os outros.

Segundo o mesmo Referencial (1998, p.22), “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, poder representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva a imaginação. “Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação”.

Existem diversas maneiras, segundo Pereira (2002, p.7), de estudar e entender as brincadeiras. Dessa forma, várias áreas de conhecimento já estudaram o brincar na vida das pessoas e todos os estudos têm uma contribuição muito importante para se compreender como acontecem as situações do brincar. Cada área estuda e aponta para uma direção e, por isso, há diferentes modos de interpretar as brincadeiras. A Psicologia cuida dos significados que a brincadeira tem na formação da pessoa, isto é, cada gesto e palavra observados trazem em si um tanto de elementos que dizem sobre quem está brincando. A Antropologia e Sociologia observam os conteúdos presentes numa brincadeira que mostram a organização de uma cultura. Ali estão expostos os mitos, os ritos, as relações de autoridade, dentre muitos aspectos. Na Educação, as brincadeiras têm sido alvo de muitos estudos, principalmente como instrumentos pedagógicos que resultam em influências no psiquismo. Nas Artes, o brincar é visto como algo semelhante ao fazer artístico, pois é na atitude lúdica que se concebe e se faz uma música, um quadro ou um conto.

Para Pereira (2002), em um espaço educativo, o brincar precisa estar num constante quadro de inquietações e reflexões dos educadores. Com que fins estão sendo propostas as

brincadeiras? A quem estão servindo? Como elas estão sendo apresentadas? O que se quer: animação ou relaxamento? Ou, ainda, uma proximidade cultural? Como se age diante das crianças?

Para Pereira (2002, p.09), só se “pode reconhecer uma criança se, nela, reconhecermos um pouco da criança que fomos e que, de certa forma, ainda, existe em nós”. Pereira aponta dois princípios essenciais: primeiro, o de redescobrir e reconstruir o gosto pelo fazer lúdico, buscando em experiências remotas, ou não, brincadeiras de infância e de adolescência, ampliando o repertório de brinquedos e estando atentos aos momentos adequados de pô-los em prática. O segundo, “é o de olhar a criança que está à nossa frente sabendo que ela, na maioria das vezes, não é aquela que imaginamos ser, pois a criança real é diferente daquela que pintamos em nossa volta”. Para o autor, “as experiências vividas na infância são refletidas nas brincadeiras e as brincadeiras se refletem na maneira como as crianças lidam com os acontecimentos do dia-a-dia. O que se aprende é também pela imitação do adulto e, se o adulto tem o brinquedo em seu cotidiano, o contato e o vínculo com as crianças, provavelmente serão mais próximos”.

Partindo-se de todos os pontos questionados anteriormente e de que o brinquedo faz parte da cultura infantil, uma instituição infantil deveria assumir, como prática, esse desafio ao articular todas as linguagens, ao proporcionar espaços adequados para uma vivência cultural significativa no brinquedo, durante as atividades diárias, no sentido de uma valorização do mundo infantil. Tudo isto contribuirá, certamente, para uma Educação Infantil cidadã, voltada para a autonomia, para a criatividade e criticidade como deveria ser toda atividade educativa no decorrer de toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo, pesquisou-se e analisou-se a proposta de Educação Infantil oferecida por uma escola sob a responsabilidade de um município do estado de Goiás. Adotou-se como foco principal investigar como está se realizando essa oferta de educação no cotidiano de uma determinada escola pública municipal, em uma sala e em um grupo específico de crianças.

Por ocasião das modificações na estrutura educacional brasileira, a questão da Educação Infantil passou a ser fonte de importantes determinações, porém não foram suficientes para resolver os desafios de mudança que a sociedade exige.

A despeito da legislação, o governo federal permitiu o avanço de uma educação infantil sem, no entanto, assumi-la. Designa ao município a responsabilidade desta etapa da educação, e esta esfera do poder ao assumi-la, se depara com dificuldades, pois ela não traz consigo os recursos provenientes da administração pública federal.

O município de Rio Verde, embora considerado de situação socioeconômica privilegiada, com geração de grandes recursos em alguns setores, também possui o contraste educacional. No entanto, está se propondo equacionar este contraste ao estabelecer a mudança como prioridade e investir na educação infantil.

Vale destacar a iniciativa da atual administração municipal de implementar sua proposta, visto que foi a partir desta administração que partiu a política de viabilizar a oportunidade educacional, pelo acesso das crianças pequenas aos estabelecimentos educacionais e garantir a sua vaga em instituições municipais de Educação Infantil. No entanto, o estudo revela que o provimento de uma educação pré-escolar pública municipal ainda se mostra incipiente na garantia do acesso a uma escolarização de qualidade.

A instituição municipal pública ainda não está preparada eficientemente para suas funções no atendimento da Educação Infantil. A distância entre o que se quer, o que se idealiza e o que se conhece na escola real é ainda um problema sério.

Faria (1999) considera que, tanto no início do capitalismo como ainda hoje, as instituições para crianças pequenas proletárias pretendem substituir suas mães que estão trabalhando, e é esse enfoque que faz com que haja predominância de caráter assistencial nessas instituições.

Essas instituições não estão voltadas para a criança na condição de outro; ao vê-la como incompleta, sua proposta de educação/ iniciação é apenas a de assistência, substituindo o que é esperado da família burguesa. Entende, também, que isto não quer dizer não educá-la,

mas quer dizer educar de uma determinada maneira, disciplinando-a para a submissão, o tempo e o ritmo do capital e segundo a “classe” a que pertencem: “não falar quando os mais velhos estão falando, fazer fila, tomar banho para não transmitir doenças” (p.73). Dessa forma, não há necessidade de escolarização, ela a terá mais tarde. Por outro lado, a autora citada considera que ao se combater dessa forma a assistência hoje, as instituições estão fazendo uma antecipação de uma educação que, até segunda ordem, também pretende formar o operário do futuro e não a criança, na condição de criança, no presente momento. Assim, “tanto a assistência a que todos têm direito acaba prejudicada, e a própria educação também, já que, muitas vezes, o que é oferecido nas instituições educacionais para crianças pequenas, não deixa de ser a repetição/antecipação do currículo da 1ª série” (p.74). Assistência entendida como forma de atendimento, educação e acolhimento. Não no sentido da educação para a submissão e conformismo.

Uma dessas tendências, descritas pela autora acima, emerge da análise relativa da sala de aula do Jardim I, da escola em estudo. A escola apresenta uma opção política imposta por parte dos dirigentes municipais baseada em uma concepção de educação centrada na escola tradicional. Isto se evidencia primeiramente pela proposta pedagógica “adaptada” que não é de forma alguma elaborada pelas professoras da escola como sugere a lei, mas que a própria secretaria municipal organiza de outra forma. O planejamento é aquilo que o professor se propõe a realizar dentro da sala de aula e, então, espera-se que ele tenha sido submetido à organização sistemática de suas concepções, de suas crenças, do seu fazer diário. Assim, a elaboração da proposta curricular da escola se constitui em um dos elementos do projeto educativo que vise a alcançar essa qualidade, exigindo das pessoas elas participem da elaboração deste planejamento que deve ser realizado pelo trabalho em conjunto pelos professores, demais técnicos e profissionais da escola. Nesta escola, conforme evidenciado pelo trabalho, esta etapa não é realizada pelas professoras. Este planejamento é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, ou seja, já vem pronto sem qualquer interferência, dos docentes mostrando a estrutura do poder municipal, ou seja, existe a evidência de atitudes decisórias daqueles que detêm o poder nas secretarias. Essa forma de gestão caracteriza um controle sobre as escolas. Todavia, deve-se romper com o autoritarismo deste modelo, evitando que todas as escolas possuam um sistema unificado de programa. À escola é dado o direito de elaborar e implementar o seu projeto político pedagógico, que deve ser idealizado juntamente com a ajuda de outros membros da escola como por todos os funcionários, os pais, a comunidade do bairro com fundamentação teórica científica bem conhecida e estudada pela comunidade escolar.

A escola, por excelência, deveria ser o local no qual constantes trocas deveriam acontecer, tornando-se assim enriquecedoras para as crianças. No entanto, como observado, neste estudo, a criança não tem a oportunidade de participar livremente desse intercâmbio. A professora interrompe qualquer oportunidade de manifestação da criança. Em sua prática diária, se revela muito rigorosa, exigindo constantemente disciplina e silêncio. Aliás, a cena mais comum que se encontrou na sala de aula era ouvir a professora pedir silêncio.

Conforme a concepção de aprendizagem e desenvolvimento proposta por Vigotski, por meio da abordagem sócio-interacionista, é na interação que a criança aprende e se desenvolve. Como então essa criança poderá interagir? As referências vigotskianas mostram que a partir do momento em que começa a haver trocas nas diferentes interações realizadas pela criança, em seu meio, inicia-se a aquisição da cultura na qual está inserida. A linguagem assume uma posição fundamental, pois é por meio dela que a criança expressa sua visão de mundo, seu pensamento, suas experiências. Vigotski concebe a linguagem como veículo do pensamento, em que se podem expressar todos os conteúdos da maneira como a criança vê o mundo. A linguagem para Vigotski é um signo mediador. Inserida no mundo da escola, a criança vive a sua realidade, pois quer conversar, contar suas histórias, os acontecimentos do dia anterior em sua casa, cantar, assobiar. Assim, apesar dos esforços da professora em mantê-los sentados em suas cadeiras, as crianças interagem entre si. Nesses momentos, essas interações ocorriam por meio das trocas das folhas de tarefas, de gestos, acenos ou palavras. Constantemente uma criança ia até outra mesa para ver o que o colega estava fazendo. A professora a repreendia dizendo-lhe que se mantivesse em sua mesa.

Quanto às produções das crianças, poucas vezes foram valorizadas. Após concluírem as tarefas, estas eram recolhidas para serem coladas nos cadernos. Poucas vezes viu-se trabalhos em exposição no mural do corredor da escola. Em sala de aula nenhum trabalho diário foi exposto para que pudesse ser apreciado pelos colegas. Esse é um fato a lamentar, pois as crianças realizaram trabalhos muito interessantes. No entanto, havia um aluno muito bom em desenho, elogiado pela professora.

A análise dos instrumentos de trabalho que permitiram à professora tomar decisões sobre o planejamento da atividade pedagógica no nível do Jardim I mostra claramente que, dentre os recursos materiais, o mais utilizado foi o mimeógrafo. Os recursos pedagógicos foram utilizados de maneira inadequada. Embora com um bom acervo literário infantil, os livros também eram pouco utilizados.

Quanto aos espaços da escola, foram utilizados de uma forma diferente daquela proposta por Forni. Estes quase nunca se transformaram em ambientes para as crianças.

Houve poucas variações no ambiente da sala de aula. Esta se caracterizou por atividades repetitivas em que as crianças sempre ocuparam os mesmos lugares, inexistindo a polivalência da diversidade funcional.

No que se refere às dimensões temporal e relacional, estas foram marcadas pelo tempo de cada atividade. A intensidade de tarefas realizadas em sala de aula foi evidenciada durante a pesquisa. Com o propósito de preencher todo o tempo disponível durante o período da manhã, a professora sobrecarrega as crianças. Mal as crianças conseguem terminar uma tarefa, outra imediatamente é iniciada por conta de manter as crianças ocupadas. Cada um deveria realizar a tarefa sugerida pelo desenho mimeografado sem se preocupar com a tarefa do outro. Tal comportamento sugere a dificuldade da professora em alcançar o sentido de um trabalho em grupo. Falta o conhecimento e a compreensão da proposta de Vigotski, ou mesmo do construtivismo. Com a intenção de aproximar o aluno da escola e mantê-lo motivado neste ambiente, deve-se utilizar recursos que diversifiquem a prática pedagógica, buscando tornar o espaço da sala de aula um local divertido, descontraído, propiciando que o aprendizado não seja um exercício repetitivo, massacrante por parte de alguns professores. Pelo contrário, é criando um vínculo de proximidade com a criança que o professor estará exercendo de forma mais aproveitável a sua função dentro de uma instituição de Educação Infantil. Diante disso, os espaços que se definem como constituintes da Educação Infantil devem ser locais de criação, de produção, de expressão e não devem ser reduzidos a espaços onde a ação pedagógica imponha limites, transformando o que seria prazeroso numa aprendizagem e desenvolvimento com base em conteúdos pré-estabelecidos.

Para as crianças que ficaram no pátio, no período da manhã, grande parte do tempo se revela desperdiçado no enfrentamento pelas crianças das longas esperas à fila do banho. São várias, inúteis e penosas essas situações de espera: causam um mal estar e remetem a outras situações da fila de espera, de submissão, de medo. Não parece um aprendizado de cidadania, democracia, integração, solidariedade, cooperação, pelo contrário. É lógico que os constantes cuidados que são efetivados pelas trocas dos vestuários, pelos procedimentos de higiene, pelo banho, pelos cuidados com o cabelo devem ser levados em consideração, porém deve existir outra forma de fazê-lo sem expor as crianças à humilhação das filas.

As crianças precisam igualmente de espaços, materiais e oportunidades frequentes de pular, brincar, desenhar, se expressando, conhecendo melhor a si próprias e às outras pessoas e coisas. Um aspecto a ser levado em consideração foi a pequena participação das monitoras junto com as crianças que de certa forma revelaram ações de imitação, bem como do faz de conta. Seria necessário estimular as crianças a estabelecer vínculos afetivos e de troca com

adultos e com as próprias crianças, ampliar as relações sociais sobre interesses em comum, demonstrando interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Considerações também devem ser feitas quanto ao papel do adulto que interage com a criança dentro do espaço de uma instituição de educação infantil que se torna eixo primordial para garantir uma almejada educação de qualidade de atendimento.

A realidade apresentada pela escola pública estava totalmente desvinculada à da formação profissional. Ao se encontrar o real da escola, depara-se com uma escola constituída por poucos profissionais com conhecimento sistematizado. A ausência de uma política educacional adequada, a falta de material didático, a deficiente formação da professora, a ausência de atualização dos profissionais e outras questões agravam o quadro.

Além do direito de elaborar o seu processo pedagógico de acordo com a realidade da escola, é necessário que esse adulto seja reconhecido como profissional, no caso, profissional de Educação Infantil. Isso sugere que ele necessita ter condições de trabalho, receber salários condizentes, ter acesso ao plano de carreira e, principalmente, ter oportunidade de refletir sobre sua prática participando de cursos de formação permanente em serviço.

A formação continuada os professores encontram obstáculos fundamentais. O primeiro, é a falta de recursos, sobretudo no que concerne ao aspecto econômico, o que acarreta uma sobrecarga da jornada de trabalho. Muito professor pode-se dizer, a maioria, é praticamente obrigada a trabalhar muito mais do que às 8 horas diárias para poder ter uma vida um pouco mais digna. Dessa forma, não encontra tempo nem recursos para o custo financeiro de uma faculdade particular, em período noturno, próxima ao seu município, pelo fato das faculdades federais se encontrarem somente em grandes centros, o que de certa forma também é um obstáculo que proporciona grandes custos. O segundo obstáculo é a falta de recursos humanos com formação adequada para tal finalidade. Existe um grande *déficit* de formadores de professores, pois a Educação Infantil é uma área pouco atendida, sobretudo pelas universidades. Diante das dificuldades encontradas, ainda são poucas as escolas que buscam uma ação conjunta envolvendo professores, coordenadores e equipes técnicas junto às secretarias de educação, visando melhores resultados em relação ao desenvolvimento das crianças.

Na escola em estudo, evidenciou-se não existir dificuldade em relação à procura pela formação continuada, pois várias vezes, durante o período da pesquisa, as crianças foram deixadas sob a responsabilidade das monitoras para que as professoras pudessem participar de cursos. O município de Rio Verde oferece cursos ministrados sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Este treinamento está mais voltado aos estudos para a

utilização dos PCNs e os RCNEIs, ainda assim, sem um efeito mínimo decorrente da compreensão desses estudos.

Contudo estudar os RCNEIs não é suficiente para se ter um profissional qualificado em sala de aula. Isso não basta para que o educador seja capaz de contribuir para a formação adequada que envolve todo o processo educativo. É necessário que esta formação seja em nível superior, preferencialmente em curso de Pedagogia.

A cidade de Rio Verde conta com a Fundação do Ensino Superior de Rio Verde-Fesurv,- que oferece o curso de Pedagogia, que permite a integralização curricular em 4 anos. Este curso oferece a formação adequada, pois promove melhor nível de consciência profissional, orienta e estimula o profissional a organizar-se por melhores condições de trabalho. Aspectos diversos da Educação Infantil permeiam os currículos e as disciplinas dos cursos formadores de formadores e formadores de crianças. Métodos, técnicas, atividades pedagógicas para o pré-escolar são comumente vistas nos cursos. A psicologia, as práticas e os estágios giram muitas vezes em torno desses temas. Neste semestre o mencionado curso de Pedagogia estará oferecendo a primeira especialização em Educação Infantil. Também o município mantém um convênio com o governo estadual, com a garantia de bolsas parciais para os acadêmicos, que de outra forma não teriam chances de freqüentar o meio universitário.

Na escola, somente a coordenadora e uma professora frequentam o curso de Pedagogia. A professora da sala do Jardim I desta escola em estudo não teve a oportunidade de receber uma formação em nível superior, adequada para a Educação Infantil, que pudesse contribuir de forma mais adequada para a educação das crianças. Assim, trouxe como contribuição para este trabalho apenas experiências adquiridas em sua formação de magistério e fragmentos assimilados, em cursos rápidos ou orientações pedagógicas que recebeu das idéias difundidas pela ideologia dominante. Integram essas idéias diversos conceitos sobre o caráter decisivo da criança da Educação Infantil no preparo para o Ensino Fundamental.

Embora o quadro pareça desalentador, não se pode desanimar e muito menos desistir da educação pública institucional como um dos elementos significativos na vida das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1995.

ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.51-68

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

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da F. R. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRIOS, A. Da casa para a escola: uma transição importante para a criança e sua família. **Criança. Revista do professor de educação infantil**. Ministério da Educação. n.37, nov/2002. p.27-30.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v.2. Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v.3. Conhecimento de Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. Brasília: MEC/ SEF, 1999.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.068, de 13/ 07/1990

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB/CNE nº 1. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 13 de abril 1999.

CABRAL NETO, A. **Política educacional brasileira**: novas formas de gestão. Natal, UFRN, 1999. Mimeo.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, 1999, nº 68. p.126-42.dez. Edição especial.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. (org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 107-130.

CARDOSO, N. A. Educação e cidadania: as representações sociais de cidadania de jovens com participação em contexto comunitário de educação. In: SOUSA, S. M. (Org.). **Infância, adolescência e família**. Goiânia: Cânone, 2001. p.203-214.

CRUZ, S. H. V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. In: **Revista Brasileira de Educação**. Cadernos ANPED. n.16.p.48-60 Jan/ fev/mar/abr. 2001.

DALAROSA, A. A. Ciência, pesquisa e metodologia na universidade. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Pesquisa em educação. História, Filosofia e Temas Transversais**. Campinas: Histedbr, 1999.

DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I.; GUIMARÃES, D. (orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.p 175-201.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai.... In: **Educação infantil**: a creche, um bom começo. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. v.18, julho de 2001. Brasília.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 1981.

FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. (orgs.). **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores associados, 1998. p.67- 90.

FARIA, V. L. B.de. Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: conquistas e dificuldades. In: Criança. **Revista do professor de educação infantil**. Ministério da Educação. n. 37. Nov/2002.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz A. N. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.229-281.

FOURQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria e Educação**. n.5, 1993, p.28-49.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica de didática. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz A. N. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.63-92.

FREIRE, A P. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: **Infância e educação infantil**. Vários organizadores. Campinas: Papyrus, 1999. p.77-99.

FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GRACINDO, R.V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998. p.183-199.

JOBIM e SOUZA, S. Resignificando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. (Orgs). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papyrus, 2001. p. 39-55

_____. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs). **Infância e produção cultural**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2001. p.25-42.

KAPEL, M. D.; KRAMER, S.; CARVALHO, M.C. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escola: uma análise dos resultados da pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.16, jan/fev/mar/abr. 2001. p.35-47.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: **Educação & Sociedade**. n.68. Campinas: Cedes, 1999. p. 61- 79. Edição especial.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: arte e disfarce. Rio de Janeiro: Achiéme, 1987.

_____. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 11.ed. São Paulo: Ática, 1998.

KRAMER, S. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.(Orgs). **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papyrus. 2.ed. 2001. p.11-24.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.(Orgs). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2001. p.13-38.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LANTER, A. P. S. L. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER *et alli*. (Orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.p 131-156.

LEITE, M. I. F. P. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: Kramer, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância e produção cultural**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2001. p.131-50.

LEMES, L. L. R. Educação infantil e o cotidiano das creches: o cuidar educar e as novas perspectivas da educação infantil para as creches de Rio Verde. Dissertação de Mestrado. UFU.Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e nova qualidade educacional: apontamentos para um balanço crítico. In: **Educativa**. Goiânia, v.3, p.43-70, jan./dez. 2000.

- LOPES, A. E. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER e LEITE (Orgs). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 2001. p.75-107.
- MACHADO, M.L. de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.25-50.
- MATUI, J. **Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1996.
- MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL *et alii*. (Orgs). **O construtivismo na sala de aula**. 6.ed. São Paulo: Ática. 1999. p.79-121.
- MIRAS, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL *et alii* (Orgs). **O Construtivismo na sala de aula**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1999. p.57-77.
- MONTEIRO, L. P. Do objeto da violência: a infância. In: SOUSA, S. M.G. (Org.). **Infância, adolescência e família**. Goiânia: Cânone, 2001. p.133-154.
- NASCIMENTO, M. E. P. do. Os profissionais da educação infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. ; PALHARES, M. (Orgs). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1998. p.99-112.
- OLIVEIRA, S. M. L. Revista Criança. **Ministério da Educação**. p.3-6. n. 37.nov /2002.
- ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas investir. In: COLL *et alii* (Orgs). **O construtivismo na sala de aula**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1999. p.123-51.
- PEREIRA, E T. Brinquedos e infância. In: Criança. **Revista do professor de educação infantil**. Ministério da Educação. n.37, nov/2002. p.7-9.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RIO VERDE. Lei Orgânica Municipal de Rio Verde, de 05 de abril de 1990.
- ROCHA, E. A C. A Pedagogia e a educação infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Cadernos ANPED, n.16, jan/fev/mar/abr. p.27-33. 2001.
- ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Cadernos ANPED, n.16, jan/fev/mar/abr. p. 19-26, 2001.
- SANTOS, B. R. dos. Da virtude à violação de direitos: o agendamento contra o trabalho infantil no Brasil- uma perspectiva histórico – analítica. In: SOUSA, S. M. G. (org.). **Infância, adolescência e família**. Goiânia: Cânone, 2001.
- SHULTZ, L. M. J. **A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP. 2002.
- SOUSA, A. M.C. de. **Educação infantil: uma proposta de gestão municipal**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2000.

WALLON, H. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana R. e Calado T. Lisboa: Veiga, 1979.

VEIGA, I. P. **Projeto político pedagógico**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1998.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Plano, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. Trad. J.C. Neto, L.S.Barreto e S. C. Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo B. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTHEIN, J. A relevância da educação infantil. **O Popular**. Goiânia, p.8, out./2001.

ZABALZA, M. A. **Didática da educação infantil**. Trad. Beatriz A N. Porto Alegre: ArtMed, 1987.

_____. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

SUMÁRIO