

**ASSOCIAÇÃO JUIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO.**

8,5

“A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Alcione da Cunha Pereira

Orientador: Prof. Ilso Fernandes do Carmo.

ROLIM DE MOURA/2007

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO.**

“A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Alcione da Cunha Pereira

Orientador: Prof. Ilso Fernandes do Carmo.

*“Trabalho apresentado como exigência parcial
para a obtenção do título de Especialização
em Gestão Supervisão e Orientação Escolar”.*

ROLIM DE MOURA/2007

ASSOCIAÇÃO JUIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR

RESUMO

Este projeto será desenvolvido na Área de educação Infantil, tendo como subárea o Desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida, no qual será focado o desenvolvimento humano como um processo onde cada indivíduo vem dar sentido a sua vida tendo a capacidade descrevê-la cotidianamente. Onde a educação fosse centrada na necessidade e na atividade da criança, dentro do seu curso natural de seu desenvolvimento, e seu pensamento estabelece princípio de liberdade. Trata se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica com estudos consubstanciados em referencial literário existente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
1- ALGUNS EDUCADORES QUE INFLUENCIAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	08
1.1.Jean Jaques Rosseau (1712-1778).....	08
1.2.João Pestalozzi (1746-1827).....	09
1.3.Friedrich Froebel(1782-1852).....	10
1.4.Ovide Decroly (1871-1932).....	10
1.5.Maria Montessori (1870-1952).....	11
1.6.Jean Piaget (1896-1980).....	12
2-ORIGEM INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES.....	14
2.1.O Nascimento das Creches.....	14
2.2.As Escolas Maternais.....	15
2.3.O Florescimento dos Jardins de Infância.....	16
2.4.Os Parques Infantis.....	17
3- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS.....	18
3.1.ACriança.....	20
3.2.Educar.....	21
3.3.Cuidar.....	22
3.4.Brincar.....	25
3.5.Proteção.....	27

3.6.	Alimentação.....	28
4-	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA NOVA LDB (LEI N. 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).....	30
4.1.	As Inovações da LDB que Repercutem na Educação Infantil.....	31
4.1.1.	Visão de globalidade.....	31
4.1.2.	Dimensão política da educação.....	31
4.1.3.	Descentralização.....	31
4.1.4.	Qualidade da educação.....	32
4.1.5.	Currículo.....	32
4.1.6.	Organização didática.....	32
4.1.7.	Instituições.....	32
4.1.8.	Formação dos educadores.....	33
4.1.9.	O professor de educação infantil.....	33
4.1.10.	Perfil profissional.....	35
5-	A CRIANÇA E A LINGUAGEM.....	37
5.1.	Desenvolvimento da linguagem oral.....	37
5.2.	Desenvolvimento da linguagem escrita.....	38
5.3.	Presença da Linguagem oral e escrita na educação infantil.....	40
6-	ORGANIZAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
6.1.	A psicomotricidade na educação infantil.....	42
7	A MÚSICA.....	44
7.1.	Presença da música na educação infantil idéias e práticas correntes.....	44
8-	ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR.....	46
8.1	Presença da música na educação infantil idéias e praticas corrente.....	47
9-	A AVALIAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA.....	49
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

INTRODUÇÃO

A capacidade das crianças de terem confiança em si próprio e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorecem desenvolvimento da auto-estima essencial para as crianças se sintam confiantes e felizes.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização.

Isso pode ocorrer na instituição de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaço de socialização, pois propiciam o contato e confronto com os adultos e crianças de varias origens socioculturais, de diferentes religiosos, etnias, costumes hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência.

Os primeiros fundamentos de uma educação estariam no período de vida correspondente a da educação pré-escolar, onde o individuo se envolveria plenamente desde pequeno. Quando se refere à educação pré-escolar, parece mais conveniente especificá-lo. A criança tem suas etapas de desenvolvimento profundo aos aspectos de desenvolvimento, por isso, exige educadores com formação adequada com conhecimento profundo aos aspectos de desenvolvimento da criança, porque uma educação mal aplicada vai queimar etapas do seu desenvolvimento ou deixar seqüelas com uma educação erroneamente aplicada.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcado pelo meio social. Compreender e reconhecer o jeito particular da criança serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação Infantil e de seus profissionais.

Por esse motivo esse trabalho apresenta de forma clara e objetiva a importância da educação infantil, em seus aspectos gerais. Mostrando que o propósito da educação infantil (de 0 a 6 anos) é desenvolver as capacidades e habilidade das crianças sem pensar exclusivamente em alfabetizá-las, com objetivo muito mais amplo, o de desenvolver raciocínio lógico de todas as crianças.

1-ALGUNS EDUCADORES QUE INFLUENCIAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 JEAN JAQUES ROSSEAU (1712-1778)

As considerações abaixo sobre a contribuição de ROSSEAU, estão baseadas em KEBACH (2005).

Rosseau teve uma grande influência na educação. Ela combateu idéias que prevaleciam há muito tempo entre elas de que a teoria e prática educacional, junto á criança, deviam focalizar os interesses do adulto da vida adulta. Chamou a atenção para as necessidades da criança e as condições de seu desenvolvimento.

Conseqüentemente, a criança não pode mais ser entendida como um adulto em miniatura. E se a criança era um ser com características próprias não só as suas idéias, seus interesses e suas vestimentas tinham de ser diferentes dos adultos, também o relacionamento rígido mantido pelos adultos em relação e elas precisava ser modificada.

Com as suas idéias, Rosseau desmistificou a concepção de que a educação é o processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, hábitos e atitudes armazenadas pela civilização,sem qualquer modificação. Cada fase da vida – infância, adolescência, juventude e maturidade – foram concebidas como portadora de características próprias, respeitando a individualidade de cada um.

No seu livro Emilio, Rosseau destaca que o adulto, sabendo quais são os pensamentos e interesses das crianças, não irá impor-lhes os seus. Ainda que possa compreender a infância, o homem precisa olhar a vida com simplicidade.

Enquanto o mundo físico é harmônico, o mundo humano é egoísta e cheio de conflitos. Os males sociais e a educação oferecida aos jovens são os responsáveis por esses conflitos.

Tanto a sociedade quanto o desenvolvimento do homem se modificam, portanto a educação é fundamental a essa adaptação. E como para Rosseau o indivíduo não deve ser sacrificada aos caprichos da sociedade, a educação assume um papel de destaque.

A contribuição de Rosseau para a educação infantil é inestimável. Lembrou às mães acerca do valor de amamentarem os seus filhos. Salientou que não se deveria moldar o espírito das crianças de acordo com um modelo estabelecido. Mostrou que a criança deveria fazer, sem a ajuda dos outros, aquilo que ela é capaz de fazer por si mesma o período do nascimento aos 12 anos é a época em que nascem os vícios; os afagos excessivos provocam vícios.

Rousseau conseguiu abalar velhos costumes, formular novas diretrizes e implantar a idéia de que a verdadeira finalidade da educação é ensinar a criança a viver, que a vida não se resume apenas em respirar, mas em agir, romper com as convenções e aprender a exercer a liberdade.

1.2. JOÃO PESTALOZZI (1746-1827)

As afirmações sobre PESTALOZZI, estão baseadas em KEBACH (2005).

Pestalozzi sempre ratificou o ideal do educador, isto é, a educação poderia mudar a terrível condição de vida do povo. A revolução suíça (1799) havia liberado a classe desprotegida e, segundo Pestalozzi, somente a educação poderia contribuir para que o povo conservasse os direitos conquistados.

Para Pestalozzi, o desenvolvimento é orgânico, sendo que a criança se desenvolve por leis definidas, os poderes, infantis brotam de dentro para fora. Os poderes inatos, uma vez despertados, lutam para se desenvolver até a maturidade, a gradação deve ser respeitado, o método deve seguir a natureza, o professor é comparado ao jardineiro que providencia as condições para a planta crescer, a impressão sensorial é fundamental e os sentidos devem estar em contato direto com

os objetos, a mente é ativa. Pestalozzi revolucionou a disciplina, baseando-a na boa vontade recíproca e na cooperação entre aluno e professor, deu novo impulso à formação de professores e ao estudo da educação como uma ciência.

1.3. FRIEDRICH FROEBEL (1782-1852)

As contribuições de FROEBEL apresentadas abaixo estão baseadas em KEBACH (2005).

Froebel depois de trabalhar com Pestalozzi, em 1837 abriu o primeiro jardim de infância. Dedicou sua vida à fundação de jardins de infância, à formação de professores e a elaboração de métodos e equipamentos para tais instituições.

Segundo Vygostsky, (1989, p.93) afirma que

“a educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana auto consciente, com todos os seus poderes funcionando completa e harmoniosamente, em relação a natureza e a sociedade. Além do mais, era o mesmo processo pelo qual a humanidade, como um todo, originariamente se elevava acima do plano animal e continuara a se desenvolver até sua condição atual. Implica tanto a evolução individual quanto a universal”.

Para Froebel, a infância é o período em que a criança deve ser protegida pelos pais, pois ela é dependente. As atividades motoras e os sentidos são preponderantes nesse momento da vida.

Froebel foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo. A atividade lúdica, o desenho e as atividades que envolvem o movimento e os ritmos eram muito importantes. Para a criança se conhecer, o primeiro passo seria chamar a atenção para os membros de seu próprio corpo para depois chegar aos movimentos das partes do corpo.

Segundo Froebel o brinquedo é um processo essencial da educação infantil e a atividade construtiva é o principal meio para integrar o crescimento de todos os poderes: físicos, mental e moral, só ela pode harmonizar a espontaneidade com o controle social.

1.4. OVIDE DECLORY (1871-1932)

As referências a Declory, abaixo apresentadas tem por base o KEBACH (2005).

Segundo Declory , o valor de sua obra está no destaque que emprestou às condições de desenvolvimento infantil a frase “a escola pela vida e para vida” sintetiza as concepções pedagógicas de Declory. Para ele, a escola deve proporcionar a criança não só conhecimento relativo a sua própria personalidade, às suas necessidades e aos seus interesses, mas também o conhecimento do meio natural e humano em que a criança vive.

Partindo das necessidades da criança, Declory estruturou um ensino globalizado que excluía as matérias tradicionais. Considerou o jogo fundamental ao desenvolvimento infantil, uma preparação para a vida, por desenvolver a iniciativa e a reflexão, além de despertar o interesse nas atividades propostas. Seu método atende às leis que regem o desenvolvimento mental infantil. O respeito à liberdade também é uma característica da pedagogia de Ovide Declory. As aulas diárias não seguem um roteiro prefixo, atendendo sempre aos interesses.

Nas atividades propostas. Seu método atente as leis que regem o desenvolvimento mental infantil. O respeito à liberdade também é uma característica da pedagogia de Ovide Declory. As aulas diárias não há material fabricado especialmente para as aulas: são usados materiais naturais, como pedras, pedaços de madeira, argila, areia, etc.

Como médico psiquiatra, ele faz questão do rigor científico em suas observações. Usaram, em suas pesquisas, filmagens, observação direta do comportamento das crianças. Grande parte da educação pré-escola atual, é produto de suas idéias inovadoras.

1.5. MARIA MONTESSORI (1870-1952)

A influência de MONTESSORI abaixo apresentada, baseia-se em KEBACH (2005).

Montessori, foi à primeira educadora da pré-escola moderna. Preocupou-se muito com a saúde mental das crianças, procurando oferecer-lhes um ambiente apropriado e respeitando sua liberdade de ação. Criou móveis e utensílios

de tamanho proporcional ao da criança; aboliu as carteiras tradicionais, introduzindo mesinhas individuais leves que a própria criança podia deslocar.

Criou um material pedagógico vasto e atraente, destinado a desenvolver, passo a passo, as funções sensoriais e a aprendizagem da leitura da escrita e do cálculo. Consiste em sólida de diversas formas e tamanhos: caixas para abrir e fechar, encaixar, botões para abotoar, série de cores e tamanhos, formas, espessuras. Coleção de 3 superfícies de diferentes texturas, campainhas com sons diversos. Servem para treinar os sentidos.

A educação da vontade, e também da atenção são objetos do método montessoriano. A criança tem liberdade de escolha do material. Nos primeiros anos de vida a criança aprende mais pelas ações do que pelas palavras, por isso são recomendadas, atividades da vida prática, como lavar roupa, varrer, tirar pó, etc. Às fases do desenvolvimento Montessori chamou de “período sensitivos” ou “sensíveis”.

Esse método ainda é usado em muitas escolas, principalmente nas religiosas, devido à ênfase na educação da vontade e no autocontrole. O material montessoriano é caro, o que acabou restringindo o método às escolas de elite.

1.6. JEAN PIAGET (1896-1980)

As afirmações abaixo sobre a influência de PIAGET se baseiam em KEBACH (2005).

Dedicou-se ao estudo das origens do conhecimento humano. Um ramo da filosofia denominado Epistemologia Genética. Em 1927 fez a estudos sobre o desenvolvimento dos processos cognitivos da criança. Para chegar á gênese do conhecimento, Piaget investigou o desenvolvimento da inteligência a acabou criando uma teoria do desenvolvimento intelectual.

Piaget, descreve o desenvolvimento em termos de etapas ou estágios que se sucedem em ordem constante, embora cada pessoa tenha o seu tempo próprio de desenvolvimento. Esses estágios são os seguintes:

- a) **Sensorimotor**: (de 0 a 2 anos). Quando a criança conhece o mundo através dos sentidos, das ações e dos movimentos.

- b) **Pré-operatório:** (de 2 a 7 anos) em que ela, após adquirir a capacidade de falar. Também adquirir a capacidade de pensar; seu pensamento tem aqui duas fases principais: a do pensamento simbólico e a do pensamento intuitivo. A criança é, ainda, pré-lógica e muito dependente de situações concretas. Na fase do simbolista, ela já é capaz de reproduzir suas ações através de desenhos, de modelagem e de narrativas. Entretanto, ela ainda tem dificuldade de comunicação com os outros, devido ao egocentrismo próprio dessa idade. O pensamento intuitivo vai evoluindo daí, para um novo estágio.
- c) **Operatório concreto:** (de 7 a 11 anos). Neste estágio a criança é capaz de fazer operações de classificação e seriação, entretanto ainda se prende muito aos objetos, ao concreto.
- d) **Operação formal:** só neste estágio, depois dos 11 anos, é que ela é capaz de racionar sobre idéias e hipótese que não se apóiam necessariamente no corredor.

A teoria de Piaget, é de extrema importância para a educação infantil, pois nos faz compreender a grande influência que a interação entre o indivíduo e o meio exerce sobre os desenvolvimentos mentais da criança. É evidente a necessidade de um ambiente estimulador, que favoreça esse desenvolvimento, e, portanto, a sua aprendizagem futura. A educação infantil, mais do que nenhum segmento educacional, tem a possibilidade de oferecer essas condições de desenvolvimento. Proporcionar um ambiente rico em estímulos e permitir que a criança o explore a vontade e exercite as suas capacidades de estimulação e acomodação – eis a finalidade básica da pré-escola.

2- ORIGEM DAS INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES

Neste capítulo vamos analisar as principais instituições pré-escolares dos nossos dias.

“A escola cabe contribuir para transformar a realidade, toda e qualquer criança merece o melhor educador”. (Nicolau 1994. p. 130).

2.1. O NASCIMENTO DAS CRECHES

Segundo Dronet (1992), pode-se dizer que o embrião das creches modernas se deu nos chamados “refúgios” europeus do fim do séc. XVIII, cujo objetivo principal era a guarda e alimentação dos filhos das mulheres que precisavam se ausentar do lar.

Pode-se dizer que o embrião das creches moderno-se nos chamados “refúgios” europeus do fim do séc. XVIII, cujo objetivo principal era a guarda e alimentação dos filhos das mulheres que precisavam se ausentar do lar.

Esses refúgios consistiam em uma sala, ou mesmo cozinha, na casa de uma mulher que não trabalha fora a “guardiã”.

Por volta de 1840 apareceram na França às primeiras instituições que cuidavam de crianças recém-nascidas até completar a idade de 05 anos.

Chamaram-se creches, pois para os franceses, creche significa barco. Essas instituições multiplicaram-se tanto por todo o país, que o governo francês as reconheceu oficialmente.

Com a Primeira Guerra Mundial, a necessidade de creches aumentou muito, tanto na Europa como na América, pois esta cada vez maior o número de mulheres trabalhando na indústria em substituição aos homens que se alistavam. As creches públicas não conseguiam mais abrigar todas as crianças, de modo que foram surgindo aos poucos berçários e creches particulares.

Para Dronet (1992), atualmente as creches têm leis específicas para funcionamento em quase todos os países e são controladas pelo ministério da saúde e da Educação. Inclusive a própria Constituição brasileira, desde 1847, prevê a criação de creches junta as empresas que empreguem mulheres com filhos pequenos. Na Constituição de 1988, contemplam-se também convênios das empresas menores com creches particulares, no sentido de atender os filhos de suas funcionárias.

Durante muito tempo, as creches de todo mundo, incluído as brasileiras, organizaram seu espaço e sua rotina diária em função de idéias de assistência, de custódia e de higiene da criança.

A década de 80 passou por um momento de ampliação do debate a respeito das funções das creches para a sociedade moderna, que teve início com os movimentos populares dos anos 70. A partir desse período as creches passaram a ser pensadas e reivindicadas como lugar de educação e cuidados coletivos das crianças de zero a seis anos, visando o desenvolvimento da personalidade, crescendo numa atmosfera de afeto e segurança moral e material.

2.2. AS ESCOLAS MATERNAIS

São outro tipo de instituição bastante antiga, mais ainda do que as creches. Em 1767, um pastor luterano, Oberlin, resolveu cuidar dos pequeninos, livrando-os dos perigos das ruas, enquanto suas mães se incumbiam dos afazeres domésticos. Oberlin criou várias escolas para atender crianças de três a seis anos e denominou-as (escolas de tricotar), porque os trabalhos manuais eram a sua

principal atividade. Como instituições de caráter filantrópico, visavam à educação moral e religiosa das crianças, além de lhes ensinar bons hábitos sociais e prendas domésticas.

Para os PCNs de Educação Infantil (1998), após 1870 as escolas infantis ou maternais tornaram-se parte integrante do sistema educacional inglês. Nos Estados Unidos a história da escola maternal é bem mais recente data de 1920, suas finalidade eram as mesmas das escolas européias: cuidar dos filhos de operários e estimular a evolução sócio-emocional das crianças da classe maternal. Durante a grande crise econômica de 1929 houve primeira intervenção governamental na educação pré-escolar, com distribuição de alimentos sob forma de merenda.

Da década de 50 em diante, iniciou a preocupação com um maior atendimento às crianças de mais baixa renda, na tentativa de evita os seus repetidos fracassos ao entrarem na escola elementar (equivalente ao lá grau). Daí surgiu à denominação pré-escolar, que passou a significar “ensino que atende a escola elementar” ou “que prepara para a escola elementar”.

Houve assim uma radical mudança nos objetivos da escola maternal, esta que de inicio se preocupava apenas na formação de bons hábitos e com a saúde física e metais da criança, de 1950 em diante acrescentaram isso a função primordial de preparar a criança para a escola elementar, procurando evitar a repetência e a evasão escolar. Essa mudança de objetivo, influenciado a educação de muitos países, inclusive do Brasil, onde se estão desenvolvendo vários projetos nesse sentido.

2.3. O FLORESCIMENTO DOS JARDINS DE INFÂNCIA

Segundo a Revista da Criança (1993), os primeiros jardins de infância brasileira datam do início deste século, com uma diferença em relação às creches e escolas maternais descritas: quase todas eram escolas particulares e caras. Destinadas a elite. Tevemos vários escolas famosas nos grandes antros. A escola pública paulista também teve um jardim de infância experimental famoso: o da escola da Praça, anexo à Escola Normal Caetano de Campos.

Os jardins de infância são a formas mais conhecida de educação infantil, criada por Friedrich Froebel.

2.4. OS PARQUES INFANTIS

Segundo a revista do Professor (1992), no Brasil, o primeiro parque foi criado em São Paulo em 1935, destinado a “desenvolver o gosto pelos esportes, criando hábitos saudáveis e de grande alcance moral e higiênico”. Com a explosão industrial de São Paulo na década de 30, os parques abrigaram os filhos dos operários e foi então necessário estender a sua função também à educação. Estes se constituem na maioria, de grande área verdes com um galpão que abrigam as salas de aulas, diretoria, refeitório e demais dependências. As crianças que os freqüentam estão na faixa entre 3 a 6 anos, permanecendo neles por um período de 4 horas diárias. Alguns centros mantêm turmas de recreação para 7 a 11 anos, outros ainda possuem creche anexa para crianças de 0 a 3 anos em tempo integral.

3 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Segundo Lima (1986) O atendimento institucional á criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua historia concepção bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grandes partes dessas instituições nasceram com o objetivo de acender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi durante muitos anos. Justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, m escassez de recursos matérias: precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto.

Constituir-se em um equipamento só para pobres principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiados ou mantidos pelo poder público¹, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes.

Segundo Lima (1986), a concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar pra várias questões que vai muito além dos aspectos legais. Envolver, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, às responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos.

Para Lima (1986), há práticas que privilegiam os cuidados, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança sejam respeitadas. Essas práticas tolhem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta.

Outras práticas têm privilegiado as necessidades emocionais apresentando os mais diversos enfoques ao longo da história do atendimento infantil. A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensa entre adultos e crianças.

Desenvolvimento cognitivo é outro assunto polêmico presente em algumas práticas. O termo “cognitivo” aparece ora especificamente ligado ao desenvolvimento das estruturas do pensamento, ou seja, da capacidade de generalizar, recordar, formar conceitos e raciocinar logicamente, ora se referindo a

aprendizagem de conteúdos específicos. A polêmica entre a concepção que entende que a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a construção de conhecimento como meta da educação, pouco contribui porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das aprendizagens específicas que as experiências educacionais podem proporcionar.

Polêmica sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto o panorama de fundo sobre o qual se costróem as propostas em educação infantil.

3.1. A CRIANÇA

Segundo a Revista da Criança (1993) a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a construção e, conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe 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 à que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

O Conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

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. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. Possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

3.2. EDUCAR

Segundo Frederico (1993), nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil deveriam estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma autônoma.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social.

Cumpra uns papéis socializados, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagem orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Para Frederico (1993), educar significa, portanto, proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de formas integradas 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. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, efetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

3.3. CUIDAR

Segundo a Revista do Professor (1992), contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimento, habilidade e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver

capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

Educar significa, portanto, 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 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. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Contemplar o cuidado na esfera da instituição infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimento, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

Para a Revista do Professor (1992), o desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

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 alimentar-se, proteger-se etc. As formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daqueles que preservam a

vida orgânica, as necessidades afetivas são também bases para o desenvolvimento infantil.

A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. Prestar atenção e valorizar o choro de um bebê e responder a ele com um cuidado ou outro depende de como é interpretada a expressão de choro, e dos recursos existentes para responder a ele. É possível que alguns adultos conversem com o bebê tentando acalmá-lo, ou que peguem-no imediatamente no colo, embalando-. Em determinados contextos socioculturais, é possível que o adulto que cuida da criança, tendo como base concepções de desenvolvimento e aprendizagem infantis, de educação e saúde, acredite que os bebês devem aprender a permanecer no berço, após serem alimentados e higienizados, e, portanto, não considerem o em balo como um cuidado, mas como uma ação que pode “acostumar mal” a criança. Em outras culturas, o em balo tem uma grande importância no cuidado de bebês, tanto que existem berços próprios para embalar.

O cuidado precisa considerar, principalmente as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Além da dimensão efetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor para ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento,

compreendendo sua singularidade, sua identidade e responsabilidade às suas necessidades, isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

3.4. BRINCAR

Segundo TIRIBA (1985), para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é O “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Isso significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem sabendo que estão brincando.

Para TIRIBA (1985), o principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis nas brincadeiras, as crianças agem frente à realidade de maneira não-liberal,

transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim para a interiorização de determinados modelos de adultos, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituições atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Segundo a Revista Nova Escola (1990), nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, de relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados.

A intervenção intencional baseado na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos didáticos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois proporcionar às crianças a possibilidade de escolher os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Para a Revista Nova Escola (1990), é preciso que o professor tenha consciência que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situação nas quais se objetivas determinadas aprendizagens

relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentais de uma maneira espontânea e destituída de objetos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nesta situação, pois há objetos didáticos em questão.

3.5. PROTEÇÃO

Segundo os PCNs de Educação Infantil Introdução (1998), oferecer conforto, segurança física e proteger, não significa cercear as oportunidades das crianças em explorar o ambiente e em conquistar novas habilidades. Significa proporcionar ambiente seguro e confortável, acompanhar e valia constantemente as capacidades das crianças, pesar os riscos e benefícios de cada atitudes e procedimento, além do ambiente.

Para os PCNs (1998), ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidados com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos.

As cadeiras e mesas utilizadas pelas crianças, os berços e os sanitários precisam ser adequados ao seu tamanho, confortáveis e permitir que sejam usados com independência e segurança. No berçário e nas salas é aconselhável prever a redução da iluminação nos locais onde os bebês e crianças pequenas dormem, assim como prever a luminosidade adequadas à exploração do ambiente e objetos, às atividades de desenho, leitura e escrita etc.

Os tanques de areia precisam ser ensolarados, revolvidos constantemente e protegidos de animais.

Os brinquedos, tintas e lápis precisam ser seguros, tanto do ponto de vista físico quanto químico, evitando-se aqueles que contenham pinturas ou outros materiais tóxicos.

As superfícies dos objetos e pisos precisam facilitar a manutenção da higiene e ao mesmo tempo serem acolhedores e confortáveis, oferecendo oportunidades para os bebês e demais permanecerem livres para explorar o ambiente.

Os procedimentos de limpeza precisam ser escutando por equipe treinada e com produtos adequados. Produtos de limpeza devem ser diluídos e aplicados de acordo com sua finalidade, sempre seguindo as recomendações de segurança. Procedimentos de limpeza não devem ocorrer com crianças presentes no ambiente, para evitar quedas e inalação de produtos como sabão, água sanitária, amoníaco e outros.

É recomendável que todos os professores reconheçam e saibam como proceder diante de crianças com sinais de mal-estar, como febre, vômito, convulsão, sangramento nasa--l, ou quando ocorre um acidente.

3.6. ALIMENTAÇÃO

Segundo a Revista do Professor (1995), as atividades do sistema digestivo do bebê recém-nascido, como sensações de fome e saciedade, soluço, regurgitação e cólica, ocupam boa parte do seu interesse e percepção durante o período em que ele está acordado. Pode-se observar esse interesse pelas expressões faciais e pelos movimentos corporais diante do seio ou da mamadeira que lhe são oferecidos. A partir de suas necessidades afetivas e alimentares o bebê constrói e dirige seus lábios e em suas mãos ao sentar pegar o seio ou mamadeira.

Existem diversas linhas sobre nutrição infantil, mas todas estão de acordo que o aleitamento ao seio é a forma mais saudável. É aconselhável que as instituições de educação infantil incentive e auxilie as mães nessa prática acolhendo-as, dando informações e proporcionando local adequado para que possam amamentar seu bebê se assim o desejarem e puderem. Bebê amamentado exclusivamente ao peito tem esquemas de introdução de alimentação (suco, frutas, papas) diferenciados daqueles que já recebem leite de outra espécie.

Quando os bebês menores de seis meses frequentam a creche e já foram desmamados ou estão em processo de desmame, é necessário que um

profissional de saúde possa supervisionar a oferta do substituto do leite materno. Aconselha-se que as mamadeiras sejam oferecidas com bebê no colo, bem recostado, o que proporciona contato corporal, troca de olhares e expressões faciais entre o adulto e a criança. Recomenda-se que seja sempre o mesmo adulto que alimenta e cuida dos bebês.

4- A EDUCAÇÃO INFANTIL NA NOVA LDB (LEI Nº 9.394 DE 20 DEZEMBRO DE 1996)

Embora a educação infantil exista no Brasil há mais de 130 anos, só agora ela aparece numa lei geral de educação, ganhou um capítulo próprio, a primeira LDB (Lei 4.024) apenas mencionava os jardins de infância e instituições equivalentes. Essa referência era muito fraca, não servia para nada.

A Lei 5.692/71 fez silêncio sepulcral sobre uma realidade educacional que vinha crescendo no Brasil: a educação da criança antes da escola obrigatória. Usou, tão só, de condescendência: *“Os sistemas de ensino valerão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebem conveniente educação escolar maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.”* (art.19, parágrafo 2.º).

Mesmo esquecida pela lei, a educação infantil foi crescendo no Brasil. A creche se expandia por força de uma demanda das famílias trabalhadoras. A educação infantil ganhava espaço nos planos de educação do MEC e das Secretarias de Educação. Embora alguns dirigentes e técnicos, sobretudo burocratas- insistissem numa visão anacrônica de que a educação infantil era luxo e que dela devia encarregar-se a família, a número daqueles que percebiam a importância e a necessidade de o poder público responder a essa demanda social foi crescendo em todo o país.

Somente agora, com a lei 9.394/96. É que a criança de 0 a 6 anos recebe adequado tratamento numa legislação educacional. As recentes conquistas ocorridas no Brasil no campo da educação infantil, foram frutos do trabalho de

educação que sempre entenderam que era importante investir na educação das crianças dessa faixa etária, através da criação de programas formais e não-formais.

4.1. AS INOVAÇÕES DA LDB QUE REPERCUTEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1.1 VISÃO DE GLOBALIDADE DA EDUCAÇÃO.

Segundo a nova Lei, a educação abrange o conjunto de processos formativos da pessoa que acontecem na sociedade, na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A escola não é a única agência de educação. Antes dela e fora dela, muitas outras instancias atuam para formar a pessoa. Delas participando, a criança adquire conhecimentos, desenvolve habilidades e forma atitudes. A escola e, como parte dela, as instituições de educação infantil, devem valorizar a experiências adquirida e o conhecimento construído pela criança naqueles contextos, partir deles, sistematizá-los e ampliá-los.

4.1.2. DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

A educação não é um assunto politicamente neutro nem meramente técnico. Ela forma cidadãos para exercerem a cidadania de forma ativa e responsável. Por isso a LDB determina que a educação básica deve incluir os valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

4.1.3. DESCENTRALIZAÇÃO

Ao definir as competências das três esferas administrativas, a Lei estabelece como responsabilidade dos municípios organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de sue sistema de ensino autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimento que os integram e oferece a educação infantil em creches e pré- escolas e, com prioridade, o ensino fundamental. Fazem parte dos sistemas municipais as instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal e as criadas e mantidas pela iniciativa privada. Outro dispositivo

importante é a concessão de graus progressivos de autonomia às unidades escolares públicas autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

4.1.4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A insistência da LDB na qualidade da educação se aplica, no âmbito municipal, à educação infantil, além de outras medidas que podem contribuir para elevar a qualidade da ação educativa.

4.1.5. CURRÍCULO

A LDB não traça nenhuma diretriz sobre currículo de educação infantil. Com isso, a educação infantil está livre para definir o currículo ou a proposta curricular com ampla liberdade, desde que siga os fins da educação nacional e os princípios estabelecidos no art. 3.º da LDB, as diretrizes complementares que a União elaborará com os municípios relativamente à educação.

4.1.6 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Há ampla liberdade, concedida a educação básica: grupos não-seriados formados por idade, por competência ou por outros critérios, “séries” anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância de período, ou qualquer outra forma de organização de turmas não é fixada pela LDB (embora tivesse havido essa tentativa), ficando apenas a recomendação de que as autoridades definam os para o estabelecimento de uma relação re número de criança e educador. O ano letivo flexibilidade total, pois no mínimo de 200 dias letivos por ano e 800 horas são para o ensino médio e fundamental. Assim, a educação infantil pode segui-los ou ampliá-los para tempo integral, no caso das crianças mais novas cujos pais trabalham o dia fora de casa.

4.1.7. INSTITUIÇÕES

Creches ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas, para as de 4 a 6 anos. Outras designações apareciam em alguns Projetos de LDB (escolas maternas, centros de puericultura, centros de educação infantil), mas prevaleceram aquelas, sob o argumento de que constam da Constituição e têm significado, conteúdo e peso histórico. A lei não proíbe que se adotem outros nomes

ou se criem outras instituições, os quais com tempo, poderão vir a ser consagrada. Um dos que poderia significar avanço na concepção de atendimento integral e integrado seria o de “Centros de educação infantil”, com a vantagem adicional de não fracionar em duas “etapas” a educação de 0 a 6 anos.

4.1.8. FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

A Segunda maior contribuição da LDB par a educação infantil é o nível de exigência da formação do educador. Coerente com a tendência nos países desenvolvidos, o Brasil quer que os educadores da infância tenham formação de nível superior. Embora isso acarrete dificuldades práticas, por exemplo, em municípios em que não existe instituição universitária que forme professores, é uma afirmação inequívoca de que se responsabilizar pela educação da infância requer: (a conhecimento sólido das ciências que explicam o desenvolvimento e aprendizagem infantil; e b) preparação consiste conduzida pela reflexão em ambiente universitário, sobre objetivos e processos da educação na infância. A LDB exige licenciaturas de graduação plena em universidades ou institutos superiores de educação, mas admite a contratação de professores formados em nível médio, em escola normal , onde inexiste pessoal com formação superior e até que esse pessoal exista.

Os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais para a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental. A LDB menciona o curso normal superior, sem definir seu perfil. Os institutos também oferecerão cursos de formação pedagógica par os eu tenha curso superior em outra área e queiram dedicar-se à educação. Esse dispositivo é um importante: abre a perspectiva de um potencial enorme de renovação e inovação. Profissionais de jornalismo, filosofia, artes, psicologia, educação física, antropologia, sociologia, comunicação, etc, poderão trazer para a educação, o criticado “pedagogos” pode renovar-se e enriquecer-se com outras abordagens do desenvolvimento humano, social, cultural, político...

4.1.9. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos 6 têm mostrado que muitos desses profissionais ainda não têm formação

adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, inda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.

A constatação dessa realidade nacional diversa e desigual, porém foi acompanhada, nas últimas décadas, de debates a respeito das diversas concepções sobre criança, atendimento institucional e recordenamento legislativo que devem determinar a formação de um novo profissional para responder às demandas atuais de educação da criança de zero a seis anos. As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulação profunda. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado as necessidades de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional.

Em resposta a esse debate, a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação 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”. Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe título IX, art. 87, § 4º que “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Isso significa que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches 7 ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Ao mesmo tempo, deverão criar condições de

formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação dos profissionais pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil.

Em consonância com a LDB, este Referencial Utiliza a denominação “professor de educação infantil” 8 para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos tenham eles/elas uma formação especializada ou não.

4.1.10. PERFIL PROFISSIONAL

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças. A idéia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório

e historicamente contextualização que demanda e debates constantes com todas as pessoas envolvidas.

Para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacionais, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis.

5 – A CRIANÇA E A LINGUAGEM

5.1. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Segundo Frederico (1993), muito cedo, os bebês emitem sons articulados que lhes dão prazer e que revelam seu esforço para comunicar-se com os outros. Os adultos ou crianças mais velhas interpretam essa linguagem peculiar, dando sentido à comunicação dos bebês. A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se. Ao falar com os bebês, os adultos, principalmente, tendem a utilizar uma linguagem simples, breve e repetitiva, que facilita o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Outras vezes, quando falam com os bebês ou perto deles, adultos e crianças os expõem à linguagem oral em toda sua complexidade, como quando, na situação de troca de fraldas, o adulto fala: “Você está malhado? Eu vou te limpar, trocar a fralda e você vai ficar sequinho e gostoso!”.

Nesses processos, as crianças se apropriam, gradativamente. Das características da linguagem oral, utilizando-as em suas vocalizações e tentativas de comunicação.

Para Frederico (1993), as brincadeiras e interações que se estabelecem entre os bebês e os adultos as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo. Um bebê de quatro meses que emite certa variedade de sons quando está sozinho, por

exemplo, poderá, repeti-los nas interações com os adultos ou com outras crianças, como forma de estabelecer uma comunicação. Além da linguagem falada, a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se à repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontre. Por exemplo, um bebê de sete meses pode engatinhar em direção a uma tomada e, ao chegar perto dela, ainda que demonstre vontade de tocá-lo, pode apontar para ela e menear a cabeça expressando assim, à sua maneira, a fala do adulto. Progressivamente, passa a incorporar a palavra “não” associada a essa ação, que pode significar um conjunto de idéias como: não se pode mexer na tomada; mamãe ou a professora não me deixam fazer isso; mexer aí é perigoso etc.

Aprender a falar, portanto, não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.

A Partir de um ano de idade, aproximadamente, as crianças podem selecionar os sons que lhe são dirigidos, tenham descoberto sobre os sentidos das enunciações e procuram utilizá-los. Muitos dos fenômenos relacionados com o discurso e a fala, como os sons.

5.2. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Segundo Ferreiro (1992), nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo.

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua

– o que a escrita representa e como – e n das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

A observação e a análise das produções escritas das crianças revelam que elas tomam consciência, gradativamente, das características formais dessa linguagem. Constata-se, que, desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos, assim como se utilizam livros, revistas, jornais, gibis rótulos etc. para “ler” o que está escrito. Não é raro observar-se criança muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro e emitir sons e fazer gestos com se estivessem lendo.

Para Ferreiro (1992), as crianças elaboram uma série de idéias e hipóteses provisórias de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade. Sabe-se, também que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu recesso de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma, a faixa etária, porque dependem. Do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar.

No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem “erros”. Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, se referem a m momento evolutivo no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses “erros”, permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar com menos de três letras, e pensam, ao mesmo tempo, que para escrever “gato” é necessárias duas letras, estabelecendo uma equivalência com as duas sílabas da palavra gato, precisam resolver essas contradições criando uma forma de grafar que acomode e contradição enquanto ainda não é possível ultrapassá-la.

Desse modo, as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los de maneira convencional, como quando uma criança utiliza o professor como escriba.

5.3. PRESENÇA DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo os PCNs de Educação Infantil volume 03(1998), a linguagem oral está presente no cotidiano e na prática das instituições de educação infantil á medida que todos que dela participam: crianças e adultos, falam, se comunicam entre si, expressando sentimentos e idéias. As diversas instituições concebem a linguagem e as maneiras como as crianças aprendem de modos bastante diferentes.

Em algumas práticas se considera o aprendizado ad linguagem oral como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica: prescinde-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem.

Em outras práticas, ao contrário, acredita-se que a intervenção direta do adulto é necessário e determinante para a aprendizagem da criança. Desta concepção resultam orientações para ensinar às crianças pequenas listas de palavras, cuja aprendizagem se dá de forma cumulativa e cuja complexidade cresce gradativamente. Acredita-se também que para haver boas condições para essa aprendizagem é necessário criar situações em que o silêncio e a homogeneidade imperem. Eliminam-se as falas simultâneas, acompanhadas de farda movimentação e de gestos, tão comuns ao jeito próprio das crianças se comunicarem. Nessa perspectiva a linguagem é considerada apenas como um conjunto de palavras para nomeação de objetos pessoas e ações.

Em muitas situações, também, o adulto costuma imitar a maneira de falar das crianças, acreditando que assim se estabelece uma maior aproximação com elas, utilizando o que se supõe seja a mesma “língua”, havendo um uso excessivo de diminutivos e/ou uma tentativa de infantilizar o mundo rela para as crianças.

Para os PCNs (1998), o trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa¹⁰. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com professor, no qual as crianças as chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto. Em relação ao aprendizado da linguagem escrita, concepções semelhantes àquelas relativas ao trabalho com a linguagem oral vigoram na educação infantil.

6 - ORGANIZAÇÕES DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do diagnóstico realizado pela COEDI/DPE/SEF/MEC das propostas pedagógicas e dos currículos de educação infantil de vários estados e municípios brasileiros em 1996, pode-se observar alguns dados importantes que contribuem para a reflexão sobre a organização curricular e seus componentes.

Essa análise aponta para o fato de que a maioria das propostas concebe a criança como um ser social, psicológico e histórico: tem no construtivismo sua maior referência teórica, aponta o universo cultural da criança como ponto de partida para o trabalho e defende uma educação democrática e transformadora da realidade.

Para tanto estabelece uma integração curricular na qual os objetivos gerais para a educação infantil norteiam a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho. Desses objetivos específicos decorrem os conteúdos que possibilitam concretizar as intenções educativas. O tratamento didático que busca garantir a coerência entre objetivos e conteúdos se explica por meio das orientações didáticas.

Essa estrutura se apóia em uma organização por idéia – crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos – e se concretiza em dois âmbitos de experiências Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo – que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento,

Artes Visuais, Músicas, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade. E Matemática.

Cada documento de eixo se organiza em torno de uma estrutura comum, na qual estão explicitadas: as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos; conteúdos e orientações didáticas; orientações gerais para o professor e bibliografia.

6.1.A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com as PCNs (1998), motricidade é a faculdade de realizar movimentos, e psicomotricidade, a educação de movimentos ou através de movimento que procura melhor utilização das capacidades psíquicas. Desta forma, psicomotricidade, como ciência de educação, procura educar, ao mesmo tempo em que desenvolve as funções de inteligência.

Segundo os PCNs de Educação Infantil (1998). É fundamental que no processo educativo, se lance mão de conhecimento de psicomotricidade, para que tanto as crianças da pré-escola, como a das séries iniciais, obtenham.

- domínio do equilíbrio e do tônus da postura;
- controle e a eficácia das diversas coordenações globais e segmentares;
- a consciência do próprio corpo, a organização do esquema corporal;
- uma estruturação espaço-temporal correta, uma boa orientação e lateralização.

A psicomotricidade vai permitir que se estabeleça a noção de vazio ou ocupado. São os gestos do corpo que vão levar o indivíduo à consciência de seus limites e possibilidades. A coordenação psicomotora é uma qualidade diretamente ligada à expressão do corpo, porque todo movimento, tem uma conotação psicológica de sensações. Nos movimentos, serão expressos sentimentos de prazer, frustração, desagrado, euforia, como dimensão de um estado emocional, reconstruindo, assim uma memória afetiva desde os gestos iniciais da criança.

Na medida em que melhor o indivíduo domina seu corpo e sentimentos, gradativamente ele irá conduzir-se com mais segurança no seu meio ambiente, e, desta forma, movimento-se, adequadamente, dentro de todo um processo educativo.

A afetividade da criança exprime-se sempre através da postura, as atitudes e dos comportamentos. Assim a evolução afetiva harmoniosa, os contatos bem-sucedidos, a aceitação integral da criança pelo meio, também operam basicamente na formação de um esquema corporal adequado. A criança que tiver esta integração completa terá muito mais possibilidade de ser bem-sucedida, tanto do ponto de vista de aprendizagem escolar, como afetiva e socialmente.

7 – A MÚSICA

7.1. PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL IDÉIAS E PRÁTICAS CORRENTES

De acordo com os PCNs de Educação Infantil (1998), a música no contexto da educação infantil vem, ao longo da sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessas linguagens. Tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o foral etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc.; traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos – pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. – muitas vezes confeccionadas com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades expressivas dos sons.

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam aprender suas tradições musicais.

8 – ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

De acordo com o Folheto OMEP (1997), é muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhe condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras.

O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Além de refletir acerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor. Nessa perspectiva, o professor deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura de maneira a adequar as atividades às possibilidades das crianças de diferentes idades.

Para o Folheto OMEP(1997), outro ponto de reflexão diz respeito à lateralidade, ou seja, à predominância para o uso do um lado do corpo. Durante o processo de definição da lateralidade, as crianças podem usar, indiscriminadamente, ambos os lados do corpo. Espontaneamente a criança irá manifesta a preferência pelo uso das mãos, definindo-se como destra ou canhota. Assim, cabe ao professor acolher suas preferências, sem impor-lhes, por exemplo, o uso da mão direita.

A organização do ambiente, dos materiais e do tempo visa a auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina. Para isso, os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil. Os objetos, brinquedos e matérias devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento.

8.1. AMBIENTE ALFABETIZADOR

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças tem a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem desde cedo, pesar sobre a língua e seus usos, construindo idéias sobre como se lê e como se escreve.

Na instituição de educação infantil, são variadas as situações de comunicação que necessitam da mediação pela escrita. Isso acontece, por exemplo, quando se recorre a uma instrução escrita de uma regra de jogo, quando lê uma notícia de jornal de interesse das crianças, quando se informa sobre o dia e o horário de uma festa em um convite de aniversário, quando se anota uma idéia para não esquecer-la ou quando o professor envia um bilhete para os pais e tem a preocupação de lê-lo para as crianças o permitindo que elas se informem sobre o seu conteúdo e intenção.

Todas as tarefas que tradicionalmente o professor realizava fora da sala e na ausência das crianças, como preparar convites para as reuniões de pais, escrever uma carta para uma criança que está se ausentando, ler um bilhete deixado pelo professor do outro período etc., podem ser partilhadas com as crianças ou integrarem atividades de exploração dos diversos usos da escrita e da leitura.

Segundo o Folheto OMEP (1997), a participação ativa das crianças nesses eventos de letramento configura um ambiente alfabetizador na instituição. Isso é especialmente importante quando as crianças provêm de comunidades pouco letradas, em que têm pouca oportunidade de presenciar atos de leitura e escrita junto com parceiros mais experientes. Nesse caso, o professor torna-se uma

referência bastante. Se a educação infantil trazer os diversos textos utilizados nas práticas sociais para dentro da instituição, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidades.

Algumas vezes, o termo “ambiente alfabetizador” tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita. É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionada com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e as leituras se façam necessárias, isto, é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação.

9 – A AVALIAÇÃO NA PRÉ – ESCOLA

“A melhor maneira de compreender uma criança conversar com ela, chegar-se a ela, ouvindo-a , aceitando-a acreditando no seu potencial e oferecendo-lhe uma estimulação que vá ao das suas necessidades”. (Nicolau, 1994, p. 183).

Apesar do uso freqüente das práticas avaliativas, do uso de instrumento que o professor tem tentado elaborar para acompanhar o desempenho da criança, há incertezas e questionamentos em torno da validade destas práticas e da utilização de seus resultados.

Quanto estes questionamentos são feitos por professores que trabalham com crianças da pré-escola, o problema torna-se ainda mais sério.

Vários são os ângulos que podem ser abordados sobre avaliação na educação infantil. Devido ao fato de o tema ser muito abrangente e normalmente, não ser tratado nos cursos de formação de professores, é grande a nossa necessidade de acesso a uma série de informações, inclusive para responder a seguinte pergunta: como devo avaliar meu aluno.

Em primeiro lugar, não há fórmulas mágicas, nem receitas que possamos utilizar no processo de avaliação. Com certeza há algumas dificuldades.

Segundo Nicolau (1994), a primeira dificuldade encontrada pelo professor ao avaliar deve-se ao fato de que as crianças não verbalizam facilmente o próprio comportamento. Isto, muitas vezes, induz o professor a procedimentos avaliativos baseados em testes de lápis e papel, mas acredita que a avaliação não pode ser reduzida apenas a aspectos do desenvolvimento intelectual, devendo

brandir, também, os aspectos sócio-afetivos e psicomotor, e estes não são possíveis de serem avaliados somente através de testes.

Os professores creiam maiores oportunidades de desenvolver atividades preponderantemente intelectuais e exigem que até mesmo os aspectos de desenvolvimento psicomotor, por exemplo, sejam trabalhados somente com o uso de lápis e papel, distanciando-se de outras situações que poderiam ser mais atraentes para o interesse das crianças.

É muito comum encontramos folhas com exercícios mimeografadas contendo instruções que a criança não saber ler, com “bom”, “ótimo”, “excelente”, que ele não distingue e como objetivo proposto pelo professor está “desenvolver a criatividade” (como é possível com atividades prontas, somente para serem preenchidas?)

Outro problema para o professor é a dificuldade que este encontra para estabelecer objetivos de seu trabalho e, em decorrência disso, de planejar uma avaliação.

Para Nicolau (1994), o desconhecimento pelo professor, sobre o quê, como, para que avaliar é outra dificuldade encontrada no seu trabalho. Grande parte dos professores desconhece esse tema, e para que o mesmo tenha condições de planejar, considerando todos os aspectos necessidades, deve ter conhecimento do que seja acompanhar suas condições contextuais e de como suas atividades devem ser adequadamente desenvolvimento e avaliadas.

A percepção do professor sobre avaliação tende a uma versão puramente tecnicista, com preocupação sobre o problema para conseguir instrumentos de medida, não levando em consideração a necessidade de uma reflexão teórica sobre o processo de aprendizagem das crianças.

A valorização das atitudes das crianças, sua dedicação e responsabilidade deveriam fazer parte de nossa preocupação como professores e não apenas a quantidade de exercícios que acerta, ou faz bem feito. Outro aspecto que devemos observar é o cuidado para não fazermos dos instrumentos de avaliação, um meio de atemorizar ou desestimular a criança.

As relações entre pais e professores também são imprescindíveis para que ambas as partes comuniquem as informações sobre a criança, já que sua

personalidade se estrutura mediante sua participação nos distintos grupos a que pertence. Quando os pais levam seus filhos à pré-escola, os apresentam ao professor de uma determinada maneira, de acordo com o “mito familiar” é um conjunto de crenças bem sistematizadas e compartilhadas por todos os membros da família a respeito dos papéis mútuos e a natureza de sua relação. Em nome dessas crenças, a família inicia, mantém e justifica quase todos os contatos inter-relacionados.

Muitas vezes, o grupo familiar ao se confrontar com o grupo escolar, desestrutura essa situação de equilíbrio constituída pelo “mito familiar”. Por isso, os pais podem resistir a receber, por parte da escola, uma imagem de filho diferente do que aquela por eles apresentada.

Portanto, no momento das reuniões, os professores devem discutir com os pais sua avaliação, e esclarecer pontos que possam possibilitar uma integração equilibrada entre ambas as partes, o que só beneficiará a criança.

A avaliação é parte importante do processo educativo, mas não pode ser encarada como um recorte do sistema escolar, planejar uma avaliação é reconhecer que esta não é apenas uma proposta técnica, mas sim uma atividade com implicação social que reconhece as determinações sociais que a afetam.

*“A arte suprema do mestre consiste em despertar
alegria provocando a curiosidade do conhecimento
criativo.”*

(Albert Einstein)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este trabalho, tivemos como objetivo identificar através de várias fontes de pesquisa as diretrizes básicas relacionadas com a educação infantil. Pode-se constatar que apesar das conquistas ao nível de legislação o atendimento à criança brasileira de zero a seis anos em sua totalidade está longe de ser efetivado, pois os programas governamentais voltados para a pré-escola tendem a fracassar e são muitas vezes discriminatórias, pois oferecer ao povo subalterna educação compensatória, seria camuflar a existência do abandono às crianças de classe menos favorecidas economicamente e socialmente.

Observando por outro lado, a história da educação infantil, conclui-se que sempre existiu uma preocupação por partes dos pensadores e dos condutores em desenvolver e oferecer à criança de zero a seis anos uma educação capaz de atender seus interesses e aspirações e que respeitasse acima de tudo seu nível de desenvolvimento.

Sendo assim, somente através de uma educação libertadora é que teremos crianças independentes, auto-suficientes, capazes de transformarem de maneira admirável nossa sociedade, capazes de transformarem de maneira admirável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996.

DRONET, Ruth Caribe da Rocha. *Fundamentação da educação pré-escolar* São Paulo: Ática, 1992.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez 1992.103 p.

FOLHETO: *A formação do profissional de educação infantil*, OMEP, 1997.

FREDERICO, Iolanda Nuracava. *Pré-escola em suas mãos*. Paraná: Arco-íris, 1993.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmen. *Teorias e influências pedagógicas em educação infantil*. Caderno Pedagógico, SÉRIE FUNDO DO MILÊNIO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA, Brasília, jan. 2005. v.3.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escola e alfabetização*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

NICOLAU, Mariete Lúcia Machado. *A educação pré-escolar*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994.

PCN's. *Parâmetro curricular nacional par educação infantil*. Introdução. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

PCN's. *Parâmetros curriculares nacional para a educação infantil. Volume 2: Formação pessoal e social*. Ministro da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEEF, 1998.

PCN's. *Parâmetros curriculares nacional para a educação Infantil. Volume 3 Conhecimento de mundo*. Ministro da Educação e do Desporto, Secretaria de educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

REVISTA CRIANÇA, nº24, p.16-16. 1993,

REVISTA DO PROFESSOR, ano VIII, nº 20, abril/junho, 1992..

REVISTA DO PROFESSOR, ano XI, nº 43, julho/setembro, 1995.

REVISTA DO PROFESSOR, ano XI, nº 44, outubro/dezembro, , 1995

REVISTA NOVA ESCOLA, ano V, nº 44, 1990.

TIRIBÁ, Leia, *Buscando caminhos para a pré-escola popular*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1989.