

**ASSOCIAÇÃO JUNIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA
AJES.**

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM GREDTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO
EDUCACIONAL.**

9,5

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINA MARTINS DE ANDRADE

ORIENTADOR: PROF. ILSO FERNANDES DO CARMO

VILHENA/2008

**ASSOCIAÇÃO JUNIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA
AJES.**

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM GREDTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO
EDUCACIONAL.**

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINA MARTINS DE ANDRADE

ORIENTADOR: PROF. ILSO FERNANDES DO CARMO

“Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Especialista em: Gestão, Supervisão e Orientação Educacional”.

VILHENA/2008

**ASSOCIAÇÃO JUNIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA
AJES.**

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM GREDTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO
EDUCACIONAL.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ilso Fernandes do Carmo
Orientador

*À família que me ensinou valores inestimáveis. e, em especial a meu esposo pela confiança dedicada a mim,
por me ajudar nos momentos difíceis e entender a minha ausência., e aos meus dois filhos amados*

*A Deus, minha fortaleza.
A todos os mestres que contribuíram para o meu crescimento, especialmente, o orientador.
Aos colegas pelos momentos juntos partilhados.*

“Pros erros há perdão; pros fracassos, chance; pros amores impossíveis, tempo. De nada adianta cercar um coração vazio ou economizar alma. O romance cujo fim é instantâneo ou indolor não é romance. Não deixe que a saudade sufoque, que a rotina acomode, que o medo impeça de tentar. Desconfie do destino e acredite em você. Gaste mais horas realizando que sonhando, fazendo que planejando, vivendo que esperando, porque embora quem quase morre esteja vivo, quem quase vive já morreu.

LUIS FERNANDO

RESUMO

Diante do atual contexto social, em que a escola se vê cada vez com a responsabilidade de trabalhar a formação integral do ser humano, a Orientação Educacional, na Educação Infantil, exerce papel essencial, devendo buscar a integridade do ser, bem como cooperar com os educadores no sentido da boa execução dos trabalhos escolares realizados pelos alunos. Buscando imprimir segurança na execução dos trabalhos complementares e velar para o estudo de forma prazerosa e construtiva, influenciando-o na preparação para o exercício de cidadão crítico e consciente. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre o trabalho do orientador educacional junto a educação infantil. Fundamentando-se esta pesquisa nas Bases Legais: LDB e CONSTITUIÇÃO (1988), em autores como: KUHLMANN JÚNIOR (2005); FELTRAN (1990); GRINSPUN (2001), entre outros.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	12
1.1. Bases históricas e legais.....	12
1.2 Orientador educacional: processo de integração.....	17
1.3 Orientador educacional: dimensão pedagógica.....	18
1.4 Família e escola.....	20
CAPÍTULO II – TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	
2.1 Educação infantil.....	22
2.1.1 Creches e pré-escolas.....	23
2.2 História da infância e a preocupação com a infância.....	26
2.3 Parâmetros pedagógicos e a infância.....	28
2.4 A constituição Brasileira e os direitos da criança.....	30
2.5 A LDB e o vínculo entre educação e sociedade.....	31
2.6 Educação infantil comprometida e planejada.....	32
CAPÍTULO III – A IMPORTANCIA DOS GRUPOS MULTIFUNCIONAIS	34
3.1 Conceito: grupos multifuncionais.....	34
3.2 Quem é a criança na educação infantil.....	35
3.3 O professor.....	36
3.4 O diretor.....	36

3.5 Supervisão.....	37
3.6 Psicóloga.....	38
3.7 Orientação educacional: implicações pedagógicas.....	40
3.8 Projeto-político-pedagógico: construção coletiva.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se na pesquisa sobre “Orientação Educacional na Educação Infantil”. Ao qual visa contribuir para a reflexão crítica sobre os problemas relativos ao processo ensino e aprendizagem e as questões ligadas às relações entre os diversos segmentos atuantes na escola, levando-se em consideração, a produção coletiva do projeto político pedagógico.

Tendo em vista este propósito, levantou-se a seguinte problematização: Como os orientadores educacionais devem trabalhar a orientação educacional na educação infantil?

Para se conhecer melhor uma criança e poder orientá-la de uma maneira mais apropriada, é necessário estudá-la em todas as suas dimensões. Dessa forma, é necessário contar com diferentes pontos de vista e competências profissionais. Em virtude das mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas na sociedade brasileira, a escola reformulou suas funções, redefiniu o seu papel e criou novos serviços, aumentando, o número de pessoas envolvidas no processo educativo.

Revelando, a importância dos grupos multiprofissionais no atendimento pré-escolar de acordo com a realidade brasileira, não de maneira isolada, mas sim como um todo. Dessa forma, é necessária que se tenha em vista também a ação de outros profissionais, como os supervisores e psicólogos escolares. Este grupo de pessoas deve trabalhar em conjunto, formando uma equipe e não de maneira

isolada, para de forma coletiva, conseguir solucionar os problemas existentes dentro das instituições educacionais.

Levando-se em consideração que, a escola acabou por assumir, gradativamente, a responsabilidade pelo desenvolvimento integral do educando, em seus múltiplos aspectos: físico, intelectual, escolar, social, emocional, moral, vocacional, profissional, enfim, os aspectos em relação aos quais, o público infanto-juvenil, se desenvolvem enquanto nela permanecem.

Diante do contexto apresentado, a realização deste projeto visa à compreensão do papel fundamental da orientação educacional no atendimento da educação infantil

Educadores verdadeiramente comprometidos com o sucesso da escola pública no Brasil sabem que a lei favorece as mudanças estruturais, mas ela sozinha não gera as verdadeiras reviravoltas da qual a educação padece. Assim, precisamos de educadores capazes de dialogar, percebendo que a escola não é uma muralha fechada em seu mundinho excludente e sim que ela pode e deve ser um horizonte aberto a todos que dela querem dar a sua parcela de contribuição.

Outro ponto importante que a Lei é, que só é possível construir o projeto-político-pedagógico de maneira autônoma e democrática se houver a participação da comunidade, família e dos profissionais da educação. Pela primeira vez abre-se espaço para que estes profissionais coloquem em xeque sua experiência pedagógica, técnica e política, e lança um desafio, o de fazer do espaço escolar um ambiente de coletividade.

A metodologia apresentada para a realização desta pesquisa contou com a pesquisa bibliográfica, onde se buscou suporte teórico para concretizar o trabalho, embasada em autores como: KUHLMANN JÚNIOR (2005), FELTRAN (1990); GRINSPUN (2001); LDB; CONSTITUIÇÃO (1988), entre outros . Assim, o trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo aborda a trajetória da orientação educacional no Brasil, com a formação dos orientadores educacionais, seu papel dentro da escola, e sua função como profissional da educação e junto às famílias dos alunos. No segundo capítulo apresenta as trajetórias das concepções educacionais presentes na história das instituições de educação infantil, que se articulam dos temas mais

amplos, como a sociedade, a economia e a política, aos temas mais específicos, como os relacionados às crianças e ao seu cotidiano nas instituições. Por fim, o terceiro capítulo são feitas considerações sobre a importância dos grupos multifuncionais, bem como o papel do professor, diretor, supervisor, psicólogo, compreendendo as implicações pedagógicas que envolvem a orientação educacional junto a criança da educação infantil e importância do desenvolvimento do trabalho coletivo para a construção do projeto-político-pedagógico., para efetive os propósitos aos quais a escola se propõem. Logo a seguir, apresentamos as considerações finais e o referencial teórico abordado para o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

1.1 – BASES HISTÓRICAS E LEGAIS

Ao longo do século XX até os dias atuais podem-se sintetizar os vários períodos pelos quais, a Orientação Educacional passou denominados pelos estudiosos desta área como sendo: Implementar, institucional, transformador, disciplinador, questionador e por fim orientador, definidos da seguinte forma:

- **Período Implementar** - compreende o período de 1920 a 1941 e está associada à Orientação Profissional, preponderando a seleção e escolha profissional;
- **Período Institucional** – de 1942 a 1961: caracterizado pela exigência legal da Orientação Educacional nos estabelecimentos de ensino e nos cursos de formação dos orientadores educacionais; nesse período há a divisão funcional e institucional; surge a Escola Pública;
- **Período Transformador** – de 1961 a 1970: pela Lei 4.024/61, a Orientação Educacional é caracterizada como educativa, ressaltando a formação do Orientador e fixando as Diretrizes e Bases da educação Nacional;
- **Período Disciplinador** – de 1971 a 1980: conforme a Lei 5.692/71, a Orientação Educacional é obrigatória nas escolas, incluindo o aconselhamento educacional. O Decreto 72.846/73, regulamentando a Lei 5.564/68, sobre o exercício da profissão de Orientador educacional, disciplina os passos a serem seguidos;

- **Período Questionador** - de 1980 a 1990: o Orientador discute suas práticas, seus valores, a questão do aluno trabalhador, enfim, a sua realidade no meio social; a prática da orientação volta-se para a concepção de educação como ato político;
- **Período Orientador** – a partir de 1990: a orientação volta-se para a "construção" do cidadão comprometido com seu tempo e sua gente, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo.

A contemporaneidade é marcada por uma Orientação Educacional com maior abrangência na dimensão pedagógica, atua como protagonista junto à comunidade escolar, resgatando assim afetividade nas ações e qualidade na educação. Na busca de conhecer a realidade e transformá-la, tornando assim praticável a justiça e a humanização dos educandos.

Hoje, não mais por imposição legal, mas por efetiva consciência profissional, o Pedagogo habilitado em Orientação Educacional tem seu espaço próprio para desenvolver um trabalho pedagógico integrado, interdisciplinar e empresarial.

Segundo ZIPPIN GRINSPUN (1996, p.62):

“A escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferências de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural”.

Questiona-se, então, sobre a importância da família estar inserida às atividades escolares: Quais as formas de atuação da Orientação Educacional neste intuito?

No Brasil, a Orientação Educacional, ao longo do tempo tem trilhado um caminho de comprometimento com a educação e as políticas atuantes. Esse processo todo da Orientação sempre restringiu relações com as tendências pedagógicas, desenvolvendo seu trabalho a partir de suas expectativas. Essa análise engloba e traz a tona, diferentes ponto de vista sobre a prática da orientação e de suas dimensões no âmbito familiar, a partir de seus princípios e propósitos.

ZIPPIN GRINSPUN (1996) vivenciou na prática como orientadora e pesquisadora o exercício da função e a responsabilidade com a formação específica desse profissional, ao observar este movimento no processo de orientação educacional, embora desejável, questionando as estratégias utilizadas na orientação

de sua prática pedagógica, contrariando assim, o imobilismo imensamente complexo em uma proposta que viesse a transformar e contextualizar a realidade.

A orientação educacional apresenta objetivos claros e precisos quando a mesma voltava sua abordagem para a área psicológica, com ênfase nos aspectos sociológicos, houve mudança no enfoque da orientação, deixando seus objetivos de ser claros e precisos, e, isso é confirmado pela documentação legal que proclama determinados objetivos e a prática efetiva de orientação que apresenta uma diversidade de objetivos e atribuições.

A obrigatoriedade da orientação educacional, nas escolas de primeiro e segundo grau, conforme determina a lei nº 5692-71 que prevê sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional, não garantiu a eficiência de seus resultados, sem a legalidade dos seus propósitos e objetivos por parte dos educadores. Sendo arrastadas por décadas uma história de orientação educacional matizada de vários “tons pedagógicos”, assimilando-se tanto ao risco de uma ação terapêutica até o modelo de uma ação legal. Em outras palavras ao procurar entender o que é orientação educacional, encontramos diferenciados pontos: a subjetividade de atribuições, funções, de acordo com as áreas de conhecimento, com as concepções e a identidade do profissional, algumas vezes, sendo visto como fora da esfera pedagógica.

A história da orientação educacional nos mostra que o conceito de uma orientação terapêutica pertence ao passado. O centro da questão não é mais ajustar o aluno à escola, família ou sociedade, e sim a formação do cidadão para a participação crítica consciente e atuante no mundo em que vive. Hoje, a orientação, esta voltada para outros fatores e não unicamente para fatores como: cuidar e ajudar os alunos com problemas. Dessa forma, ZIPPIN GRINSPUN (1996, p.13) afirma: *“a necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de orientação, voltada para construção de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente”*.

Partimos de uma orientação voltada para a individualização, com ênfase na psicologia, e chegamos a uma orientação participativa e coletiva, onde todos devem estar comprometidos com a formação do cidadão. Sob a influencia das novas abordagens educacionais é possível traçar um novo paradigma para a

orientação educacional, visando à formação integral do aluno e o exercício da cidadania.

A orientação educacional, para um bom desempenho de suas atribuições, precisa estar envolvida com a escola num processo cooperativo e participativo com a equipe gestora, educadores, educandos, família e a comunidade. Sendo fundamental o papel da família na educação em geral e no próprio trabalho do orientador educacional.

Assim, segundo NÉRICI (1992), é preciso convencer a família quanto às suas obrigações de educação e sempre que necessário, fornecer-lhe a orientação para o bom desempenho das mesmas. Tendo como objetivo este trabalho levantar subsídios dos quais o orientador educacional possa lançar mão de forma a envolver a família na escola, para que nela participem como força viva e ativa, com vistas a melhorar a educação de seus filhos.

A orientação educacional surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, a princípio com intuito de orientar estudantes para que pudessem fazer uma escolha adequada em relação ao trabalho, com vistas à orientação profissional. Mas esse contato direto com o educando passou a revelar suas inseguranças e dificuldades, ampliando-se assim seu campo de atuação para uma assistência que fosse mais ampla, visando orientá-lo para a vida social e pessoal.

Assim a orientação profissional passa a integrar a área da orientação educacional, pois a formação do profissional tem início com a formação do homem, englobando os aspectos: familiar, escolar e profissional.

Na França, a orientação educacional inspira-se nesses dois modelos o americano e o francês, divergentes em alguns pontos, mas sob o mesmo no conceito de sociedade, ou seja, de acordo com GADOTTI (2001), “concebem a sociedade como um todo orgânico ao quais todos os indivíduos se devem ajustar nas mesmas bases psicológicas”.

A criação do serviço de orientação profissional e educacional no Departamento de Educação do Estado de São Paulo deve-se a Lourenço Filho no ano de 1931. A experiência pioneira no Rio de Janeiro em 1934 coube a Maria Junqueira Schmidt e Aracy Muniz Freire, na escola comercial Amaro Cavalcante.

Conforme GRISPUNN (1996) a legislação referente à orientação educacional data do início dos anos 40, pela Reforma Capanema, A Lei Orgânica do ensino industrial (1942) criou o Serviço de Orientação Educacional, tendo em vista corrigir e encaminhar os alunos- problemas e a elevar as qualidades morais.

Conforme a Lei 4.073/42, art. 50, Inciso XII, Instituir-se-á, em cada escola industrial ou técnica, a orientação educacional mediante a aplicação de processos adequados pelos quais se obtenham a conveniência da adaptação profissional e social e se habilitem os alunos para solucionar seus próprios problemas.

A Lei 5.692/71 em seu artigo 10 declara que será instituída obrigatoriamente a orientação educacional incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

Pelo decreto Lei 72.846/73, Art. 1º; constitui o objeto da orientação educacional a assistência ao educando. Portanto, o orientador educacional deveria prestar assistência ao aluno a partir do planejamento estabelecido no Decreto, em conformidade com os interesses do Estado. A orientação educacional na legislação atual pode ser definida como mecanismo auxiliar do processo educativo, responsável pela integração das influências exercidas pelos elementos que atuam sobre o educando, conforme afirma GRINSPUN (2001, p.125):

"A Orientação Educacional deseja contribuir para a formação dos trabalhadores [...] possibilitando a alunos/trabalhadores/cidadãos o acesso aos conhecimentos, apropriação de instrumentos de ciência e de princípios teóricos e metodológicos construídos socialmente pelos homens, por meio de seu trabalho, como direito de todos".

Enfim, a Orientação Educacional dinamiza o fenômeno educacional, abrindo os olhos para a verificação do cotidiano para, assim, orientá-los para a realidade social, como fenômeno educativo que acontece além da escola, compreendendo o processo de formação atitudinal e de vivência, onde a individualidade tem valor, a partir da cultura, auto-estima, valores e crenças. A maioria dos autores que estudam a tarefa de administrar, gerir, organizar, dirigir, tomar decisões, as reúne todas no conceito de administrar, nesse sentido, PARO (1997, p. 152), se posiciona de seguinte forma:

"[...] a administração é a utilização de recursos para a realização de fins determinados (...) os recursos envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito, por outro, os esforços

despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum (...). A administração pode ser vista, assim tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram; A “racionalização do trabalho” e a coordenação do esforço humano e coletivo.”

1.2 ORIENTADOR EDUCACIONAL: PROCESSO DE INTEGRAÇÃO

A orientação educacional deve estar voltada para a participação no processo de integração escola-família-comunidade. Na tarefa de aproximar a família da escola, a orientação educacional, engloba a comunidade em seu campo de atuação, envolvendo vários setores da sociedade procurando mostrar as possibilidades, os papéis e as influências que esses vários setores da sociedade exercem na comunidade e que, na maioria das vezes, eles mesmos desconhecem.

O trabalho do orientador educacional deve estar pautado no compromisso com a justiça e com o desenvolvimento social.

Nesse sentido, FREIRE (1982, p.19) afirma que:

“O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros.”

Este vínculo, compromisso e responsabilidade estão intimamente ligados, e isso amedronta os trabalhadores da educação que tem seu desempenho profissional ligado a esferas superiores que mudam constantemente suas regras. Havendo necessidade por parte de quem convive com a realidade das salas de aula e das escolas buscarem novas propostas que possam envolver e ao mesmo tempo enfrentar o comodismo de quem já desanimou. Tentando ganhar adeptos e fortalecendo a relação escola-família e o crescimento dos segmentos sociais.

Sendo a família representante de um grupo social elementar que influencia e é influenciado por outras pessoas e segmentos sociais. É um grupo de pessoas, ou um número de grupos domésticos ligados por descendência a partir de um ancestral comum, união ou adoção. Membros de uma família costumam compartilhar do mesmo sobrenome, herdado dos ascendentes diretos. A família é unida por múltiplos laços capazes de manter os membros moralmente,

materialmente e reciprocamente durante uma vida e durante as gerações. Podemos então, definir família, segundo MINUCHIN (1990, p.25), como:

“Um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza a interação dos membros da mesma, considerando-a, igualmente, como um sistema, que opera através de padrões transacionais”.

A família como unidade social, enfrenta uma série de tarefas de desenvolvimento, diferindo a nível dos parâmetros culturais, mas possuindo as mesmas raízes universais .

Conforme VIEIRA (2002), como integrante do sistema escolar, a orientação educacional por força da legislação oficial, observa, analisa, reflete e realimenta o processo educacional que ocorre na escola na turma e na família considerando os fatores psicológicos e sociais que o abrangem, tendo como referência o aluno como pessoa. Dessa forma, os objetivos específicos da orientação educacional relacionado aos pais pautam-se em fornecer às famílias subsídios que as orientem e as façam compreender os princípios subjacentes à tarefa de educar os filhos. Garantir o nível de informações a respeito da vida escolar dos alunos; interpretar e encaminhar dúvidas, questionamentos.

Diante desse contexto entende-se que a orientação educacional pode ser entendida como um processo dinâmico, contínuo e sistemático, estando integrada em todo o currículo escolar sempre encarando o aluno como um ser global que deve desenvolver-se, de forma, harmoniosa e equilibrado em todos os aspectos: intelectual, físico, social, moral, estético, político, educacional e vocacional.

1.3 ORIENTADOR EDUCACIONAL: DIMENSÃO PEDAGÓGICA

O trabalho do orientador educacional, atualmente caracteriza-se dentro de um contexto mais abrangente da dimensão pedagógica, possuindo caráter mediador junto ao corpo docente e atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação efetiva e de uma educação de qualidade. Para GADOTTI (2001), pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando o projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente.

Hoje, orientador educacional, não mais por imposição legal, mas por efetiva consciência profissional, tem seu espaço próprio para desenvolver um trabalho pedagógico integrado, interdisciplinar. Busca conhecer a realidade e transformá-la, para que seja mais humana e justa.

Assim é preciso evolver a família levando-a a perceber suas obrigações quanto à educação fornecendo-lhe, sempre que necessária orientação para o bom desempenho das mesmas. Segundo NÉRICI (1992), a família pode ser atraída para a escola por meio de muitos recursos, vejamos alguns exemplos citados:

- Criar, um ambiente cooperativo e não de recriminações, oferecendo condições para um trabalho construtivo e positivo, por meio de recursos, como: círculo de pais e mestres: exposições de trabalhos realizados pelos educandos: eventos envolvendo representações dos educandos: convites para visitar a escola, etc.
- Prestar esclarecimentos a família quanto às finalidades da orientação educacional e que a mesma encontra-se sempre a disposição dos pais.
- A orientação educacional deve procurar conhecer melhor às famílias, para melhor desempenho de suas funções, quanto: ao nível social, econômico, cultural, educacional e harmonia imperante na mesma.
- O orientador deve conduzir seu trabalho com compromisso e profissionalismo, mas não deve se sentir na obrigação de resolver todos os problemas dos educandos. Se por algum motivo a obrigação existir, que seja dos pais e não do orientador.
- Orientador educacional deve desenvolver seu trabalho de forma coletiva, integrando: os pais nas atividades escolares: o corpo docente e os pais num esforço comum e coordenado tendo em vista a formação do educando; os pais e os filhos, para que melhor se relacionem, com base na compreensão e no respeito mútuo, com vistas ao desenvolvimento do processo educativo.
- Os encontros com os pais devem ser preparados adequadamente, a fim de que tenham êxito e, para isso, é preciso apontar consciente e objetivamente os motivos dos encontros ao nível de entendimento de todos. Os educadores e demais pessoas que entram em contato com os pais devem ser devidamente

preparadas o orientadas a fim de evitar, o máximo possível, incidentes que venham criar obstáculos à ação comum de formar os educandos.

1.4 FAMÍLIA E ESCOLA

Família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano, são marcos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. Vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares.

Conforme afirma CHALITA (2004, p. 17):

“Qualquer projeto educacional sério depende da participação familiar: em alguns momentos, apenas do incentivo; em outros, de uma participação efetiva no aprendizado, ao pesquisar, ao discutir, ao valorizar a preocupação que o filho traz da escola.”

Assim, cabe ao orientador educacional, seduzir os pais para que participem na escola da preciosa tarefa de transformar a criança imatura e inexperiente em cidadão maduro, participativo, atuante, consciente de seus deveres e direitos, possibilidades e atribuições, sendo esse profissional o elo de ligação entre ambas.

Assim, tendo em vista o objetivo proposto nesse trabalho, torna-se necessário fazer uma abordagem da educação infantil no Brasil, e a preocupação com a infância para que se possa garantir uma educação de qualidade, protegendo a integridade das mesmas.

CAPÍTULO II – TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

2.1 – EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcado por transformações tecnológicas, científicas, ético e sociais, o momento histórico atual destaca a educação da criança, enquanto sujeito social, legitimando-a como competente e sujeito de direitos. De acordo com ZABALZA (1998), pode-se dizer que se está diante da infância recuperada. Da criança reprimida, adulto em miniatura, criança-aluno, criança-filho renasce uma criança verdadeira, pedindo para viver como criança, reconhecida pela grandeza de seu tempo ao construir também a história.

Na dinâmica da sociedade, a educação ocupa o espaço de esperança. Família, escola e sociedade são chamadas a compor uma unidade em prol deste desafio, que requer um rever contínuo de crenças, valores, princípios e ideais. em parceria com a família a escola e à sociedade é reservado o papel de desenvolver a formação da criança para a cidadania, envolvendo conhecimentos, atitudes, habilidades, valores, formas de pensar e agir contextualizadas ao social para que possa participar de sua transformação.

Segundo PINTO e SARMENTO (1997), o mundo dos adultos estabelece alguns paradoxos em relação à infância ao considerar as crianças, as suas circunstâncias e condições de vida.

Assim, fazendo uma retrospectiva da história da educação infantil brasileira, segundo HOBBSAWM (1988), creches, escolas maternais e jardins-de-

infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, difundidas a partir dos países europeus centrais, na passagem do século XIX ao XX, durante a Era dos Impérios.

Nesse período no Brasil, vive-se o deslocamento da influência européia para os EUA, fenômeno que, de acordo com KUHLMANN JR. (1998), encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Associava-se a data da descoberta do Novo Mundo com a infância, que deveria ser educada segundo o espírito americano.

Dessa forma, no início do século XX, a concepção da assistência científica, formulada em juntamente com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades

Conforme KUHLMANN JR. (1998), quando da organização do congresso de 1922, Luiz Palmeira, da revista socialista *Clarté*, e a educadora Maria Lacerda de Moura denunciaram os limites e a demagogia produzida em torno das propostas de políticas sociais para a infância. Palmeira perguntava-se: como podiam os empresários, os políticos e os governantes que demitiam e perseguiram os operários, os algozes do pai, serem protetores do filho? Moura referia-se à insignificância das iniciativas e considerava que não se tratava de dar, mas de restituir aos pobres os seus direitos: tudo ao alcance de todos.

Desse momento em diante, até meados da década de 70, as instituições de educação infantil viveram um processo lento de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta.

2.1.1 CRECHES E PRÉ - ESCOLAS

Embora as creches e pré-escolas para os pobres tenham ficado alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram, pela própria natureza das instituições. No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches. Em 1925, cria-se o cargo de inspetor para escolas maternais e creches, ocupado por Joanna Grassi Fagundes, que havia sido professora jardineira e depois diretora do Jardim da Infância Caetano de Campos.

No nível federal, a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos.

Na década de 1940, em Porto Alegre, há a criação dos jardins-de-infância, inspirados em Froebel e localizados em praças públicas, para atendimento de crianças de 4 a 6 anos, em meio turno. Em Teresina, capital do Piauí, o primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de servir de tirocínio às futuras professoras da Escola Normal Antonino Freire. Para a implantação do jardim-de-infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participar de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro.

Esse curso, provavelmente teria sido oferecido pelo Colégio Bennett, metodista, que mantinha um curso normal e implanta posteriormente, em 1939, o Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias, por iniciativa da

educadora Heloísa Marinho. Formada naquela escola, com posterior especialização nos EUA, para depois diplomar-se na Universidade de Chicago, em Filosofia e Psicologia, desde 1934 Heloísa Marinho lecionou também no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, como assistente de Lourenço Filho, na cadeira de Psicologia da Educação.

Começa, em 1949, o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, no IERJ, reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior. O curso forma ao longo de 18 anos, 549 educadoras de escolas maternais e jardins-de-infância. Essa iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, como um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados.

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, também aproximava as instituições ao prever o “*desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares*” (FARIA, 1999, p. 30).

Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).

O parque infantil, uma nova instituição, começa a se estruturar no município de São Paulo, vinculada ao recém-criado Departamento de Cultura (DC) com a nomeação de Mário de Andrade para a sua direção, em 1935, nela permanecendo até 1938, e de Nicanor Miranda para a chefia da Divisão de Educação e Recreio, cargo que exerce até 1945. Com a criação do DC, o parque infantil é regulamentado e inicia sua expansão, refreada em 1940, na gestão de Prestes Maia. Uma característica distinta da instituição era a sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar.

Na década de 1940, o parque infantil, expande-se para outras localidades do país como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais e Recife e Rio Grande do Sul. Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil.

Em 1952, Heloísa Marinho publica o livro *Vida e educação no jardim de infância*, título correlato ao do livro de Dewey, *Vida e educação*, que também foi o título do primeiro capítulo, nas segunda e terceira edições (1960 e 1966). Nesta última, inclui um “Planejamento para a educação pré-primária do estado da Guanabara”, em que propõem que a expansão deveria priorizar as crianças necessitadas, filhos de mães trabalhadoras, com a organização de novos jardins-de-infância públicos na proximidade das zonas industriais e favelas destituídas de jardins e praças.

Propõe também Heloisa, a criação de jardins particulares por autarquias, clubes, estabelecimentos comerciais e industriais, assim como em centros residenciais, a exemplo da Dinamarca, e ainda a organização de centros de recreação pré-escolar, em praias e jardins públicos, como na Suécia. Além disso, haveria a organização flexível de jardins-de-infância anexos às escolas primárias: Atualmente, as turmas pré-escolares anexas têm sua existência constantemente ameaçada. Quando a matrícula de crianças em idade escolar excede o número de vagas, eliminasse o Jardim, para dar lugar à turma do Primário. O Estado não pode deixar uma criança de sete anos analfabeta para atender outra em idade pré-escolar. No entanto, o ambiente e os materiais do Jardim de Infância são igualmente favoráveis ao aluno que inicia a vida escolar na Escola Primária.

Conforme LEITE FILHO (1997, p. 114-116).

“ [...] A louvável iniciativa de construir grande número de escolas Primárias talvez torne possível organizar maior número de Jardins anexos. Para ela, “as instituições pré-escolares não podem nem devem substituir o lar, [...] sendo preferível educar a criança em casa, do que enviá-la a um jardim superlotado”. O rádio, a televisão, os jornais, as revistas, as clínicas psicológicas, os cursos de divulgação poderiam auxiliar os pais na educação da criança no lar, até para aliviar a procura excessiva”.

2.2 HISTÓRIA DA INFÂNCIA E A PREOCUPAÇÃO COM A INFÂNCIA

Na história da infância, nunca houve tanta preocupação com as crianças como acontece hoje em dia. Constata-se, no entanto, que a criança não dispõe mais de tempo para vivenciar suas brincadeiras e fantasias, tão benéficas ao seu desenvolvimento mental e emocional. Por um lado é valorizada a espontaneidade e expressão infantil, ao passo que, por outro, bloqueia-se suas manifestações naturais. Sabe-se que os pais são os primeiros agentes sociabilizadores e os educadores mais importantes para seus filhos, apesar dessa assertiva, não assumem a maior parte da responsabilidade sobre eles.

Da mesma forma, acredita-se que as crianças devem viver e comportar-se dentro do que lhe é próprio, porém suas infantilidades são criticadas e bloqueadas pelos adultos. Defende-se a importância do brincar na construção do desenvolvimento e aprendizado infantil, que segundo PIAGET (1982), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.

Entretanto, quando ordenamos, em determinadas circunstâncias, que parem de brincar e elas resistem, não se compreende essa rebeldia e repreende-se com “a autoridade de adulto”. Incentivam-se as crianças a criar e se expressar só que da maneira que se idealiza para elas. Discursam-se, também, sobre o respeito, ao ritmo de desenvolvimento, interesses, possibilidades, características e espaço infantil e, em contrapartida, limita-se a vida das crianças a longos períodos em carteiras realizando atividades sem significado, rotineiras e que não conduzem à promoção.

Espera-se que as crianças desvendem o mundo e se fecha a porta da descoberta, da curiosidade e da experiência tateante, com encaminhamentos

definidos e impostos pelo adulto. Ao mesmo tempo em que se incentivam as crianças à autonomia, à livre expressão e à comunicação, no cotidiano elas não podem fazer escolhas, manifestar seus sentimentos e expor suas idéias e desejos. Outrossim, as crianças devem ser educadas para a liberdade e para a democracia, todavia em prol do controle e da disciplina, os limites são impostos de forma inflexível.

As preocupações com a infância abrem novas possibilidades e um novo caminho para repensar as intenções pedagógicas e sociais, no sentido de dar resposta às expectativas infantis, apontando para novas tendências e desafios educacionais. As crianças pequenas precisam dos adultos a fim de que possam ter seus direitos assegurados. a partir das questões que se evidenciam. A partir das questões que se evidenciam, está despontando, atualmente, uma pedagogia da educação infantil que respeite a criança como cidadã e a coloque no centro do processo educacional.

Um desafio se coloca para o professor de educação infantil: um novo olhar sensível e reflexivo sobre a criança, procurando compreender e aceitar os sinais que se manifesta, comunica a respeito do que é, e espera do adulto.

Dos estudos de Rousseau, Froebel, Decroly, Montessori a Piaget e seus seguidores abrem-se um novo conceito para o desenvolvimento cognitivo com a construção do conhecimento. Segundo FREINET (1973), a ótica do desenvolvimento natural e da perspectiva cultural e social se delineia e com VYGOTSKY, se confirma o paradigma contemporâneo da educação infantil, que destaca no pensamento e na linguagem, na interação e na mediação. A tônica de uma educação infantil que de escolar, com o foco no aluno, configura-se como educacional, e passa a concentrar sua atenção na criança, competente e sujeito de direitos.

Dessa forma, a trajetória da educação infantil sustenta, assim, uma concepção em torno da idéia de WALLON (1995), sobre a evolução natural da criança, vista como ser social em desenvolvimento, pensada em termos das relações sociais que estabelece considerada em sua individualidade e possibilidades.

2.3 PARAMÊTROS PEDÁGOGICOS E A INFANCIA

Os parâmetros pedagógicos da infância em situação escolar sustentam uma situação em que a educação infantil é vista como uma antecipação das rotinas do ensino fundamental, quando o currículo deste é adaptado para a criança de zero a seis anos. Está em construção uma pedagogia não-escolar para a educação infantil, superando o assistencialismo e se confirmando a integração educação e cuidado, que envolve a criança e o adulto, que contempla a família, que viabiliza uma nova organização de tempo e espaço pedagógico, com o desenvolvimento de projetos no lugar de disciplinas curriculares isoladas, vindo a garantir a construção da cultura infantil. É preciso ampliar a rede de solidariedade de preocupações com as crianças de zero a seis anos, reavivando a imagem do professor diante do sentido da ação educativa na contemporaneidade.

Diante da multiplicidade de desafios e descaso entre educadores, encontram-se os que, de acordo com GARCIA (1999, p.8):

"Tiram de quase nada formas criativas, amorosas, inovadoras, estimulantes, que mobilizam a curiosidade das crianças de aprender, o que as faz a cada dia retornar à escola com brilho nos olhos, cheias de perguntas, cheias de descobertas, ansiando por compartilhar com a professora e com as outras crianças os seus novos saberes e novos desejos de saber".

A passagem da infância do âmbito familiar para o institucional, à medida que se co-responsabiliza pela criança, passa a constituir um discurso próprio, e novos contornos se encontram a caminho de definição. Uma nova ação pedagógica em um contexto que contemple todas as dimensões do humano passa a ser o desafio aos educadores.

Para FARIA (1999), a instituição, de educação infantil é um espaço diferente, assim como o professor deve ter um perfil próprio, composto por um amplo conhecimento cultural e uma formação na qual "aprendesse a vibrar e a fazer vibrar". Avançando a uma prática reflexiva e transformadora, pois a tarefa consiste, conforme LAROSSA (1998, p. 233) em: "*devolver à infância a sua presença enigmática*".

Cabe, assim, a pedagogia, ampliar e subsidiar a formação ampla e contínua do educador para a educação infantil, que atenda às demandas socioculturais dos programas voltados para a infância ressaltando uma postura ética, polivalente e comprometida, que agregue ousadia para conquistar na prática

as conquistas obtidas nos aspectos legais em relação à infância brasileira. Significa, pois, saber utilizar os conhecimentos socialmente produzidos para estabelecer transposições didáticas adequadas e de qualidade para o cuidado e educação das crianças.

Novos contornos estão se delineando timidamente, de uma pedagogia escolar, a criança em seu próprio tempo dá um impulso a uma abordagem humanizadora à intervenção educativa. As relações socioculturais, o conceito de infância heterogênea, os diferentes contextos de construção da diversidade, a necessidade de se resgatar a infância abre um universo de oportunidades à pedagogia.

Uma criança renovada desponta diante do quadro constatado na família, na escola e na sociedade. Inteligente, curiosa, ativa, solidária, criativa, integrada no meio em que vive, quer dialogar e participar da construção de seu caminho, ao mesmo tempo, ávida por afeto, brincar, correr, sorrir, chorar, viver e por sonhar.

Ao longo da história da humanidade foi com os pais, parentes e vizinhos, brincando com outras crianças que ela aprendeu a viver. A necessidade de programas sensíveis às crianças vem sendo destacados e analisados no cenário mundial. O que vai ao encontro das palavras de EDWARDS (1999, p. 294):

“uma sociedade humana parece ser um pré-requisito necessário para ter-se escolas humanas, onde os professores sejam capazes de aprender com as crianças e com seu ambiente”.

Não faz parte de este trabalho recuperar a história da educação infantil no Brasil, pois muitos estudiosos já o fizeram, com muita propriedade. No entanto, alguns recortes dessa história representam a exigência de um determinado momento histórico e clarificam os paradigmas existentes.

O sistema educacional brasileiro é marcado há mais de um século pelo início de preocupação com a educação infantil. Surge, sem nenhuma indicação legal a respeito, no momento em que o processo de industrialização do país atrai a mulher ao mercado de trabalho. Os registros oficiais da educação pré-escolar mais remotos são descritos, na década de 1930, na Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei 8530) de Gustavo Capanema, onde os Institutos de Educação eram

responsáveis pelo profissionais do magistério primário e também pelo curso de especialização para o trabalho pré-escolar.

Em 1961, a Lei 4024/61, pela primeira vez no país, contempla todos os níveis de educação, não alterando a formação do professor da pré-escola que continua sendo realizada no ensino médio. Refere-se à educação infantil como os "Jardins de Infância" e, em acordo com a CLT (1943), define que as mães que trabalhassem e com filhos menores de sete anos, seriam estimuladas a organizar instituições de educação pré-primária. Só que com o golpe militar de 1964 as discussões educacionais passam por uma longa fase de conformismo e silêncio.

Durante este período, a influência do tecnicismo norte-americano e os acordos MEC-USAID tornam-se os marcos das Leis 5.540/68 e 5.692/71 que reorganizavam o ensino superior e de 1.º e 2.º graus, respectivamente. O Curso de Magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, tendo um núcleo comum destinado à formação geral e à formação especial, de caráter profissionalizante, que habilitava o aluno, em quatro anos, a lecionar da pré-escola a 6.ª série do 1.º grau. À educação infantil ficava reservada a parte da formação especial nas matérias que contemplavam o desenvolvimento infantil e didático-pedagógico para esta fase. Iniciativas isoladas, movidas por idealismo de educadores, traçando uma educação realmente preocupada com a infância.

2.4 A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA E OS DIREITOS DA CRIANÇA

Neste sentido, a Constituição Brasileira (1988) torna-se um ponto decisivo na afirmação dos direitos da criança incluindo, pela primeira vez na história, o direito à educação em creches e pré-escolas. (art. 208, inciso IV). Em 1990, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), insere as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos Direitos Humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, como cidadãs, com direito ao afeto, a brincar, a querer, a não-querer, a conhecer, a opinar e a sonhar. O referido Estatuto considerado pela UNICEF uma das legislações mais avançadas do mundo na área do direito da criança e do adolescente, ao enfatizar a vida, a educação, a saúde, a proteção, a liberdade, a convivência familiar e o lazer.

É neste contexto que o Ministério de Educação e Desporto (MEC), em 1994, assume o papel de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil. Neste período, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) da Secretaria de Educação Fundamental do MEC publicou uma série de documentos para a educação infantil no Brasil, entre os quais se destacam: "*Por uma política de formação do profissional de educação infantil*" (1994), "*Política Nacional de Educação Infantil*" (1994), "*Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças*" (1995).

2.5 A LDB E O VINCULO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Com o objetivo de reafirmar estas mudanças, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9394/96, estabelece o vínculo entre a educação e a sociedade e, ao longo do texto, faz referências específicas à educação infantil, de forma sucinta e genérica. Reafirma que a educação para crianças com menos de seis anos é a primeira etapa da educação básica, destaca a idéia de desenvolvimento integral e o dever do Estado com o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Outro avanço refere-se à avaliação na educação infantil, ressaltando que não tem a finalidade de promoção, em oposição à visão preparatória para as séries iniciais. A exigência da formação dos profissionais para a educação infantil em nível superior e ensino médio, apresentada pela Lei, vem sendo motivo de debates e reflexões, a nível nacional.

De acordo com a LDB, considerando seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. São três volumes, sem valor legal, que se constituem num conjunto de sugestões para os professores de creches e pré-escolas, para que possam promover e ampliar as condições necessárias ao exercício da cidadania da criança brasileira.

GARCIA (2001, p. 41) ao fazer uma análise das críticas ao documento, ressalta que:

"(...) mesmo desconsiderando a imensa diversidade cultural e social da sociedade brasileira e das posturas curriculares de educação

infantil existentes, a leitura crítica deste documento pode ser um importante subsídio para o debate sobre a criança e a educação infantil".

2.6 EDUCAÇÃO INFANTIL COMPROMETIDA E PLANEJADA

Em dezembro de 1998, o Conselho Nacional de Educação publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o intuito de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos para educação da criança de 0 a 6 anos e, estabelece paradigmas para a própria concepção de programas de cuidado e educação, com qualidade, em situações de brincadeiras e aprendizagem orientada de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de respeito e confiança, enquanto tem acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O documento destaca a evolução do conceito de criança na história da educação infantil e os impactos da modificação da constituição familiar e da vida na sociedade sobre a vida da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil confirmam os Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica na orientação das instituições de educação infantil. No entanto, sabe-se que a lei e as diretrizes ao assegurarem a concepção de criança cidadã e da educação infantil como direito da criança no Brasil, não determinam a mudança na realidade das crianças brasileiras e nas propostas e trabalho das creches e pré-escolas.

A análise dos impactos das transformações sociais, tecnológicas e culturais sobre a criança de 0 a 6 anos, as conseqüências sobre seu modo de ser e se relacionar têm sido alvo das discussões pertinentes na formação do professor de educação infantil, em nível superior? Os questionamentos estão presentes nas abordagens pedagógicas, de conhecimento geral e específico, do universo infantil e da formação do perfil profissional do professor?

Sabe-se que a intervenção pedagógica tem oscilado entre as concepções de mundo e de educação em que, ou se permite à criança ser criança em seu processo de desenvolvimento natural, no seu tempo e singularidade, ou se

opta a forçar a natureza, estipulando regras, modelos e padrões a serem aprendidos, seguidos e repetidos.

A educação infantil comprometida e planejada para ser um tempo e um espaço de aprendizagem, socialização e diversão, oportuniza a criança a viver como criança em instituições educacionais. Através de atividades que não têm a conotação escolar ou igual às de sua casa, à criança é reservado o lugar de viver sua infância, sem encurtá-la com tarefas rotineiras e desmotivantes ao ser aluno ou ser trabalhador, em seu contexto familiar e social.

ROSEMBERG (1994), afirma que se quisermos melhorar a qualidade da educação de crianças pequenas, devemos nos preocupar com a qualidade de seus professores.

Assim o reconhecimento da educação infantil como espaço de aprendizado e conhecimento, traz a importância de repensar as relações da pedagogia com a educação infantil, orientada para uma prática comprometida com uma intencionalidade educativa que resgate a infância.

Ao analisarmos a trajetória histórica da educação infantil, até o atual momento em que está se afirma como prática comprometida com o resgate com a infância, percebemos, aí a importância da orientação, pois está também percorreu seu caminho e hoje é nomeada como fazendo parte da educação. Por esse motivo deve pensar, nas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas na qual ela acontece. Por esse motivo, devem-se definir as tarefas de um orientador engajado com as transformações sociais, com a o momento histórico em que está inserido.

Na instituição escolar, o orientador educacional é um dos profissionais da equipe de gestão. Ele trabalha diretamente com os alunos, ajudando-os em seu desenvolvimento pessoal; em parceria com os professores, para compreender o comportamento dos estudantes e agir de maneira adequada em relação a eles; com a escola, na organização e realização da proposta pedagógica; e com a comunidade, orientando, ouvindo e dialogando com pais e responsáveis.

CAPÍTULO III – A IMPORTANCIA DOS GRUPOS MULTIFUNCIONAIS

3.1 CONCEITO: GRUPOS MULTIFUNCIONAIS

Para ROESCH e ANTUNES (1990), a multifuncionalidade possibilita práticas de ampliação, o enriquecimento de tarefas. Este enfoque vem requerer das pessoas o desenvolvimento de habilidades sociais, habilidades de organizar o trabalho e de comunicação, bem como qualificações múltiplas. O operador multifuncional sofre uma integração vertical de tarefas ao acrescentar atividades de manutenção, preparação de máquinas e controle de qualidade. Além disso, há também uma integração horizontal dentro do grupo multifuncional, visto que o funcionário terá de conhecer todas as atividades do grupo.

Dessa forma, a multifuncionalidade é uma das formas de reestruturação produtiva que vem sendo usada pelas organizações para atender às demandas de um contexto marcado por crises tanto no âmbito econômico, quanto no político e social.

Assim, trata-se de uma reformulação, a partir do que já existe na organização, e da ampliação no conjunto de tarefas pertencentes ao empregado ao incorporar outras especialidades. Constitui-se, portanto, uma mudança tanto em quantidade quanto em conteúdo do trabalho.

No entanto a proposta de uma maior qualificação dos profissionais acaba, muitas vezes, restrita por uma padronização no conteúdo do trabalho, na

qual o conhecimento técnico é deixado de lado em detrimento da disciplina. Nestes termos,

SALERNO (1994), faz uma distinção entre o profissional multifuncional e o profissional multiquificado. Enquanto na multiquificação haveria desenvolvimento e incorporação de diferentes habilidades de forma integrativa, na multifunção pouco seria acrescentado ao desenvolvimento e qualificação profissional, tendo mera função aditiva de intensificação do trabalho.

Segundo, MACHADO (1995), um trabalho orientado fortemente por instruções formalizadas não favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade dos profissionais e mais facilmente os conduz à monotonia e à desqualificação. A capacidade de inovar sintetiza competências adquiridas pelo domínio de conhecimentos e habilidades tecnocientíficas, sociais e metodológicas, dentro de um sistema de relações sociais e técnicas que favoreça o despertar da consciência e dos valores emancipadores do ser humano, tais como autonomia e liberdade.

Dessa forma, ressalta-se diante da abordagem do trabalho destacar o trabalho dos envolvidos no processo educativo, visando o bom desempenho do trabalho que precisa ser organizado e integrado, redimensionando e reestruturando seu papel no contexto educacional

3.2 QUEM É A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil foi sendo constituída a partir da concepção de desenvolvimento pré-escolar, ou seja, um indivíduo em uma fase em que seus conhecimentos ainda maturam e utiliza-se de símbolos ligados à família, além de apresentar uma necessidade lúdica de ligação com o mundo exterior. A identidade em formação faz parte da criança de educação infantil.

Na busca por um conceito de criança de Educação Infantil, ou seja, o que constituiria o indivíduo que se enquadra nas categorias que hoje se convencionou chamar de “criança em idade pré-escolar”, temos que recorrer a diversos autores, sejam eles contemporâneos ou clássicos, para dimensionar a

questão da identidade infantil através da História e como se chegou à atual visão sócio-pedagógica da criança. OLIVEIRA (2002, p. 108) afirma que:

“Ao longo dos anos o tratamento da infância tem evoluído, porém ainda existem dificuldades em nossa sociedade em perceber na criança a capacidade de pensar, de querer, de sentir. A tendência é de vê-la apenas como um ser dependente e que precisa ser protegido. A prática de respeito para com a criança enquanto ser importante continua sendo pouco expressiva. Constantemente ela é tratada como um ser acéfalo. Certamente que não pensa como os adultos, pensa dentro de uma realidade”.

3.3 O PROFESSOR

Para CHALITA (2004), o professor é o grande agente do processo educacional. A lama de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol, lógico sem negar a importância de todo esse instrumental, tudo isso não se configura mais que aspectos materiais se comparados ao papel e a importância do professor.

Dessa forma, a formação é um fator fundamental para o professor, não apenas a graduação universitária, mas também a formação continuada, ampla, as atualizações e o aperfeiçoamento. Não basta que um professor da educação infantil conheça sua área é preciso entender de psicologia, sonho, afeto, ética, política, projetos, família, etc. não se pode compartimentar o conhecimento e contentar-se com bons especialistas em cada uma das áreas.

Conforme CHALITA (2004, p. 164):

“Desde os primórdio da cultura grega, o professor se encontra em uma posição de importância vital para o amadurecimento da sociedade e a difusão da cultura> As escolhas de Sócrates, Platão e Aristóteles demonstram a habilidade que tinham os pensadores para discutir os elementos mais fundamentais da natureza humana. Não perdiam tempo com conteúdos que não fossem essenciais. Sabiam o que era importante porque viviam da reflexão e a aula era o resultado de um profundo processo de preparação”.

3.4 DIRETOR

O objetivo, ao refletir sobre a figura do diretor da escola, é antes discutir questões educacionais e sociais do que pedagógicas. As funções de um diretor de escola parecem bem claras. O acompanhamento das normas das delegacias e secretarias de ensino, a responsabilidade por todo o armazenamento

de dados dos alunos, juntamente com a secretaria, a presidência dos conselhos de classe, são finalidades que a lei determina e a maior partir dos diretores de escolas desempenha com certa finalidade, em função da experiência no cargo.

De acordo com CHALITA (2004, p. 178):

“Como gestor, sua obrigação é atuar como um líder democrático que consiga fazer com que cada pessoa sob sua responsabilidade possa dar o melhor de si. Além disso, deve intervir para que o professor se sinta motivado, para que o aluno se sinta feliz, para que o espaço de convivência seja agradável.”

Assim, o termo interação social está intimamente ligado à proposta de Vygotsky, na medida em que este autor adota uma visão de homem que é essencialmente social: é na relação como o próximo, numa atividade prática comum, que este, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir e se desenvolver enquanto sujeito. Desta maneira, VYGOTSKY (1996) acredita que o ser humano, diferentemente do animal, não se encontra limitado a sua própria experiência pessoal e/ou as suas próprias reflexões. Ao contrário, a experiência individual alimenta-se, expande-se e aprofundam-se em especial graças à apropriação da experiência social que é veiculada pela linguagem.

Dessa forma, a importância da família, das outras crianças e do meio social em geral é evidente para a identificação da criança de educação infantil. Com base nas teorias e nas conclusões dos autores clássicos, percebe-se a influência da maneira como o indivíduo toma consciência de si e dos outros e torna psicológicas suas referências sócio-culturais, processando, assim, uma cadeia de informações que tanto ajudam a formar sua maneira seletiva de julgar e analisar como também armazenar raciocínios para cada abstração que se fizer necessários. Nesse aspecto, se enfatiza que o conhecimento social é construído através dessas informações, vivência e realidade, a partir do que a sociedade, familiares, meios de comunicação, transmite ao indivíduo.

3.5 SUPERVISÃO

A profissão de supervisor vai aparecer no Brasil na década de vinte, segundo SAVIANI (2000), com o surgimento dos profissionais em educação, isto é, o aparecimento dos técnicos em escolarização, constituindo-se como uma nova categoria profissional. Porém, a supervisão educacional, enquanto habilitação em

nível de formação surgirá, no Brasil, com o Parecer 252/69, que reformula os cursos de Pedagogia, criando as habilitações.

Enquanto especialidade em educação, a supervisão educacional, nos moldes do tecnicismo e regida pelas teorias da administração empresarial, diz que cabe ao supervisor educacional a função de assistir técnica e didaticamente ao professor no sentido de que se alcance a melhor produtividade possível no trabalho com os alunos. Portanto, o objeto do supervisor educacional, numa visão tecnicista, é o professor.

Para ANDRADE (1976), a supervisão consiste em melhorar o ensino, assegurando que professores empreguem métodos corretos e predeterminados no trabalho em sala de aula e em todo o sistema docente. Portanto, um conceito tecnicista de Supervisão Educacional, nesta visão, cabe ao Supervisor a tarefa de pesquisar, planejar, criar estratégias e avaliar o ensino.

Assim, o supervisor, de acordo, com a concepção de ANDRADE, de qual seja o método correto de aplicação dos conteúdos, numa relação autoritária de poder, a qual é inerente à divisão do trabalho no interior da escola, vai dar ordens para que o professor execute aquilo que ele, enquanto especialista em educação, tenha planejado. O que o professor deverá fazer sem questionar. Pois, o que está em risco é a produção de melhores resultados possível na questão do atendimento às necessidades e promoção do desenvolvimento do aluno, e nesse caso, supõe-se que o supervisor, enquanto um especialista em educação saiba o que faz ao indicar o caminho a ser trilhado pelo professor.

3.6 PSICOLOGO

Sabemos que em termos teóricos a atuação da psicologia que está voltada para a área da Educação se destina à realização de pesquisas diagnósticas e intervenções psicopedagógicas em grupo ou individuais, levando em consideração programas de aprendizagem e diferenças individuais. Segundo ANDALÓ (1984), temos como preceito que o psicólogo na escola atua no sentido de colaborar no planejamento de currículos escolares e na definição de técnicas de educação mais eficazes para melhor receptividade e aproveitamento do aluno e sua auto-realização. Em aspectos mais específicos atualmente o psicólogo atua:

Na orientação de pais em situações em que houver necessidade de acompanhamento e encaminhamento do aluno para outros profissionais, como o psicólogo clínico, etc.; Orientação, capacitação e treinamento de professores sobre como trabalhar em sala de aula levando em consideração aspectos educacionais implementando a metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, social e emocional do aluno; Desenvolver orientação vocacional e profissional aplicando sondagem de aptidões a fim de contribuir com a melhor adaptação do aluno no mercado de trabalho e sua conseqüente auto-realização; Coordenar grupo operativo com família e equipe de profissionais da Escola; Executar oficinas pedagógicas em sala de aula, elaboradas e realizadas em conjunto com professores de acordo com a demanda de cada sala de aula; Trabalhar questões da adaptação dos alunos; Auxiliar na construção e execução de projetos de ordem multidisciplinar realizados na escola; Realizar tarefas de ordem institucional como recrutamento e seleção de pessoal, elaboração de planos de cargos e salários, avaliação de desempenho, entre outros; Atuar como facilitador das relações interpessoais da equipe escolar.

Dessa forma, atualmente a psicologia busca um diálogo com a educação tentando fazer parte de seu cotidiano, para que possa entender seu funcionamento a partir de dentro. A psicologia não pretende colocar-se como a ciência que determina o que é normal ou patológico e que define critérios de avaliação do desenvolvimento infantil. Construir objetos de pesquisa com a educação (e não para a educação) e entender o contexto educativo como um microsistema social é o que deve buscar a psicologia em sua relação com a educação.

Conforme BRASIL (1997, p. 105):

“A qualidade da atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução. Essas decisões serão necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos professores”.

Nesse sentido, o psicólogo escolar pode, e deve, inserir-se na equipe técnica da escola tendo em vista a especificidade de seu trabalho, qual seja, ele é habilitado a compreender a complexidade do processo ensino/aprendizagem, principalmente no que tange aos aspectos psicológicos nele envolvidos. Além disso,

pode intervir nas representações sociais acerca dos fenômenos que acontecem dentro da escola, desenvolvendo programas que estabeleçam novos parâmetros para as atividades, esclarecendo sobre os melhores procedimentos para atuação junto a alunos com dificuldades.

E, também segundo DAVIS e OLIVEIRA (1994), pelo fato de que, a educação infantil, exige esforços no sentido de propor parceria para alcançar o objetivo dessa modalidade de ensino que é o desenvolvimento integral da criança num ambiente socializador, considerando a infância em suas especificidades

Assim, as situações do dia-a-dia também são fundamentais para estabelecer esquemas de conhecimento, tornando estes padrões de referência relacionados a condutas e maneiras de pensar em diferentes contextos da realidade.

Dessa forma, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento, pode-se dizer que a criança de educação infantil é aquela que, a partir de certa idade, é considerada apta a freqüentar o berçário e, daí, os outros níveis existentes na pré-escola. Em se tratando de conceituação psicopedagógica, a criança de educação infantil caracteriza-se como um indivíduo singular, no sentido de que o funcionamento de sua mente é diverso do adulto; que se expande à medida que trava relações sociais, afetivas e culturais com outras crianças, com adultos e com o ambiente em que vive.

3.7 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Após algumas reflexões a cerca da importância dos atores envolvidos no processo educativo, percebe-se a importância da funcionalidade de toda uma equipe que deve estar envolvida para garantir o desenvolvimento saudável e equilibrado da criança.

Conforme as colocações de FELTRAN (1990) a orientação educacional encontra, na criança, fundamentos para o trabalho pedagógico na pré-escola, conforme a realidade brasileira.

Assim, a autora diz que o orientador educacional deve pesquisar durante a ação pedagógica quem é a criança, a qual grupo sociocultural ela pertence, bem como definir qual o fim desta ação, para onde direcionar a educação da criança e deixar claras as funções da pré-escola no contexto democrático.

A orientação educacional, segundo esta mesma autora, está se deparando com problemas presentes em varias épocas que, nos dias atuais, têm gerado estudos e debates em nível internacional, com representantes de todo o mundo.

Nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, tem adquirido grandes proporções. Segundo FELTRAN (1990, p. 56), “*tratar das finalidades da educação significa cuidar da própria sobrevivência, com o intuito de desatar as ligações de submissão cultural dos países dominadores*”.

A autora ressalta, ainda, que estão em discussão mundial os problemas relativos à finalidade da educação justificando-se que o orientador educacional analise em sua origem e em suas manifestações, as concepções que, a esse respeito, se marcaram através dos tempos, buscando, assim, os pontos de apoio de sua proposta.

Portanto, a orientação educacional encontrará, na criança, fundamentos básicos para o trabalho pedagógico no ensino pré-escolar brasileiro, que conta com as participações de diferentes contornos e de variados pontos socioculturais. O que pressupõe numa visão de escola democrática a construção coletiva do projeto-político-pedagógico da instituição escolar, para concretização dos objetivos a que a escola se propõe.

3.8 PROJETO-POLITICO-PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÃO COLETIVA

Vivenciamos na atualidade uma época em que os atores envolvidos no processo educativo anseiam pela almejada escola dos sonhos, confirmado uma educação verdadeiramente de qualidade. Uma escola crítica e reflexiva, com menos burocracia, exigências e imposições; distancias e imposições; desistências e reprovações. E isso perpassa por uma escola que possa exercer sua autonomia, dentro de um processo de gestão democrática e participativa, em que todos assumam sua parcela de responsabilidade com entusiasmo e espírito de coletividade.

Não é novidade que a grande maioria dos educadores já tem claro que, as decisões a serem tomas na instituição escolar, não são obrigações exclusivas de

gestores. É necessário que exista diálogo, reflexões e conflitos sobre idéias apresentadas, pois estas precisam ser ouvidas com atenção e com o objetivo de serem discutidas, analisadas de forma autônoma quando possível, pois o projeto-político-pedagógico pressupõe construção coletiva.

O fato de o projeto-político-pedagógico ser construído de forma coletiva, não garante a escola uma transformação como num passe de mágica, no que se refere à qualidade de ensino, no entanto é certo que permitirá aos seus participantes clareza de seu caminhar, intervindo em seus limites para melhor se utilizarem de suas potencialidades, para melhor equacionarem com coerências suas dificuldades. Entendendo, que só assim é possível pensar um processo de ensino e aprendizagem que vise à qualidade.

E para que as mudanças educacionais almejadas se concretizem é necessário que os profissionais da educação busquem a transformação.

De acordo com REZENDE (1995, p.90):

“A primeira condição para se pensar a mudança é aquela que contempla a figura do educador esteja ele na função em que estiver. Isso porque se ele não se dispôr a reconstruir sua formação e autogerir o aprimoramento profissional todo o processo estará comprometido”.

O primeiro passo, é ser consciente daquilo que quer, é, para que a formação do educador aconteça, pois assim terá clareza da onde quer chegar e o que almeja alcançar, ou seja, transformar-se. Já, no segundo passo, deve estar certo da necessidade de voltar o olhar para si mesmo, refletindo seus passos, sua prática, sua postura, dentro e fora do ambiente escolar, assim auto-avaliar-se é fundamental para seu aprimoramento.

Os educadores devem ser atuantes, críticos e participativos, num terceiro ponto não aceitando o inquestionável. É preciso saber incomodar, estar disposto a buscar respostas e lutar para conquistar seus objetivos, a tomada de consciência dos princípios norteadores do projeto-político-pedagógico, não pode ter o sentido espontaneísta de cruzar os braços diante da atual organização da escola, que inibir a participação no processo de gestão da escola. Como afirma FREIRE (1987, p.53): *“ação política junto com os oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”.* Nesse sentido, vale a

pena ingressar na busca de autonomia da escola porque é mais prazeroso e gratificante participar das lutas e conquistas do que apenas usufruir suas vantagens.

Dessa forma, a reorganização do currículo, é outro ponto primordial, porque é a construção do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive. O currículo não é um instrumento neutro e a escola deve desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar, para que aconteça a organização curricular, os educadores devem buscar novas formas de organizar conteúdos de ensino, estabelecendo uma relação integradora. O currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

Segundo RIBEIRO (2004), sendo o currículo o sustentáculo da organização escolar como um todo, isto é, aquilo que dá vida à escola, está lastreado em determinada concepção acerca do mundo, da sociedade, do homem, do conhecimento. Portanto, assume essencialmente um caráter político-filosófico, antes que puramente técnico-pedagógico. Como afirma GADOTTI (1998, p.79): *“Em vez da arrogância de quem se julga dono do saber, o professor deverá ser criativo a aprender com o aluno e com o mundo”*.

Tendo em vista alcançar uma escola de fato democrática e de qualidade, deve-se se capacitar não somente o educador, mas sim, toda a comunidade interna, quanto à externa á escola necessita de qualificação para melhor participação. Fazendo parte dessa capacitação todos os seus integrantes, principalmente pais e alunos, utilizando-se para esta capacitação de eventos como: seminários, assembléias, debate e encontro de interesse da comunidade escolar.

Portanto, se os gestores escolares requerem a participação da comunidade escolar na tomada de decisões é imprescindível que invistam em sua capacitação, a fim de que se desenvolva habilidades, fazendo-se necessário para isso, a troca de experiências e informações, entre seus componentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da realização deste trabalho que, teve fundamentos em estudos bibliográficos. Abordar a concepção de uma educação infantil comprometida com a realidade social se consiste num permanente desafio que se impõe para pensar e realizar uma pedagogia que invista em fazeres e saberes pedagogicamente comprometidos com uma educação humanizadora de nossas crianças. A educação infantil no Brasil era a extensão do direito à educação para todas as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Como já abordado, essa pretensão, conquistada com a Constituição de 1988 e ratificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, é finalmente referendada na LDB em 1996.

Idealmente a incorporação das creches, pré-escolas e instituições similares pelos sistemas educacionais foi vista como sendo um passo estratégico a ser dado a fim de garantir a melhoria da qualidade do atendimento às crianças pequenas. Todavia, para que esse encaminhamento tenha os efeitos almejados, é preciso que esteja muito claro em que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, se distingue, ou não, das fases que a sucedem.

Dessa forma a orientação educacional, se caracteriza em um processo educativo que se desenvolve paralelamente ao processo de ensino e aprendizagem. E, assim, vale ressaltar de acordo com a abordagem de GIACAGLIA e PENTEADO (2000), no que referem as atividades técnicas, esse processo pode ser agrupado em funções de: planejamento, coordenação, avaliação e assessoramento. Ressaltando

que, nessas funções podem ser definidas tanto as atividades específicas que o orientador educacional era exercer, bem como aquelas que serão desenvolvidas em parceria com os educadores e outros profissionais envolvidos nesse processo.

Conforme as considerações abordadas sobre a temática, o orientador educacional participa no processo do planejamento curricular e na sua realização, assim como define e faz pesquisas, participa na elaboração do plano da escola e elabora o plano de atividades da orientação educacional, tendo em vista o trabalho em conjunto com a administração escolar, supervisão pedagógica e outros setores referentes à escola, as atividades em parceria da escola e da comunidade e as atividades de integração da escola e da família.

Contribuindo, assim, para a tomada de decisões que se referem ao processo educativo como um todo. E, como coordenador, deve acompanhar o desenvolvimento do currículo no que se refere ao seu setor de trabalho, ou seja, possibilitar a elaboração e o desenvolvimento dos planos de ensino segundo os objetivos da sua área de trabalho, desenvolver atividades específicas relacionadas ao seu campo, organizar arquivos de dados pessoais de alunos que sejam necessários para uma melhor desenvoltura do seu trabalho e desenvolver atividades educativas (visitas, festas, programas preventivos a saúde, higiene e segurança, atividades culturais, entre outras).

No que se refere à avaliação, é papel do orientador educacional, proporcionar as adequações dos resultados do processo ensino e aprendizagem aos objetivos educacionais, identificar com os professores e com a supervisão pedagógica as causas do baixo rendimento escolar dos educandos, constatar os resultados do plano de atividades do setor ao qual pertence, esclarecer para a comunidade e, em especial, para os pais dos alunos, sobre os programas de ensino (o porquê e a importância do que se foi trabalhado), estabelecer critérios para um bom desempenho dos outros setores da instituição educacional e obter a produtividade da escola como um todo e não de uma maneira isolada. Já no assessoramento, o orientador colabora com a supervisão pedagógica durante o planejamento e a avaliação das suas atividades e auxilia os professores na elaboração, na execução e avaliação dos seus programas de ensino.

Assim, à medida que o orientador desenvolver seu trabalho dentro da instituição escolar irá adquirindo experiência, esta se torna valiosa, pois permite,

uma visão mais ampla e profunda dos principais problemas e dificuldades da mesma, desenvolvendo maior conhecimento da comunidade, dos alunos, dos pais, dos professores e dos demais funcionários bem como de suas características e anseios. Respeitados os aspectos éticos, esses conhecimentos serão valiosos para subsidiar as discussões e, quando necessário, na tomada de decisões de determinados alunos.

Além das atividades acima citadas, o orientador elabora um plano específico para o serviço de orientação educacional. Esse plano é essencial para nortear o seu trabalho, além de poder se constituir em fonte de consulta pelos demais membros da equipe, para que possam saber como relacionar e integrar a programação deles à do Serviço de Orientação Educacional. É importante para o bom andamento das atividades escolares saber o que esperar dos demais e quando, isto é, em que ocasião cada item do plano estará sendo desenvolvido, como, por quem e por quanto tempo.

Dessa forma a orientação educacional, no âmbito da educação infantil, pode ocorrer de forma individual ou em grupos, trabalhando questões referentes à formação global do indivíduo, no que tange às questões de respeito, amor, fraternidade, dignidade, solidariedade, responsabilidade, ética e outros valores fundamentais e essenciais, segundo as autoras, para a convivência harmoniosa da pessoa humana.

Devendo pautar seu trabalho na busca da integridade da criança, assim como cooperar com os professores para o bom desempenho dos trabalhos escolares realizados pelos alunos, procurando passar segurança na execução dos trabalhos complementares e primar para o estudo de forma prazerosa e construtiva. Assim, entre os papéis que desempenha na educação infantil, o orientador educacional trabalha com os alunos, questões de socialização, desenvolvimento de habilidades de convívio, ecologia humana e educação sexual, desenvolve a valorização do trabalho docente e com a identificação de profissionais. Bem como se destaca nessa fase a preocupação com o desenvolvimento psicomotor e com a preparação para a alfabetização, desenvolvendo a motivação nas crianças.

Portanto, a orientação educacional na educação infantil tem também como objetivo, contribuir para a reflexão crítica sobre os problemas relativos ao processo ensino e aprendizagem e sobre as questões ligadas às relações entre os

diversos segmentos atuantes na escola, tendo em vista a produção coletiva do projeto político pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDALÓ, C. S. de L. O papel do psicólogo escolar. Psicologia Ciência e Profissão, ano 4, nº. 1, 1984.

ANDRADE, N. V.de. Supervisão em educação: um esforço para melhoria dos serviços educacionais. Rio de Janeiro: Editora Livros Técnicos e Científicos, FENAME, 1976.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). Norma Brasileira de Referência – 6023: agosto de 2002. Referências – títulos

_____. Norma Brasileira de Referência – 10520: agosto de 2002. Citações diretas.

BALAGUER, I. Entrevista. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, n.7, nov1998/jan1999

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 022/98. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília:, 1998.

_____. Estatuto da criança e do adolescente. Lei 8.069/90. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Política nacional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF, Coordenação de Educação Infantil, 1994.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. vols.I, II e III, Brasília: MEC-SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, Vol. 1, 1997.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2004.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994

EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.

FELTRAN, Regina C.S. **Orientação educacional na pré-escola**. Campinas: Papyrus, 1990.

FREINET, C. **A pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROEBEL, F. **Mottoes and comentaries of Friederich Froebel's mother play**. New York: D. Aprleton and Company, 1895.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, H. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Olgair Gomes. **Direção e coordenação pedagógicas inspiradas na educação libertadora**: propiciadoras da construção de um ambiente escolar mais significativo e humanizado. In: Revista de Educação da AEC (105), Brasília: AEC, 1997.

GARCIA, Regina L. (org.). **Orientação educacional**: o trabalho na escola. 3a ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GARCIA, R.L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIACAGLIA L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática**: princípios, técnicas, instrumentos. São Paulo: Pioneira Educação, 2000.

GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin. **A prática dos orientadores educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez; 1996.

_____. **Conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

HOBBSAWN, E. **A era dos impérios**. São Paulo: Paz e Terra, 1988

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001

LAROSSA, J. **O enigma da infância**: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contra Bando, 1998.

LEITE FILHO, A. G. **Educadora de educadoras** : trajetória e idéias de Heloísa Marinho: uma história do Jardim de Infância no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC, 1997. (Dissertação de Mestrado).

LOURENÇO FILHO, M. B. **Aspectos da educação pré-primária**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, V. XXXII, n.75, p.79-93, jul-set. 1959.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**. São Paulo: Cortez, 1995.

MINUCHIN, Salvador. **Famílias**: funcionamento & tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 25-69.

MOACIR, D. **Projeto-político-pedagógico da escola cidadã**. Brasília: MEC/SEES, 1998.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à orientação educacional**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997

OLIVEIRA, Dalila A. e ROSAR, Maria F.F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Paradigma: relações de poder – projeto político pedagógico:** dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

RIBEIRO, Vera M. (org). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF.** São Paulo: Global, 2004.

ROESCH, Sylvia M. A.; ANTUNES, Elaine Di Diego. **O Just-in-time e a emergência de um novo cargo:** o operador multifuncional. In: XIV Encontro Anual da ANPAD. Anais. Belo Horizonte: v.9, p.247-262, 1990.

ROSEMBERG, F. et al. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo: Cortez -FCC,1994.

SALERNO, Mário Sérgio. **Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível.** In: FERRETTI et al. **Tecnologias, trabalho e educação – um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **A supervisão educacional em perspectiva histórica:** da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional:** para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VALE, J. M. F. do. **O diretor de escola em situação de conflito.** In: Caderno Cedes. Especialistas do Ensino em Questão. São Paulo, n° 6, 1982.

VIEIRA, Sofia Lérche (org) **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WALLON, H. **As origens do caráter da criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.