



Pedagogia

Fundamentos da Educação Infantil

Sandra Maria de Oliveira Schramm
Sheyla Maria Fontenele Macedo
Expedito Wellington Chaves Costa

3ª edição
Fortaleza - Ceará



2019



Geografia



História



Educação
Física



Pedagogia



Química



Ciências
Biológicas



Artes
Plásticas



Computação



Física



Matemática

Copyright © 2019. Todos os direitos reservados desta edição à UAB/UECE. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, dos autores.

Editora Filiada à



Presidente da República Jair Messias Bolsonaro	Conselho Editorial Antônio Luciano Pontes
Ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub	Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Presidente da CAPES Anderson Ribeiro Correia	Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Diretor de Educação a Distância da CAPES Carlos Cezar Modernel Lenuzza	Francisco Horácio da Silva Frota
Governador do Estado do Ceará Camilo Sobreira de Santana	Francisco José Camelo Parente
Reitor da Universidade Estadual do Ceará José Jackson Coelho Sampaio	Gisafran Nazareno Mota Jucá
Vice-Reitor Hidelbrando dos Santos Soares	José Ferreira Nunes
Pró-Reitor de Pós-Graduação Nucácia Meyre Silva Araújo	Liduina Farias Almeida da Costa
Coordenador da SATE e UAB/UECE Francisco Fábio Castelo Branco	Lucili Grangeiro Cortez
Coordenadora Adjunta UAB/UECE Eloísa Maia Vidal	Luiz Cruz Lima
Direção do CED/UECE Josete de Oliveira Castelo Branco Sales	Manfredo Ramos
Coordenadora da Licenciatura em Pedagogia Francisca de Assis Viana Moreira	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Editor da UECE Erasmus Miessa Ruiz	Marcony Silva Cunha
Coordenadora Editorial Rocylânia Isidoro de Oliveira	Maria do Socorro Ferreira Osterne
Projeto Gráfico e Capa Roberto Santos	Maria Salette Bessa Jorge
Diagramador Marcus Lafaiete da Silva Melo	Silvia Maria Nóbrega-Therrien
Revisão Ortográfica Fernanda Ribeiro	Conselho Consultivo Antônio Torres Montenegro (UFPE)
	Eliane P. Zamith Brito (FGV)
	Homero Santiago (USP)
	Ieda Maria Alves (USP)
	Manuel Domingos Neto (UFF)
	Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
	Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
	Romeu Gomes (FIOCRUZ)
	Túlio Batista Franco (UFF)

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Fone: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br
Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais
Fone: (85) 3101-9962

Sumário

Apresentação	5
Parte 1 – Concepções de infância e de criança	7
Introdução.....	9
1. Conceituando infância e criança	9
Capítulo 1 – O surgimento do sentimento de infância: as ideias de Philippe Ariès ...	11
1. O percurso histórico do sentimento de infância	11
2. Os dois sentimentos de infância	16
Capítulo 2 – Criança e Infância no contexto brasileiro.....	20
1. História da Infância no Brasil.....	20
2. Concepções de crianças e de infância na literatura e na música brasileiras	21
Capítulo 3 – Infância e crianças na contemporaneidade	27
Capítulo 4 – Infância e instituição de educação infantil	34
Parte 2 – A educação infantil: histórico, legislação educacional e políticas públicas do ontem ao hoje	41
Capítulo 1 – Percursos históricos da educação infantil.....	43
1. Contexto europeu	44
2. Contexto brasileiro	46
Capítulo 2 – Educação infantil: o cenário da legislação e as políticas educacionais	49
1. O aparato legal da educação infantil no passado.....	49
Capítulo 3 – Educação Infantil: primeira etapa da educação básica.....	56
Parte 3 – Contribuições teóricas e implicações curriculares, metodológicas e avaliativas na educação infantil	63
Capítulo 1 – Histórico e concepções teóricas sobre currículo, metodologias e avaliação	64
1. O currículo: construção histórico-cultural	65
2. Metodologia histórico-crítica: caminho na formação da prática social	72
3. Trajetória dos avanços da avaliação educacional.....	75
Capítulo 2 – Pressupostos curriculares e metodológicos para a educação infantil.....	79
1. A educação infantil hoje: necessidades e desafios	80
2. Proposta pedagógica curricular para a educação infantil.....	85
3. Princípios e bases metodológicas para a educação infantil	90

Capítulo 3 – Avaliação da aprendizagem na educação infantil	95
1. Discussões sobre o ato de avaliar na educação infantil.....	95
2. O cotidiano da avaliação na educação infantil	98
Parte 4 – Concepções e orientações para educação infantil.	
Os referenciais curriculares.....	107
Capítulo 1 – Concepções e orientações para o cotidiano da educação infantil	109
1. As concepções de cuidar e educar na educação infantil	110
2. A identidade do educador e a reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de imersão na realidade escolar da educação infantil.....	114
3. A relação escola-família-comunidade no cotidiano da educação infantil....	118
Capítulo 2 – Caminhada pelas diretrizes e referenciais curriculares para a educação infantil.....	122
1. Desvelando as diretrizes e referenciais curriculares para a educação infantil	122
2. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na educação infantil e os referenciais curriculares	128
Capítulo 3 – Referenciais curriculares: a prática pedagógica para a educação infantil por áreas de conhecimento	133
1. A prática pedagógica nas áreas de conhecimento: Movimento, Música e Artes Visuais	133
2. A prática pedagógica nas áreas de conhecimento: linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.....	139
Sobre as Autoras	152

Apresentação

O módulo “Fundamentos da Educação Infantil” tem, como objetivo geral, realizar um percurso histórico, legal e pedagógico sobre o acontecer da educação infantil até os dias de hoje, com a finalidade de gerar subsídios à prática docente nesse nível de ensino. Desta forma, foi organizado em quatro unidades distintas:

1. “A educação infantil: breve histórico, legislação educacional e políticas públicas do ontem ao hoje”. Onde é esboçado o cenário paradigmático que delineou todo o histórico deste nível de ensino, as concepções assistencialista, compensatória, privação cultural e pedagógica nos contextos brasileiro e europeu. Descortina-se ainda o modesto aparato legal e constatação da praticamente inexistência de políticas públicas para esse nível de ensino até a década de 80 do século XX. É revelado que, somente após a Constituição Federal de 1988 que a educação infantil ganha espaço no cenário social.

2. Esta Parte traz uma reflexão acerca das concepções de criança e de infância, numa perspectiva histórica, enfoca as maneiras como o mundo ocidental foi mudando suas idéias acerca do que seja criança, do que significa viver uma infância e de como se deve educar uma criança. Também é feita uma análise sobre a diversidade de vidas das crianças e do conceito infância na contemporaneidade. A partir dessas reflexões, o leitor é convidado a pensar sobre a importância do professor conhecer a criança de fato com a qual convive em ambientes de educação infantil para melhor compreendê-la e, assim, efetivar uma prática educativa que respeite as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem do universo infantil.

3. “Contribuições teóricas e implicações curriculares, metodológicas e avaliativas na educação infantil”

A Parte apresenta um breve estudo sobre as contribuições teóricas e suas implicações nos campos do currículo, metodologia e avaliação. Os estudos curriculares foram inaugurados na primeira metade do século passado. Têm como precursor John Franklin Bobbit, representante das teorias tradicionais. A trajetória histórica do currículo se mistura às teorias reprodutivistas e com o movimento social do multiculturalismo.

É dos pressupostos de Demerval Saviani, no livro Escola e Democracia, que origina-se a metodologia histórico-crítica, que tem como passos: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e retorno à prática social. Este enfoque metodológico visa a formação de uma cidadania emancipada.

A avaliação educacional tem como marco os estudos de Tyler a partir da década de 30, do século passado, de origem positivista. Os anos 60 confluem em outros caminhos, que incluem premissas de caráter fenomenológico. Destaque para os teóricos Cronbach (1963), Scriven (1967) e Stake (1967).

Finalmente, no Brasil, chegamos à avaliação de larga escala e, hoje, no campo da avaliação educacional urge a necessidade premente de especialistas.

A Parte apresenta reflexões sobre a proposta pedagógica curricular baseada nos referenciais e nas diretrizes curriculares para a educação infantil, visando integrar o CUIDAR E EDUCAR, donde se propõe práticas pedagógicas de cunho vivencial, concreto e experimental, com base no referencial teórico histórico-crítico.

Os ideais de assistencialista, compensatório, de privação cultural, de prontidão para a alfabetização e de preparo para o mundo adulto também permearam estas práticas.

A avaliação neste nível de ensino não pode ser quantitativa e deve ser subsidiada por diferentes formas de acompanhamento e registro.

4. “Concepções e orientações para educação infantil. Os referenciais curriculares”. Nesta Parte é realizado um aprofundamento sobre as funções de CUIDAR e EDUCAR, propostos pelos referenciais e frente a estes, sobre o papel do educador e da família.

É também analisado o conceito de que educar na educação infantil não é um ato “solitário”, ou seja, envolve a concepção de totalidade, o que denota a integração de todos os atores sociais (escola, família e sociedade) em prol dos objetivos e metas educacionais estabelecidos.

É proposta uma excursão pelo referencial curricular para a educação infantil, documento este composto inicialmente por três volumes organizados no ano de 1998 e complementados no ano de 2000 com estratégias pedagógicas para educandos portadores de necessidades educativas especiais.

É realizado ainda um breve recorte sobre as teorias e reflexões que envolvem o eixo Conhecimento de Mundo, e as seis diferentes linguagens do conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática e apresenta atividades didáticas para seu desenvolvimento.

Os Autores

Parte

1

Concepções de infância e de criança

Objetivo

- Esta unidade tem como objetivo compreender as concepções de infância e criança como resultado de uma construção sócio-histórica e cultural, assim como refletir sobre as múltiplas formas de ser criança na contemporaneidade e sobre a importância de se conhecer e compreender a criança que temos diante nós, para que possamos melhor compreendê-la e, assim, melhor atendê-la em espaços coletivos de educação infantil.

Introdução

Esta unidade tem por finalidade refletir sobre os conceitos de “infância” e de “criança”, buscando uma compreensão dessas categorias a partir de uma visão histórica e cultural. Acreditando que os conceitos de criança e de infância estão atrelados à dimensão histórica e cultural, precisamos compreender como esses conceitos foram sendo formulados e transformados ao longo da história e como interferem na forma como compreendemos as crianças e as atendemos.

1. Conceituando infância e criança

O que é ser criança? O que é infância? Perguntas como essas podem nos parecer óbvias e, conseqüentemente, suas respostas também. Mas, se fizermos uma reflexão, constataremos que não são nada óbvias. Você já parou para pensar sobre essas questões? Como você responderia a essas indagações? Quando essas perguntas são lançadas numa sala de aula de curso de Pedagogia, a alunos iniciantes, por exemplo, diversas e até contraditórias respostas são por eles oferecidas.

É comum termos como: “inocência”, “curiosidade”, “ingenuidade”, “danção”, “liberdade”, “disciplina” serem associados aos conceitos de criança ou infância. Certa vez, uma aluna, muito espontaneamente, se referiu ao adjetivo “malina” (corruptela de maligna) como uma característica que o conceito de infância fazia remeter. Por que esses conceitos são apresentados para designar essa etapa da vida humana? Será que sempre foi assim? Será que a “infância” e “ser criança” sempre foram pensados da forma como se pensa hoje? Será que em qualquer tempo, espaço e cultura as crianças sempre viveram uma infância semelhante? Certamente, não.

Destacamos os conceitos de “infância” e de “criança” como distintos, nos apoiando na Sociologia da Infância que considera importante fazer essa diferenciação, elucidando melhor esses conceitos. Exponente dessa área de estudo, SARMENTO (2004) salienta que a infância deve ser compreendida como uma categoria social, do tipo **geracional**, e criança como o sujeito concreto, integrante dessa categoria, mas que também integra uma determinada classe social, um grupo cultural e vive em um determinado tempo histórico.

Isso significa dizer que, de certa forma, sempre existiram crianças, ou seres humanos de pouca idade que se diferenciam dos adultos nos aspectos físicos e fisiológicos. Mas nem sempre existiu infância, uma forma específica de se pensar sobre as crianças e de possibilitar as suas experiências de vida.

Nessa perspectiva, Manuel Sarmiento, faz a seguinte afirmação:

A infância é uma construção histórica, resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças. (SARMENTO, 2004, p. 11).

Dessa forma, o autor nos torna mais claro o conceito de infância e nos ajuda a compreendê-la como algo produzido na sociedade e não como condição inerente ao ser humano. Esse pensamento, portanto, reforça a ideia, consensual entre estudiosos sobre a infância, de que não existe natureza infantil, que nos remete a algo biológico e universal. O que existe, na verdade, é uma condição infantil, que é vivenciada de forma bastante diversificada entre as crianças no mundo, desde que a sociedade “inventou” a infância.

Podemos afirmar, portanto, que dentro da dimensão biológica, sempre existiram crianças, seres humanos numa etapa inicial de desenvolvimento físico, mas nem sempre elas foram vistas como seres diferenciados dos adultos. Consequentemente, nem sempre houve possibilidade das crianças vivenciarem um estilo de vida específico para crianças, aos moldes dos de hoje. Dessa forma, na verdade, durante muito tempo, as crianças não vivenciavam uma infância. Mas o que vem a significar tudo isso? O próximo tópico trará ideias de um importante historiador francês, Philippe Ariès (1981), ainda vivo, que muito contribuiu para compreendermos essa problemática.

Geracional diz respeito à geração de que o sujeito faz parte, que se refere ao conjunto de indivíduos nascidos pela mesma época.

Atividades de avaliação



Fazer uma breve entrevista com pessoas de gerações diversas sobre como elas definem infância. Observar quais os adjetivos que são apresentados. Predominam adjetivos positivos ou negativos? Na sua opinião, por que as pessoas qualificam as crianças com determinados adjetivos positivos ou negativos?

O surgimento do sentimento de infância: as ideias de Philippe Ariès

1. O percurso histórico do sentimento de infância

Se a infância foi algo inventado, ou seja, é uma construção social e que, portanto, nem sempre existiu, como então surgiu a ideia de infância?

Philippe Áries, foi o precursor nos estudos sobre a infância na perspectiva histórica. Embora as ideias deste autor, como é comum nas ciências sociais, não sejam unanimemente compartilhadas por todos os estudiosos sobre a infância, todos reconhecem sua originalidade e a seriedade de seus estudos. Foi ele quem primeiro defendeu a tese de que a infância é uma construção social.

Este pensador, na sua obra *História social da criança e da família*, dedica-se ao estudo sobre as concepções de criança e família desde a Idade Média aos dias atuais. Ele se refere à ideia de que o “sentimento de infância” semelhante surgiu no mundo ocidental por volta do século XVI ou XVII.

Interessou a este autor compreender como a infância passou a ser concebida, no mundo ocidental, da forma como hoje é. Ele precisou pesquisar sobre como a criança era vista e como as infâncias eram vividas em diversos tempos da história para apreender como os conceitos foram se transformando até a contemporaneidade. Nessa perspectiva, o autor também se interessou em entender como a organização familiar foi se transformando ao longo da história ocidental. Afinal de contas, infância e família, no mundo moderno e contemporâneo, são conceitos interligados, mas será que sempre foi assim?

Os estudos desse autor foram muito importantes para a compreensão de uma ideia que é compartilhada por quase todos os estudiosos, de áreas diversas, sobre a infância. É a ideia de que a infância é um conceito que foi construído sócio-historicamente. Então, se foi construído, é porque nem sempre existiu.

Ariès enfrentou um grande desafio quando se propôs a investigar a infância historicamente. Eram quase inexistentes documentos ou registros es-

critos que o possibilitasse compreender como a sociedade via as crianças e como era a vida das crianças e das famílias em épocas passadas. Quais documentos poderiam auxiliá-lo a desvendar esses fatos históricos? A criatividade do pesquisador o levou a elencar diversos tipos de documentos para pesquisa, tais como diários, testamentos, igrejas, túmulos e pinturas.

Esses estudos de Ariès o levaram a defender a tese de que até a Idade Média não havia na sociedade um “sentimento de infância” semelhante ao que se tem hoje. Esse sentimento de infância começa a surgir no mundo ocidental, mais especificamente na Europa, já na Idade Moderna, por volta do século XVII. É importante deixar claro algo que o autor faz questão de ressaltar: ausência de sentimento de infância não significa dizer falta de carinho ou amor às crianças. A afetividade sempre esteve presente no mundo humano, então as pessoas sempre cultivaram ou demonstraram amor, carinho, afeição ou desamor, desprezo e maus tratos uns pelos outros, independente da idade. Quando o autor se refere a “sentimento de infância”, ele está querendo dizer consciência da particularidade infantil. Logo, o autor destaca que a sociedade ocidental só vai se aperceber de que a criança tem uma particularidade que a diferencia dos adultos não apenas do ponto de vista físico ou biológico, na Idade Moderna. Ou seja, até a Idade Média não havia uma consciência sobre a particularidade infantil. Nas palavras do autor:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (Ariès, 1981, p.156)

Ter consciência sobre a particularidade infantil ou ter “sentimento de infância” significa compreender a criança como qualitativamente diferente do adulto e não como apenas quantitativamente diferente do adulto. Ou seja, quando pensamos somente do ponto de vista da quantidade, perceberemos a criança como alguém de estatura menor, com menos força física e com menos destreza que o adulto, mas as diferenças terminam por aí. Daí, a expressão utilizada para definir como as crianças eram vistas na Idade Média: “adultos em miniatura”.

Compreender a criança como também qualitativamente diferente do adulto é percebê-la do ponto de vista do desenvolvimento: como alguém que está vivendo uma etapa da vida que enxerga o mundo de forma diferente do adulto, que raciocina de forma diferente do adulto e, que, portanto, precisa de uma atenção diferenciada. É preciso, então, dedicar cuidados e educação às crianças para elas melhor se desenvolverem.

Vale referir que as crianças sempre receberam atenção especial nos primeiros anos de vida. Sabemos que o bebê humano, por exemplo, não consegue sobreviver sem os cuidados de alguém que o alimente, agasalhe e pro-

teja. Mas em tempos remotos, como na Idade Média, esses cuidados básicos eram fornecidos até uma idade ainda muito precoce. Na medida em que a criança já ia conquistando algum nível de independência, ela ia se misturando ao mundo dos adultos. Dessa forma, aos poucos, ela ia participando do mundo adulto, compartilhando trabalho, lazer e até mesmo jogos e brincadeiras, além de outras formas de convivência social. Afirma Ariès:

Na Idade Média, no início da Idade Moderna, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio, ou seja, aproximadamente aos sete anos de idade. (Ariès, 1981, p.275)

Nesse contexto, não havia, portanto, um estilo de vida infantil, que incluísse roupas para crianças, músicas para crianças, literatura para crianças. Podemos afirmar que se a sociedade não percebia a criança como alguém diferenciado, com particularidade própria, não fazia sentido nesse tempo pensar que as crianças precisariam viver uma determinada infância.

Nesse âmbito, é preciso refletirmos que, certamente, houve razões sociais, econômicas e políticas que motivaram ou possibilitaram uma mudança de percepção da sociedade em relação às crianças. Esse assunto será retomado logo mais. É interessante, agora, que entendamos direito os estudos de Ariès, mais especificamente focado na iconografia ou pintura.

Conforme já nos referimos, Áries, entre outros recursos, recorreu às pinturas artísticas que retrataram a criança ao longo do tempo, para compreender como as crianças eram percebidas em momentos históricos diferenciados. Essa análise permitiu ao historiador, perceber que até o século XVII, as crianças eram retratadas como adulto em miniatura, homens e mulheres em tamanhos reduzidos, com vestimentas, postura e expressão facial de adultos.

Numa época em que não existia a fotografia, a pintura ocupava essa função de retratar, ou seja, reproduzir a realidade da forma mais realista possível. O artista, cidadão do seu tempo, ao retratar o que via, representava a criança de acordo com os valores de seu tempo: um pequeno adulto. Muitas vezes, até os traços fisionômicos eram de adultos, como você pode perceber na figura 1, um quadro de Rembrandt, pintor holandês que viveu no século XVII.

Fonte: (http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://downloads.passeiweb.com/arte_cultura/galeria/rembrandt/1668_69_retrato_de_familia_mini.jpg&imgrefurl=http://www.passeiweb.com/saiba_mais/arte_cultura/galeria/rembrandt)



Figura 1 – Gravura 1: “Retrato de família” (1668) - Rembrandt

Afirma Ariès que

Foi no século XVII que os retratos das crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. (Ariès, 1981, p. 65)

Mas, certamente, as transformações nas concepções de infância não ocorreram de repente e nem linearmente. Na verdade, foi resultado de um longo processo de mudança e mesmo na Europa não aconteceu de forma homogênea em todas as regiões. No quadro de Rembrandt, percebemos claramente uma organização familiar com esse centramento da criança em sua composição, como se refere Ariès. Contraditoriamente, no entanto, as crianças estão retratadas com traços de adultos, um exemplo de que ideias contraditórias sobre infância parecem coexistir.

Os trajes ou vestimentas infantis, descritos em diários ou retratados em pinturas, como observou Ariès, também são fortes indicadores das concepções de infância em épocas distintas. Na Idade Média, por exemplo, logo quando a criança deixava os cueiros, ela era vestida como os homens ou mulheres de sua condição social. Portanto, o que diferenciava as vestimentas era a condição socioeconômica e não a idade.

A Revolução Industrial Séc. XVIII. Caracteriza-se pela passagem da manufatura à indústria mecânica. A introdução de máquinas fabris multiplica o rendimento do trabalho e aumenta a produção global. A Inglaterra adianta sua industrialização em 50 anos em relação ao continente europeu e sai na frente na expansão colonial. (In <http://www.historiadomundo.com.br>)

A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância. (Ariès, 1981, p.77)

As brincadeiras e jogos infantis tão associados, na modernidade e contemporaneidade, à infância, também estão registrados nas pinturas em várias épocas, o que ajudou Ariès a compreender que na Idade Média essa associação não existia. Diz o autor:

Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturadas aos adultos. (...) Uma tela de S. Bourdon, representa um grupo de mendigos em torno de duas crianças, observando-as a jogar dardos. O tema das crianças jogando a dinheiro jogos de azar ainda não chocava a opinião pública. (...) Inversamente, os adultos participavam de jogos e brincadeiras que hoje reservamos às crianças. Um marfim do século XIV representa uma brincadeira de adultos: um rapaz sentado no chão tenta pegar os homens e as mulheres que o empurram. (Ariès, 1981, p.92/93)

Esses dados são valiosos para compreendermos o sentido da afirmação de que a infância é um conceito socialmente construído e, nessa perspectiva, vai se transformando com tempo, conforme mudanças históricas, econômicas, que também vão transformando os modos de vida. Houve um tempo em que não estava definido o que era de criança e o que era de adulto, nem mesmo no que se refere a jogos e brincadeiras. Assim, podemos imaginar que vários fatos históricos ocorridos na transição da Idade Média para a Moderna contribuíram, nas palavras de Ariès, para o surgimento de uma consciência da particularidade infantil.

Vamos pensar, inicialmente, como a sociedade ocidental europeia era organizada até a Idade Média e como as transformações ocorridas, marcadas por fatos históricos, como o **Iluminismo**, **Renascentismo** e a **Revolução Industrial**, por exemplo, fundamentais para as transformações nos modos de vida, influenciaram a forma de se conceber a criança.

Na Idade Média, a sociedade era estática (com pouca mobilidade social) e hierarquizada. A economia feudal baseava-se, principalmente, na agricultura e a fabricação de instrumentos era artesanal e rudimentar. Numa sociedade como essa não parecia necessário um longo tempo de preparação para o trabalho.

A sociedade moderna, marcada por grandes e profundas mudanças, em especial, o mundo industrial, e a formação de uma nova classe social: a burguesia, resulta numa sociedade bem mais complexa. Passa a ser

O **iluminismo** foi um movimento global, ou seja, filosófico, político, social, econômico e cultural, que defendia o uso da razão como o melhor caminho para se alcançar a liberdade, a autonomia e a emancipação. Surgiu como uma reação ao absolutismo europeu, que tinha como características as estruturas feudais, a influência cultural da Igreja Católica, o monopólio comercial e a censura das "ideias perigosas". O nome "iluminismo" é uma oposição ao período vivido até então, desde a Idade Média, período este de trevas, no qual o poder e o controle da Igreja regravam a cultura e a sociedade. (Pacievitch, Thais In <http://www.infoescola.com/historia/iluminismo>)

O **Renascentismo** ou **Renascimento** foi um movimento cultural e simultaneamente, um período da história europeia, considerado como marcando o final da Idade Média e o início da Idade Moderna. É normalmente considerado como tendo começado no século XIV, na Itália, e, no século XVI, no norte da Europa. Além de atingir a Filosofia, as Artes e as Ciências, a Renascença fez parte de uma ampla gama de transformações culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas que caracterizam a transição do Feudalismo para o Capitalismo. Nesse sentido, o Renascimento pode ser entendido como um elemento de ruptura, no plano cultural, com a estrutura medieval. (In <http://www.tiosam.net/enciclopedia/Renascimento>)

necessário um período de preparação para exercer funções importantes na fase adulta. Nesse mundo passa a ter sentido pensar a infância como um período específico de desenvolvimento. Filósofos e pensadores, como Montaigne (1533- 1592), passam a se interessar pelo tema infância e pela educação das crianças.

No entanto, essas transformações não ocorreram de forma simultânea em toda a Europa. Da mesma forma, essas ideias, durante muito tempo, só foram direcionadas às crianças de classes sociais privilegiadas. No início da Revolução Industrial, crianças, de até mesmo seis anos de idade, eram dolorosamente exploradas, trabalhando lado a lado com adultos, recebendo metade do salário.

Os avanços nos conhecimentos científicos, para citar uma consequência das transformações do início da Idade Moderna, possibilitaram, por exemplo, a queda na mortalidade infantil. A morte prematura de uma criança, quase regra geral na Idade Média, possivelmente, levava as pessoas a não projetarem um futuro para as crianças pequenas. As mudanças nessa perspectiva fazem surgir a ideia de que vale investir desde cedo na educação de uma criança que crescerá e se tornará um adulto.

2. Os dois sentimentos de infância

A mudança cultural, influenciada por todas as transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade passa nessa época, aponta para mudanças nas relações estabelecidas entre pais e filhos. A criança, antes levada muito cedo a conviver e aprender a sobreviver no espaço extra-familiar, passa a ser o centro de um novo modelo de família, a família nuclear e por ela passa a ser educada. A vida privada, em família, passa a ter um novo valor nessa sociedade. Isso possibilitou que se despertasse um novo sentimento por ela. Ariès caracteriza esse momento como o surgimento do sentimento de infância, que será constituído por dois momentos: a paparicação e a preocupação moral.

A paparicação foi um sentimento despertado pela ingenuidade e graciosidade da criança, fazendo com que os adultos, em especial, as mulheres, se apegassem mais aos filhos. Assim, os gracejos das crianças eram expostos, como se faz com bichinhos de estimação, como cita Áries o relato de Mme. de Sévigné sobre uma menina

Ela faz cem gracinhas, fala, faz carinho, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio... (Ariès, 1981, p. 159):

Enquanto esse primeiro sentimento de infância - a paparicação - surgiu no meio familiar, o segundo - a preocupação moral - surgiu de eclesiásticos,

homens da lei e de moralistas, preocupados com a disciplina das crianças e irritados com a paporicação. Esses idealizadores propõem separar as crianças dos adultos e pregam uma educação voltada para a disciplina e os costumes numa visão racional.

A irritação com a paporicação é claramente manifestada por Montaigne, como cita Ariès:

....não posso conceber essa paixão que faz com as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente... (MONTAIGNE, apud ARIÈS, 1981, p. 159)

Embora possa nos causar estranheza e até indignação as palavras de Montaigne, é importante que compreendamos que esse é um pensamento moderno e até avançado em relação às concepções também modernas de Mme de Sévigné. Os dois são modernos por revelarem uma sensibilidade em relação à infância, um sentimento de infância. E a visão de Montaigne é ainda mais avançada, pois aponta a necessidade de separar adultos de crianças. Essas ideias possibilitaram a criação do modelo escolar, que embora tenha passado por grandes transformações, em sua essência perdura até os dias atuais.

A gravura 2 e texto a seguir, do século XVIII, por exemplo, não fariam sentido no contexto da Idade Média, época em que a ideia da necessidade de se disciplinar uma criança ainda não havia sido pensada.

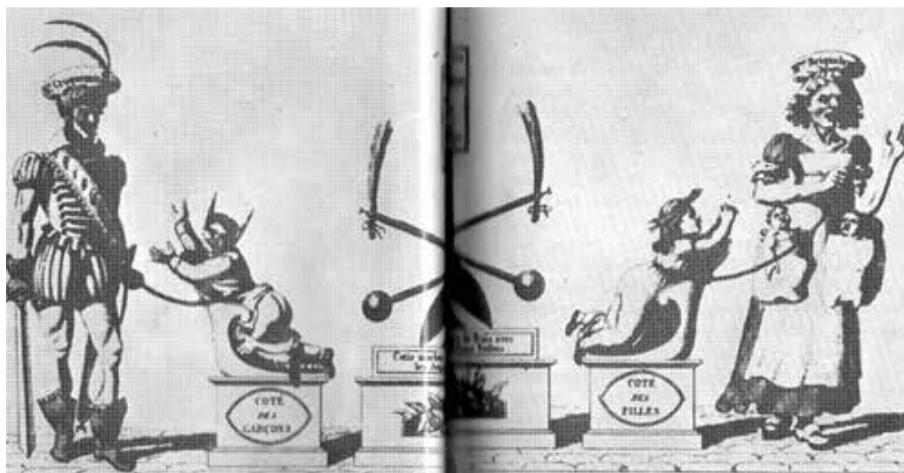
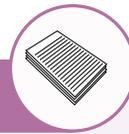


Figura 2 – Gravura e texto do fim do século XVIII extraídos de FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. (Petrópolis: Vozes, 2005)



Texto complementar

Máquina a vapor para a rápida correção das meninas e dos meninos

Avisamos aos pais e mães, tios, tias, tutores, tutoras, diretores e diretoras de internatos e, de modo geral, todas as pessoas que tenham crianças preguiçosas, gulosas, indóceis, desobedientes, briguentas, mexeriqueiras, faladoras, sem religião ou que tenham qualquer outro defeito, que o senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha acabaram de colocar em cada distrito da cidade de Paris uma máquina semelhante à representada nesta gravura e recebem diariamente em seus estabelecimentos, de meio-dia às duas horas, crianças que precisem ser corrigidas. Os senhores Lobisomem, Carvoeiro Rotomago e Come-sem-Fome e as senhoras Pantera Furiosa, Caratonha-sem-Dó e Bebe-sem-Sede, amigos e parentes do senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha, instalarão brevemente máquina semelhante que será enviada às cidades das províncias e, eles mesmos, irão dirigir a execução. O baixo preço da correção dada pela máquina a vapor e seus surpreendentes efeitos levarão os pais a usá-la tanto quanto o exija o mau comportamento de seus filhos. Aceitam-se como internas crianças incorrigíveis, que são alimentadas a pão e água.

O pesquisador francês Bernard Charlot destaca que concepções dicotômicas sobre a infância, como identificou Ariés, movidas por sentimento de paparicação ou de disciplinamento persistem na contemporaneidade. O autor destaca que esses dois sentimentos, muitas vezes, embora contraditórios podem conviver numa mesma pessoa e partem de um mesmo princípio:

Digna de ser amada e respeitada, a criança tem, portanto, ao mesmo tempo, necessidade de ser corrigida e domada. Em suma, a inocência da criança inspira ternura e desprezo, admiração e condescendência. A criança é despojada de meios, ao mesmo tempo, para fazer o mal e para resistir a ele. Sua fraqueza é, assim, causa, ao mesmo tempo, de inocência e maldade. (Charlot, 1986, p. 102)

Assim, é possível perceber na conduta de uma mesma professora de educação infantil uma postura dúbia. Em momentos revela acreditar na “pureza” da criança, trazendo canções romantizadas, por exemplo, ao mesmo tempo que centra suas atitudes numa posição extremamente disciplinadora, utilizando-se de ameaças e punições, acreditando ser necessário domar os impulsos das crianças. Um dito popular parece ilustrar essa ideia: “é de pequeno que se torce o pepino”.

Também vale referir a interessante observação que Márcia Sebastiani (2009) faz a respeito da ideia de paparicar a criança que persiste até os dias atuais. Diz a autora:

[...] sobre a “paparicação”, podemos dizer que, mesmo atualmente, tem-se um tanto desse sentimento, principalmente quando muitas escolas de Educação Infantil guardam referência a essa criança relacionada a um animalzinho de estimação, um mimo dos adultos. Isso se percebe através dos nomes que lhes são dados: Pirilampo, Ursinho Pimpão, Totó, Fofinho e tantos outros. (SEBASTIANI, 2009, p.35)

O sentimento de infância construído na Europa por volta do século XVII, e que mais tardiamente se alastrou para outros cantos do mundo, traz

a necessidade de se educar formalmente a criança. As ideias de pensadores como Montaigne, que preconizam a condição imprescindível de separar as crianças dos adultos, reforçam um novo modelo escolar com fortes princípios disciplinadores. Como afirma Ariés:

o espírito infantil estava apto a ser disciplinado para não perder a sua inocência e a sua pureza nata da puerícia. E foi a educação escolar que passou a ser o instrumento de aperfeiçoamento espiritual, moral e intelectual, para produzir homens intelectuais e cristãos (Ariés, 1981: 267).

Atividades de avaliação



1. Entrevistar uma pessoa idosa, com mais de 65 anos, sobre como era a infância na sua época, comparando com a de hoje e depois analise as concepções predominantes de infância no contexto cultural da época que essa pessoa viveu sua infância.
2. Assistir aos 40 primeiros minutos do filme: Carlota Joaquina: a princesa do Brasil (até o momento em que Carlota morde a orelha do marido) e refletir como eram as concepções sobre infância na época. Este filme, produzido em 1995, foi dirigido por Carla Camurati.

Criança e Infância no contexto brasileiro

1. História da Infância no Brasil

É inegável a influência da cultura europeia, introduzida, sobretudo pelos portugueses, na época do Brasil colônia. Sabemos, no entanto, que nossa cultura foi miscigenada com elementos das culturas indígena e africana que também tiveram influência nos modos de vida e nas ideias sobre infância e criança. Gilberto Freyre, importante sociólogo brasileiro, em sua obra *Casa Grande e Senzala*, escrita na década de 30 do século XX, faz referência a alguns costumes dos negros e dos índios, que, certamente, também influenciaram a nossa forma de lidar com as crianças:

O autor se refere aos hábitos das escravas-amas “adocicarem” os nomes das crianças, filhos dos senhores de engenho, das quais cuidavam. Assim, o Francisco, virava “Xiquin” e a Maria, “Mariinha”, diz o autor (1979). Refere-se também aos índios que não tinham por hábito castigar e bater nas crianças, por exemplo, algo forte e presente na cultura dominante dos brancos (idem).

Vale salientar que a concepção de infância na época do Brasil colonial não era homogênea, havendo diferenças substanciais entre classes sociais e, sobretudo, entre a criança escrava, a indígena e a branca, que além da diferença de classe se destaca a de ordem étnica. A criança negra era vista como força de trabalho. Nela não se buscava a meiguice e a pureza das crianças, como se fazia entre os filhos dos senhores, como afirma Santos (2007). Segundo o autor, as crianças negras

Eram vistas como escravos em potencial que se diferenciavam do escravo adulto pelo tamanho e pela força, mas que logo se tornariam “úteis” para a sociedade escravista. O período da infância era curto para o escravo, onde ele aprendia as condutas sociais e adquiria as artimanhas de sobrevivência, frente à ordem senhorial escravista (SANTOS, 2007).

A historiadora contemporânea Mary del Priore (1996) destaca que as primeiras iniciativas educacionais no Brasil colônia, aos moldes europeus, foram realizadas pelos jesuítas, com a missão de civilizar os índios, e de cultivar

um “ambiente cristão favorável” à dominação portuguesa. Os jesuítas percebiam as crianças indígenas de forma ambígua. Por um lado, acreditavam que os índios viviam em “medonhos pecados”, e, portanto, suas crianças eram sementes de um “modo de vida diabólico”. Por outro, também percebiam essas crianças como estando em momento propício para a “iluminação” e a “revelação”. Assim, por meio de uma educação moral rígida, poderiam alcançar a civilização, com aulas de gramática, catequese, disciplina e trabalho. Era uma educação voltada para a obediência e o trabalho servis.

A citação a seguir, na qual a autora faz referência à fala de padres jesuítas, ilustra como o disciplinamento da criança, ideais modernistas trazidos da Europa, marcou a visão de criança nessa época:

O ‘muito mimo’ devia ser repudiado. Fazia mal ‘ao filho’, fosse carnal ou espiritual como no caso dos indígenas e órfãos. (...) o amor do pai, ou do educador espelha-se naquele divino, no qual Deus ensinava que amar ‘é castigar e dar trabalhos nessa vida’. Os vícios e pegados deviam ser combatidos com açoites e castigos’. (Del Priori, 1996, p. 13)

Essa tônica no disciplinamento, característica que vem se perpetuando na educação formal das crianças, assim como a visão romantizada, de pureza e inocência infantil, como bem destacou Bernard Charlot, ao qual já fizemos referência, parte de uma ideia de natureza infantil. E como vem sendo discutido neste texto, a ideia de natureza infantil nem sempre existiu, sendo, na verdade, uma elaboração moderna.

Mas, tanto em algumas concepções teóricas, como, principalmente, no senso comum, essas ideias, equivocadamente, são tomadas como uma verdade. Dessa forma, todas as crianças, em qualquer tempo, espaço geográfico ou cultural teria a mesma natureza e, portanto, seriam muito parecidas, o que não é verdade. Esse assunto será retomado posteriormente. Por ora, é interessante que passemos um pouco pelo nosso folclore, música e literatura para compreendermos como essas concepções que partem de uma natureza infantil são apropriadas socialmente.

2. Concepções de crianças e de infância na literatura e na música brasileiras

A ideia de disciplinamento da criança, justificando punições e ameaças numa idade ainda bem precoce, está manifesta nessa muito difundida canção de ninar folclórica:

Boi, boi, boi
Boi da cara preta
Pega esse menino que tem medo de careta.

Portanto, transparece a ideia da necessidade de controlar os impulsos infantis, desde bebê: o controle do sono.

Outra canção do folclore popular destaca a aplicação constante dos castigos físicos nas crianças:

Vem cá, Bitu ! vem cá, Bitu Vem cá, meu bem, vem cá
 Não vou lá! Não vou lá!, Não vou lá!
 Tenho medo de apanhar.

A letra de “Vem cá Bitu” foi alterada, na segunda metade do século XIX, para “Cai, cai balão” permanecendo a mesma melodia. Possivelmente, essa substituição tenha ocorrido por alguma então já ideia crítica ao excesso de castigo às crianças.

Além do folclore, as primeiras canções, da MPB , voltadas para o público infantil, trazem claras concepções de natureza infantil. Algumas trazendo uma visão romantizada, de uma infância de pureza e ingenuidade e outras com forte conotação de disciplinamento. A seguir, apresentamos uma conhecida canção que fez grande sucesso na década de 60 e início da década de 70 do século XX, que sugere a primeira ideia:

O Bom Menino - Palhaço Carequinha

O bom menino não faz xixi na cama. O bom menino não faz malcriação. O bom menino vai sempre à escola e na escola aprende sempre a lição

O bom menino respeita os mais velhos. O bom menino não bate na irmãzinha. Papai do céu protege o bom menino que obedece sempre, sempre à mamãezinha.

Por isso eu peço a todas as crianças. Preste atenção para o conselho que eu vou dar.

Olha aqui:Carequinha não é amigo de criança que passa de noite da sua cama pra cama da mamãe. E também não é amigo de criança que rói unha, e chupa chupeta. Tá certo ou não tá?

Taaaaaaá

Eu obedeço sempre à mamãezinha.

Então, aceite os parabéns do carequinha.

Olha aqui:Carequinha só gosta de criança que respeita mamãe, papai, titia e vovó e que seja amigo dos seus amiguinhos. E também que coma na hora certa, e durma na hora que a mamãe mandar. Tá certo ou não tá?

Taaaaaaá

Eu obedeço sempre à mamãezinha

Então aceite os parabéns do carequinha.

A canção abaixo, composta em 1952, reflete muito nitidamente uma concepção romantizada da infância, conforme já comentamos:

“Criança Feliz”- Composição: Renê Bittencourt e Francisco Alves

Criança feliz,
feliz a cantar
Alegre a embalar
seu sonho infantil
Oh! meu bom Jesus,
que a todos conduz
Olhai as crianças
Do nosso Brasil
Crianças com alegria
Qual um bando de andorinhas
Viram Jesus que dizia
Vinde a mim as criancinhas
Hoje no céu um aceno
Os anjos dizem amém
Porque Jesus nazareno
Foi criancinha também.

A ideia da inocência - *Crianças com alegria / Qual um bando de andorinhas* - e de uma necessária feliz infância que está sempre "alegre a cantar" parece não condizer com a fome e miséria de muitas crianças, com crianças exploradas pelo trabalho e abusadas sexualmente, entre outras misérias materiais e simbólicas.

Graciliano Ramos (1892-1953), escritor alagoano, escreveu, em 1948, um livro de memórias – *Infância*- onde relata com precisão e muita emoção, sua infância vivida entre o final do século XIX e início do século XX, no interior de Alagoas e de Pernambuco. Primogênito de um casal sertanejo de classe média, cresceu numa família cujos pais eram extremamente rudes na forma de se relacionar com os filhos. Nesse ambiente, não se vivenciava experiências afetuosas. O autor relata passagens de um ambiente familiar absolutamente árido, onde só encontra indiferença e injustiça, como na passagem descrita abaixo:

As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me profunda impressão. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, e fiquei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural (Ramos, 1993, p. 29).

Em meio a toda a aridez que descreve e a frequentes castigos físicos, muitas vezes até sem uma causa concreta que antecederesse tais suplícios, o menino Graciliano parece ter desenvolvido um espírito domesticado quando criança e, em muitas passagens, ele revela que se enxergava como alguém insignificante.

O livro *Infância* de Graciliano Ramos, além de ser literatura de excelente qualidade, é um importante registro que nos ajuda a compreender as concepções de infância no interior do nordeste na passagem do século XIX para o XX. É claro que nem todas as crianças desse contexto viveram experiências tão áridas em família. Mas, de qualquer forma, essa obra parece destacar em lente de aumento essas concepções, o que era de certa forma comum na época. Ou seja, se na família do menino Graciliano a tônica nos castigos físicos e pouco afeto eram um pouco mais fortes, em outras famílias do contexto, com menor ênfase, essa também era uma realidade. Parecia haver uma predominância na visão de infância pelo prisma do disciplinamento.

Na época da obra e durante muito tempo, quando não existia internet nem mesmo televisão, as ideias difundidas num mundo mais “civilizado”, como a Europa, chegavam mais rapidamente nas cidades mais desenvolvidas do sudeste do Brasil. No meio urbano e, principalmente, nessas cidades mais desenvolvidas, os parques, as guloseimas, os brinquedos e brincadeiras, fruto de influências europeias e americanas, possivelmente, possibilitavam, pelo menos para as crianças de classe média, experiências “infantis” positivas. A aridez do nordeste da época parecia contribuir para um excesso de disciplinamento na educação das crianças e pouco espaço para uma visão mais romantizada que se expressaria em possibilitar um mundo para se viver uma utópica “infância feliz”.

Atividades de avaliação



Leia o trecho a seguir retirado do livro *Infância* de Graciliano Ramos e identifique registros do texto que se relacionam com concepções de infância que foram destacadas no capítulo (Ramos, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro – São Paulo: ed. Record, s/d: p.104 à 108)

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em consequência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do

professor público, austero e cabeludo, arripei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência.

Trouxeram-me a roupa nova de fustão branco. Tentaram calçar-me os borzeguins amarelos: os pés tinham crescido e não houve meio de reduzi-los. Machucaram-me, comprimiram-me os ossos. As meias rasgavam-se, os borzeguins estavam secos, minguados. Não senti esfoladuras e advertências. As barbas do professor eram imponentes, os músculos do professor deviam ser tremendos. A roupa de fustão branco, engomada pela Rosenda, juntava-se a um gorro de palha. Os fragmentos da carta de ABC, pulverizados, atirados ao quintal, dançavam-me diante dos olhos. “A preguiça é a chave da pobreza. Fala pouco e bem: Terteão por alguém. D, t, d, t.” Quem era Terteão? Um homem desconhecido. Iria o professor manda-me explicar Terteão e a chave? Enorme tristeza por não perceber nenhuma simpatia em redor. Arranjavam impiedosos o sacrifício – e eu me deixava arrastar, mole e resignado, rês infeliz antevendo o matadouro.



Suspenderam o suplicio, experimentaram-me uns sapatos roxos de marroquim, folgados. Tive um largo suspiro de consolo passageiro. Pelo menos estava livre dos calos Para que pensar no resto? Males inevitáveis iam chover em cima de mim. Joaquim Sabiá era feliz. D. Conceição, ocupada no oratório, dirigindo-se aos santos, largava-o na areia do beco.

Levaram-me, esfregaram-me, pentearam-me, cortaram-me as unhas sujas de terra. E, com a roupa nova de fustão branco, os sapatos roxos de marroquim, o gorro de palha, folhas de almagô numa caixa, penas, lápis, uma brochura de capa amarela, saí de casa, tão perturbado que não vi para onde me levavam. Nem tinha tido a curiosidade de informar-me: estava certo de que seria entregue ao sujeito barbudo e severo, residente no largo, perto da igreja.

Conduziram-me à rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinharam-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência na massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente.

Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exhibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de ABC, triturados, soltos no ar.

Infância e crianças na contemporaneidade

Para iniciarmos as discussões desse tópico, é interessante revermos algumas ideias já comentadas. Como sabemos, houve um tempo, na Idade Média, em que não havia um estilo de vida específico para crianças. Tudo era compartilhado entre o mundo adulto e o das crianças: trabalho, lazer, jogos, forma de se vestir etc.

Na Idade Moderna surge o sentimento de infância e a partir daí inicia-se uma separação nítida entre o que é de criança e o que é de adulto. As vestimentas das crianças passam a ser claramente diferenciadas, assim como as atitudes e espaços sociais. O adulto tem sérios compromissos e trabalha, enquanto a criança vai à escola e brinca.

Mas será essa a realidade da contemporaneidade? No mundo atual, podemos ver, de um lado, crianças de classe média, com agenda lotada de compromissos: balet, judô, inglês, kumon, reforço escolar, natação, flauta etc e, por outro lado, crianças das classes exploradas trabalhando para ajudar na renda familiar. Onde o espaço da brincadeira para a criança? É comum também observarmos, principalmente as meninas, vestirem roupas que são réplicas dos vestidos das mães, usam maquiagem e até frequentam salões de beleza.

Essas transformações na contemporaneidade têm provocado discussões entre estudiosos e há quem defenda que não existe mais infância. A infância teria sido inventada na modernidade e anulada na contemporaneidade. O que você pensa disso?

A Sociologia da Infância, a qual nós já fizemos referência, é uma área de estudos e pesquisa que tem obtido prestígio e destaque nos últimos anos. Essa abordagem, que tem nos sociólogos Manuel Sarmiento, português; e William Corsaro, norte-americano, seus mais significativos representantes, busca uma compreensão da infância a partir do foco da Sociologia. Nessa perspectiva, adotam as crianças como sujeitos da pesquisa sociológica, ampliando o conhecimento não apenas sobre a infância, mas também sobre a sociedade. Para esses autores, a forma de compreender a infância é social e historicamente construída.

Na óptica da Sociologia da Infância não faz sentido afirmar que não existe mais infância. O que ocorre é que as crianças estão vivenciando outras formas de infância. Se as crianças fazem parte da sociedade e esta está sempre em processo de transformação - de valores, crenças, modos de vida (que inclui trabalho, lazer, relações etc) - as infâncias vividas pelas crianças também se transformam. As crianças são atores sociais que sofrem mudanças, assim como provocam mudanças no contexto social.

Como destaca Benjamin, "a criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem" (BENJAMIN, 1994, p. 247-248).

A criança que frequenta salão de beleza e usa vestidos de moda para adultos convive num mundo onde há salões voltados para o público infantil, usam roupas compradas em seções infantis ou em lojas de *grife* infantil. Então, em nada se assemelha às crianças da Idade Média, onde lojas e serviços específicos para crianças era algo impensável.

As transformações ocorridas da Idade Média para a Moderna foram imensas e no que se refere às concepções de infância, instituiu uma nova forma de pensar que aponta para uma necessidade de tratar a criança como um ser diferente do adulto, com demandas específicas. E isso permanece até hoje.

Mas também houve mudanças imensas nos últimos cem anos o que provocou impactos significativos na forma de perceber as necessidades da criança. Se antes predominava o binômio contraditório da criança pura e indomável (papa-ricação e disciplinamento), outros valores se atrelaram a esses ou os substituíram.

Como já nos referimos, ainda persiste, até hoje, no senso comum, a presença desse binômio. No entanto, muitas outras concepções foram sendo construídas. As ideias de psicólogos, psicanalistas e educadores influenciaram nessas concepções, pois há uma interação constante entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos científicos.

Por exemplo, leia e observe a letra da música *Oito anos*, de Paula Toller e Dunga, composta no início deste século XXI:

Por que você é Flamengo/ E meu pai Botafogo/ O que significa "Impávido Colosso"?/ Por que os ossos doem/ Enquanto a gente dorme?/
Por que os dentes caem?/ Por onde os filhos saem? Por que os dedos murcham quando estou no banho/ Por que as ruas enchem quando está chovendo?/
Quanto é mil trilhões vezes infinito?/ Quem é Jesus Cristo?/
Onde estão meus primos? Well, well, well Gabriel... Well, well, well Well

Por que o fogo queima?/ Por que a lua é branca?/ Por que a Terra roda?/
Por que deitar agora?/ Por que as cobras matam?/ Por que o vidro embaça?/
Por que você se pinta?/ Por que o tempo passa?/ Por

que que a gente espirra?/ Por que as unhas crescem?/ Por que o sangue corre?/ Por que que a gente morre?/ Do qué é feita a nuvem?/ Do qué é feita a neve?/ Como é que se escreve *Reveillón*?

Uma música como essa que enaltece a curiosidade de uma criança, certamente, não teria espaço na época do Palhaço Carequinha, quando a obediência e o respeito unilateral da criança ao adulto era o valor propagado. Como já discutimos, nas produções culturais (música, cinema, literatura etc) estão embutidos os valores de uma época.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que somos seres “datados”, pois o tempo histórico que vivemos determina nossa forma de ser e de viver: crianças, jovens, adultos e idosos.

Sarmiento (2004) chama de “segunda modernidade” o tempo que se inicia por volta das últimas décadas do século XX e que provocou grandes rupturas nas ideias que haviam sido construídas na modernidade (para o autor, primeira modernidade) e que pareciam estáveis e eternas. Afirma o autor:

A segunda modernidade caracteriza-se por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial para uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal (...) Essas rupturas de são de âmbito, sentido e impacto desiguais, mas todas contribuem para a instabilização de algumas idéias fundadoras do espírito da modernidade: a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos valores ocidentais, a ideia do trabalho como base social (...) Estas mudanças (...) têm sérias implicações no estatuto social da infância e nas diversas e plurais condições atuais de vida das crianças. (SARMENTO, 2004, p. 14 -15)

Para refletir as ideias do autor, podemos pensar num modelo familiar predominante ou idealizado da década de 60 do século XX: pai provedor, que trabalha para sustentar sozinho sua família; mãe, dona de casa, e filhos que ou estão na escola ou estão em casa, aos cuidados da família ou, ainda, brincando na rua com os vizinhos. Podemos imaginar que as formas de relações sociais, o lazer e as brincadeiras, num contexto como esse, são bastante específicos.

Uma popular canção composta por David Nasser e Herivelto Martins na década de 50 do século XX, parece revelar as concepções de família e do papel de mãe idealizados que predominavam na época, ilustrando as nossas discussões:

Globalização: Processo típico da segunda metade do século XX que conduz à crescente integração das economias e das sociedades dos vários países, especialmente no que toca à produção de mercadorias e serviços, aos mercados financeiros e à difusão de informações. (Dicionário Novo Aurélio - século XX – da língua portuguesa)

Ela é a dona de tudo
 Ela é a rainha do lar
 Ela vale mais para mim
 Que o céu, que a terra, que o mar
 Ela é a palavra mais linda
 Que um dia o poeta escreveu
 Ela é o tesouro que o pobre
 Das mãos do Senhor recebeu
 Mamãe, mamãe, mamãe
 Tu és a razão dos meus dias
 Tu és feita de amor e de esperança
 Ai, ai, ai, mamãe
 Eu cresci, o caminho perdi
 Volto a ti e me sinto criança
 Mamãe, mamãe, mamãe
 Eu te lembro o chinelo na mão
 O avental todo sujo de ovo
 Se eu pudesse
 Eu queria, outra vez, mamãe
 Começar tudo, tudo de novo

Certamente, este não é mais o modelo predominante nem idealizado de mãe e de família. Além do ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho, as atividades se modificaram. A disseminação e popularização do computador e da internet provocaram mudanças profundas no mercado de trabalho. Há muitas profissões em que não é mais necessários “sair de casa para trabalhar” e, por outro lado, muitas crianças passam o dia fora de casa, seja em escolas de tempo integral ou em atividades extracurriculares, em especial as crianças de classe média. Muitas crianças da contemporaneidade passam muito mais tempo diante do computador em suas residências ou em *lan houses* do que brincando com outras crianças.

Percebemos, portanto, que as mudanças estruturais de uma sociedade provocam mudanças significativas nas vidas de todos os seres humanos de todas as idades, adultos ou crianças.

Outro elemento da contemporaneidade que trouxe impactos determinantes é o fenômeno da **globalização**. Nesse contexto, podemos pensar que a disseminação da televisão, a partir da década de 60 do século XX e, mais recentemente, a da internet desde o final do século passado até a atualidade parecem vir contribuindo para uma certa homogeneização em determinadas experiências infantis.

Nessa perspectiva, as crianças do mundo inteiro assistem aos mesmos filmes produzidos nos estúdios da Disney, assistem aos mesmos desenhos animados e brincam com os mesmos brinquedos, as crianças de classes abastadas com os brinquedos originais e as desfavorecidas com os “genéricos” desses brinquedos, comprados a preços populares até mesmo em feiras-livres. Em um passado não muito longínquo, por exemplo, não havia esses tais “genéricos”.

Como falamos, não há uma completa homogeneização, mas uma “certa homogeneização”, pois as diferenças culturais, assim como as de história de vida pessoal, impõem formas diferentes de significação das experiências. Nesse sentido, se há um movimento no caminho da homogeneização, dialeticamente, há outro no caminho da diferenciação. A forma como uma criança vai interpretar os personagens dos filmes e os brinquedos, por exemplo, vai estar contextualizada nas suas vivências culturais e pessoais.

Devemos considerar também que as gritantes diferenças de condições econômicas e sociais que, muitas vezes, coexistem numa mesma região geográfica (é o caso das cidades brasileiras), essa homogeneização aumenta mais as diferenças que as iguala. Uma criança de uma favela está cotidianamente exposta aos mesmos apelos propagandísticos de brinquedos, mclanches felizes voltados para as crianças de classe média, sem, muitas vezes, jamais poder usufruir desses sedutores bens.

Como afirma Sarmiento (2004), esse esforço homogeneizador

(...) se tem efetivas consequências na criação de uma infância global, não anula – antes potencia – desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea. (SARMENTO, 2004, P. 14)

Para o autor, portanto, a globalização provoca um efeito homogeneizador, que não significa igualar condições. Muito pelo contrário, acentua essas desigualdade.

No entanto, não somente o tempo histórico é um fator determinante. O contexto econômico e cultural é também um elemento fundamental que contribui para engendrar nossa forma de ser. Pensando nas crianças, é fácil perceber essa ideia quando consideramos as condições concretas de vida de muitas delas, conhecidas ou desconhecidas, que circulam ao nosso redor, que vemos na televisão etc. A vida de uma criança vivenciada por uma de classe favorecida lhe possibilita experiências muito diferentes daquelas de classe subalterna.

Elementos como contexto geográfico, cultura, etnia e religião são fortíssimos condicionantes de nossa forma de ser. Nesse âmbito, podemos imaginar que uma criança mulçumana, de um país árabe, por exemplo, tem experiências de vida bastante específicas e constrói valores e crenças bem diferentes dos de uma criança que vive numa grande cidade de um país capitalista e liberal, como Nova Iorque, por exemplo. Essas duas crianças, certamente, também em muito vão se diferenciar de uma outra que viva no interior do Ceará.

Determinadas características do contexto geográfico onde se vive também provocam impactos na vida das pessoas. Uma criança que vive numa pequena vila de pescadores em zona praiana tem experiências bem diversas de uma outra que viva numa zona sertaneja e de uma outra que viva numa grande metrópole. Esses contextos específicos imprimem determinados costumes que fazem diferenciar os habitantes de uma região em relação a outra.

Pensando sobre os contextos citados, podemos imaginar que a criança da vila de pescadores tenha uma vida bastante peculiar: além de ir para escola, a poucos metros de sua casa, toma banho de mar todos os dias e brinca descalça na areia, reproduzindo e inventando brincadeiras com conchas, búzios e outros elementos de sua região. Enquanto uma criança de uma cidade grande, depois que chega da escola, fica o tempo todo entre quatro paredes do apartamento em que mora, assistindo a TV ou diante do computador. Dependendo dos valores e hábitos desta suposta criança de contexto urbano, ela pode ter experiências mais enriquecedoras, de outra ordem, pode frequentar teatro, cinema, museus, ampliando suas vivências culturais. Como percebemos, o meio sóciogeográfico, assim como o econômico e o cultural, impõe determinadas contingências de vida.

É interessante concluirmos este capítulo nos referindo a uma ideia defendida pela Sociologia da Infância que corrobora na compreensão das crianças como atores sociais e competentes. Para essa abordagem, as crianças não apenas reproduzem a cultura adulta da sociedade, elas também são construtoras de culturas.

Assim, da mesma forma que recebem influência da sociedade, da qual fazem parte, elas também exercem influência na sociedade. Para Corsaro, sociólogo da infância, as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto (CORSARO, 2002). Este autor define cultura infantil como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores ou preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares” (CORSARO, 1997, apud MOSS, 2002, p. 245).

Pinto (1997) destaca espaços de expressão da cultura infantil. Entre os elencados pelo autor, podemos citar alguns: as brincadeiras e jogos infantis,

com regras que vão se modificando de geração para geração, formas específicas de comunicação oral e corporal; criação e uso de vocabulário, Influências sobre os adultos: táticas e estratégias; práticas de consumo.

Atividades de avaliação



1. Observe as brincadeiras das crianças, os filmes a que assistem e as conversas que travam entre si. Depois, escreva em poucas linhas o que você aprendeu com essas crianças? Que tipo de competência elas apresentam ter? O que você identifica de culturas de infância observando as crianças? Que elementos você pode identificar de culturas de infância?
2. Assistir ao filme “Crianças invisíveis”. Esse filme, produzido em 2005, contém diversos curtas que retratam vidas de crianças na contemporaneidade em diferentes regiões do mundo, um deles foi rodado no Brasil sob a direção da brasileira Kátia Lund. Os demais diretores são: Mehdi Charef, , John Woo, Emir Kusturica, Spike Lee, Jordan Scott, Ridley Scott e Stefano Veneruso

Infância e instituição de educação infantil

Até agora temos falado sobre questões mais macro do contexto social das crianças que contribuem para a construção de determinados tipos de infâncias de concepções sobre infância. Ou seja, nos referimos a determinados fatores que repercutem em uma população específica, o que provoca impactos na identidade de um determinado grupo de crianças. Podemos dizer, então, que questões culturais, étnicas, geográficas e religiosas, por exemplo, são questões mais macro.

Mas, aliadas a essas questões mais macro, há também outras mais micro, que dizem respeito às experiências mais individualizadas da criança. Assim, uma criança nasce e cresce numa determinada família, convivendo com seus com parentes, vizinhos e, possivelmente, também, com as crianças e adultos da instituição de educação infantil que frequenta. Essas experiências sociais mais individualizadas vão possibilitar ou limitar determinadas experiências infantis numa criança em particular.

Os estilos de interações vivenciados por uma criança específica nos ambientes sociais que frequenta são fundamentais na delimitação de determinadas vivências infantis. As concepções de infância dos adultos que convivem cotidianamente com elas terão, pois, um grande impacto em suas vidas, pois interagimos com as crianças e possibilitamos as interações entre elas baseados na forma como as concebemos. Ou seja, se acreditamos que a criança é um ser de natureza pura e ingênua tendemos a subestimar sua capacidade crítica, não oportunizando que ela manifeste suas opiniões. Isso contribui para a formação de uma pessoa passiva e acrítica.

Podemos, então, perceber a importância de refletirmos sobre nossas concepções de infância para possibilitarmos uma prática pedagógica que atenda às necessidades das crianças e promova plenamente seu desenvolvimento. Esse será o nosso propósito no decorrer deste capítulo.

Quando a professora ou professor de educação infantil planejam atividades e exercem sua prática docente, suas concepções de infância, mesmo que inconscientes, estão influenciando essas suas ações. E como são construídas essas concepções?

No entanto, também é importante considerar que ninguém tem o poder de dominar completamente o outro, por exemplo, ninguém pode controlar o pensamento e o desejo do outro.. Portanto, as crianças, mesmo sob o suposto controle dos adultos, podem driblar esses controles em pensamentos e ações.

Como já foi discutido, fatores diversos, tais como: históricos, culturais, econômicos, étnicos e religiosos explicam as transformações nas concepções de infância. Essas transformações não acontecem linearmente, o que explica que, mesmo na contemporaneidade, com já tantas contribuições de teóricos e pensadores das mais diversas áreas, tais como: psicologia, educação e sociologia, ainda persistam visões romantizadas de natureza infantil, boa ou má.

A forma como vivemos nossa infância, os estilos de interações que experienciamos quando criança deixam fortes marcas na nossa existência e nas nossas concepções. Por exemplo, uma criança que escuta frequentemente os adultos falarem que: “criança não tem querer”, que “criança que tudo quer saber, mexerico que fazer”, essas experiências vão ajudá-la construir uma visão de infância que poderá levar para a vida adulta e reproduzir com seus filhos, por exemplo.

Um(a) estudante de Pedagogia, por exemplo, tendo contato com teorias e tendo oportunidade de reflexão e discussão, pode romper com suas concepções de infância construídas ao longo de sua existência e passar a ter novas ideias sobre infância. No entanto, nem sempre o contato com o conhecimento científico, por si só, provoca mudanças nas ideias.

Sales (2007) realizou uma pesquisa sobre concepções de infância e de professoras de educação infantil que haviam concluído o curso de Pedagogia, tendo passado por diversas disciplinas sobre infância. Muitas delas, apesar da oportunidade do conhecimento teórico, em suas respostas, trouxeram uma visão de infância idealizada e associada a uma ideia de natureza infantil. Assim, podemos afirmar que as nossas concepções arraigadas nas nossas experiências de vida são muito fortes podendo se sobrepor às ideias construídas a partir do conhecimento científico.

Portanto, é importante estarmos sempre refletindo sobre nossas concepções e práticas pedagógicas e se elas estão em consonância com uma visão de infância mais atualizada, que está presente, inclusive, nos documentos oficiais do governo, direcionados à Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

As diversas áreas do conhecimento que pensam sobre a infância defendem a ideia de que a criança é competente e sujeito de direitos. Pensar e agir segundo esses princípios aponta para uma determinada prática pedagógica que leva a criança a pensar, refletir, criar, ser o autor de suas ideias. Quando entregamos um desenho já pronto para a criança pintar, por exemplo, não estamos levando em consideração o princípio de que ela é competente. Da mesma forma, quando não possibilitamos a criança a fazer escolhas: escolher o colega com quem quer compartilhar uma atividade, escolher o brinquedo com que quer brincar ou a cor com que quer pintar seu desenho.

Como dizem Dalberg, Moss e Pence (2003, p.72), “a criança rica produz outras riquezas” Esses autores citam o que é propagado pelos educadores de Reggio Emilia :

Eles argumentam que se você tem uma criança rica na sua frente, você se torna um pedagogo rico e tem pais ricos, mas se, ao contrário, tiver uma criança pobre, você se torna um pedagogo pobre e tem pais pobres. (DALBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.72)

Dessa forma, os autores enfatizam a ideia de que as nossas concepções de infância nos fazem enxergar determinadas características nas crianças que determinam nossas práticas pedagógicas. Se acreditamos que a criança é um ser passivo, por exemplo, vamos desenvolver uma prática, onde a professora ou professor vai transmitir conhecimentos e a criança vai aprender melhor se ficar em silêncio, escutando. Mas se acreditamos que ela é ativa, vamos desenvolver uma prática que incentive o diálogo e ação da criança.

Outra ideia bastante discutida na contemporaneidade e compartilhada entre muitos teóricos, pesquisadores e educadores é a de que a criança é um ser completo e não somente um vir a ser. O que isso significa? Explicando: por um lado, a criança é um ser em desenvolvimento e se tornará um adulto no futuro. Mas, ela não pode ser pensada somente sob o prisma daquilo que será no futuro. Ela não é um ser no estado de incompletude que estará completa quando adulta, ela já é uma pessoa completa, cidadã do presente e precisa vivenciar experiências significativas para suas necessidades atuais.

Nessa perspectiva, por exemplo, não há sentido antecipar experiências “escolarizantes” às crianças da pré-escola, sob o argumento de que em breve estarão no ensino fundamental. Por exemplo: sentar-se em carteiras individuais. Esse tipo de prática não respeita as necessidades atuais da criança. Percebemos, portanto, que não basta afirmar que a criança é cidadã, sujeito de direitos, competente e completa. É preciso que essas ideias estejam contempladas na prática cotidiana.

Mais uma vez, é preciso destacar que as ideias equivocadas, ainda presentes na contemporaneidade, de natureza infantil, dificultam o conhecimento e compreensão das necessidades de nossas crianças, sujeitos concretos. Como já nos referimos, existe no senso comum uma ideia de que a criança tem impulsos instintivos, próprios de sua natureza, que precisam ser domados, sendo o disciplinamento excessivo um caminho necessário.

É consensual que a disciplina é algo necessário para convivemos bem na sociedade. Isso não significa que para haver disciplina é preciso regras e condutas rígidas e autoritárias, principalmente quando lidamos com crianças

Reggio Emilia, cidade na região norte da Itália, é reconhecida por oferecer à comunidade uma educação infantil de qualidade superior e de vanguarda, atraindo estudiosos, pesquisadores e educadores interessados em Educação infantil de diversos lugares do mundo.

pequenas, que nem sempre têm condições de “esperar a hora certa” para comer, dormir ou tomar banho, por exemplo.

É preciso, então, revermos, certas ideias de que as crianças precisam sempre estar a fazer, todas ao mesmo tempo, as mesmas atividades. Da mesma forma, devemos pensar se é sinônimo de disciplina estarem as crianças, necessariamente, todas sentadas e quietas, enquanto realizam alguma atividade gráfica.

Fúlvia Rosemberg (1997), pesquisadora renomada na área de educação infantil, nos chama atenção para a existência de práticas opressivas direcionada para a subalternidade, quando a clientela é originária das classes oprimidas. Quando o choro de uma criança é interpretado como “dengo” ou “mimo” e, portanto, ela não é acalentada, pode ser um exemplo que ilustra uma conduta como essa.

Partir de concepção de que existe uma natureza infantil pode, também, gerar uma visão idealizada de criança que não coincide em nada com as crianças com as quais interagimos cotidianamente. O que existe, na verdade, é uma condição infantil. E essa condição infantil é vivida de forma bastante diferenciada entre as crianças no mundo.

Essa maneira ambígua de se enxergar a criança pode prejudicar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dela. Para a construção da autonomia da criança, por exemplo, é importante uma relação de respeito mútuo entre adultos e crianças. O adulto precisa, portanto, estar aberto ao diálogo com a criança, escutando o seu ponto de vista, confrontando com outros, quando necessário. Esse tipo de postura traz outro significado à prática educacional e às relações entre as gerações (SARMENTO, 2007).

Como afirma Rinaldi:

A imagem de criança é uma convenção cultural, uma interpretação cultural e, conseqüentemente, uma questão sociopolítica que permite ou não reconhecer certas qualidades e potenciais das crianças. Como resultado, existem expectativas positivas e negativas, sendo possível construir um contexto que valorize ou que limite as qualidades e os potenciais que se atribui às crianças. (RINALDI, 2002, p.76).

Considerando a ideia de condição e não de natureza e, portanto, da existência de várias infâncias, cabe à professora e professor de Educação Infantil conhecer suas crianças para compreendê-las, podendo, assim, atendê-las melhor. Existem diversas formas de conhecer as crianças, que vai variar também conforme a idade delas. É preciso observá-las, saber como interagem, como brincam. É preciso escutá-las em suas mais diversas linguagens: oral, mímica, gestos, olhar, choro, desenhos etc. É preciso conversar com suas famílias, saber como é a casa onde mora, como é o bairro, do que a criança gosta, como é seu lazer etc.

É preciso, portanto, conhecer as condições concretas de existência da criança que está diante de nós, possibilitando que as atividades vivenciadas na instituição de Educação Infantil signifiquem suas vivências pessoais. Se Camila, professora de educação infantil de crianças que vivem em condições miseráveis de vida, tivesse consciência dessa necessidade, certamente, não haveria acontecido essa constrangedora cena em seu grupo:

Camila fez uma breve explanação sobre os tipos diferentes de moradia, referindo-se a apartamentos e casas convencionais. A atividade de mesa do dia consiste em recortar de uma página os desenhos de alguns móveis para serem colados sobre os desenhos dos cômodos de uma casa correspondentes em outra página. O seguinte diálogo transcorre:

Criança: Onde eu colo isso? (segurando o desenho de um sofá já cortado)

Professora: Na sua casa, onde fica o sofá?

Criança: Na minha casa não tem sofá...

Professora: Mas se tivesse, onde seria?

Criança: silêncio (SCHRAMM, 2009, p147)

Conhecer as condições de vida das crianças com as quais convivemos também possibilita rever preconceitos. É comum a ideia da carência material, que caracteriza a pobreza, ser associada a carências de outras ordens. Assim, propagam-se discursos, nem sempre condizentes com a realidade, de que as crianças pobres são carentes de afeto, carentes de cuidados e carentes de atenção. No entanto, a condição financeira não é determinante de presença ou ausência desses fatores. Portanto, é preciso uma constante reflexão das nossas ideias para evitarmos atitudes preconceituosas.

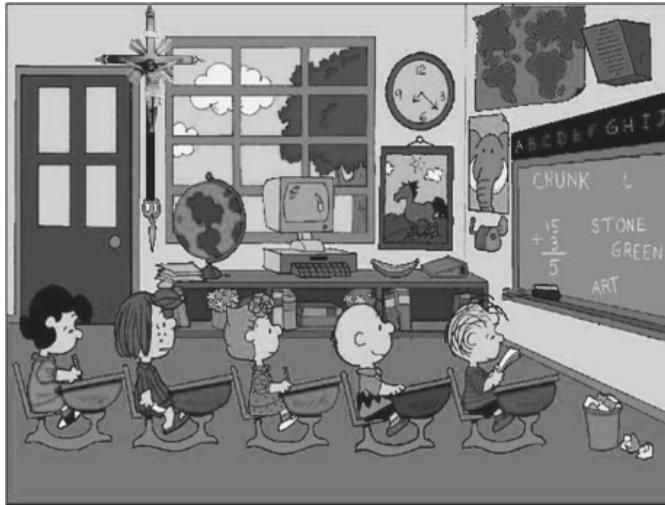
Esses preconceitos também se estendem à estrutura familiar das crianças, muitas vezes também associada a sua condição sócioeconômica. É comum escutarmos que as crianças provenientes de lares desestruturados são crianças problemáticas. Não será preconceito partir de um modelo idealizado de família. Toda família, na verdade, tem uma estrutura específica que nem sempre coincide com o modelo convencional: pai, mãe e filhos. E nem sempre o modelo convencional vai garantir experiências familiares mais saudáveis e construtivas.

Quando nos desvencilhamos de nossos preconceitos e nos disponibilizamos a conhecer mais e melhor nossas crianças nas suas condições concretas de existência, estamos mais próximos de desenvolver uma prática pedagógica que atenda melhor às necessidades das crianças e, portanto, de mais qualidade.

Atividades de avaliação



Observe as gravuras a seguir e pense que tipo de concepções de infância parecem embasar a prática pedagógicas das duas professoras desses dois supostos contextos educativos.



Referências



- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Brasiliense, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer Homologado, 2009.
- CORSARO, William. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-se-conta” das crianças**. In “Crescer e aparecer” ou... para uma sociologia da infância. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. & PENCE, A. **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DEL PRIORE, Mary (Org). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.
- MOSS, Peter. **Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais**. In: MACHADO, Maria Lúcia (org). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINTO, Manuel. **A infância como construção social**. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). As Crianças: Contextos e Identidades. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.
- RINALDI, Carlina, Reggio Emilia: **A Imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental** In Banbini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROSEMBERG, Fúlvia et al (orgs). **A Formação do Educador de Creche: Sugestões e propostas Curriculares**. São Paulo, Departamento de pesquisas Educacionais, Fundação Carlos Chagas, 1992.
- SANTOS, J. D. F. **As diferentes concepções de infância e adolescência na trajetória histórica do Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.28, p.224 –238, dez. 2007.
- SARMENTO, Manuel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In Sarmento, Manuel & Cerisara. Crianças e miúdos: perspectivas socio-pedagógicas da infância e educação. Santa Iria de Azóia – Portugal: Asa Editores, 2004.
- SALES, S. A. (2007) **As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. Dissertação de Mestrado, FAGED / Universidade Federal do Ceará.
- SEBASTIANI, M. T. **A idéia de infância e a sua escola** In SEBASTIANI, M. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil Curitiba, Editora lesde, 2009.
- SCHRAMM, Sandra M. O. (2009) **A construção do eu no contexto da educação infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo**. Tese de Doutorado, FAGED / Universidade Federal do Ceará.

Parte

2

**A educação infantil: histórico,
legislação educacional
e políticas públicas
do ontem ao hoje**

Percursos históricos da educação infantil

Objetivos

- A unidade apresenta a história e a construção conceitual dos campos da legislação educacional e das políticas públicas para a educação infantil. O primeiro momento é esboçado pelo cenário paradigmático que delineou todo o histórico deste nível de ensino, as concepções assistencialista, compensatória, privação cultural e pedagógica.
- No segundo momento descortina-se o modesto aparato legal e constatação da praticamente inexistência de políticas públicas para este nível de ensino até a década de 80 do século XX. Desvela-se que é somente após a Constituição Federal de 1988 que a educação infantil ganha espaço no cenário social e onde as creches e pré-escolas passaram a ser reconhecidas com o direito da criança e dever do Estado. Direito que termina por se consolidar quando a educação infantil passa a ser reconhecida como educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da educação 9394/96.

De uma maneira geral, a criança é dita diferente do adulto quanto à idade e à maturidade, além dos comportamentos típicos. Para além desses aspectos, o limite entre criança e adulto é complexo, pois está associado à cultura, ao momento histórico e aos papéis determinados pela sociedade, que dependem da classe social e econômica a que a criança e a sua família estão inseridas.

É fundamental compreender esses aspectos, porque não se deve pensar sobre a criança, considerando apenas sua 'natureza infantil' e desvinculando-a das relações sociais contemporâneas.

O que se pensa sobre a infância hoje é resultado de profundas transformações políticas, sociais e econômicas no decorrer da história, e isso mostra que instituições como a família e a escola nem sempre foram como se conhece atualmente.

Visando a contribuir com o trabalho de educadores infantis, este texto explicita as transformações referidas acima em seus aspectos mais peculiares. No entanto, o interesse aqui não se limita aos aspectos históricos da Educação Infantil: busca também suscitar o debate em torno de questões teóricas e metodológicas sobre o tema e a formação dos educadores.

1. Contexto europeu

Os senhores feudais, na Idade Média, detinham o poder absoluto em suas terras e, por isso, influenciavam as leis, a cultura, a economia, os valores morais etc. Assim a Igreja e o Estado lhes serviam para legitimar o poder político e para limitar a influência de qualquer outro grupo social.

Naquela época, a criança era considerada um pequeno adulto e executava as mesmas atividades dos mais velhos. Era bastante reduzida a expectativa de vida delas por causa das precárias formas de sobrevivência, e o importante era a criança crescer rápido para entrar na vida adulta.

Independente da condição econômica da sua família, a criança era, aos sete anos, colocada em outra família para aprender os trabalhos domésticos e os valores humanos, através da aquisição de conhecimentos e de experiências práticas. Essa ida para outra casa fazia com que a criança saísse do controle da família genitora, impossibilitando a criação de laços sentimentais consistentes entre pais e filhos. Os colégios existentes na época, dirigidos pela Igreja, estavam reservados a um pequeno grupo de clérigos (principalmente do sexo masculino), de todas as idades.

As roupas não diferenciavam os adultos das crianças, mas as classes sociais que as pessoas pertenciam.

Com o advento do comércio, a partir do século XIII, há o crescimento das cidades, a Igreja Católica perde poder com o surgimento da burguesia e aumenta o número de pobres e miseráveis, decorrente da excessiva concentração de renda.

No século XVI, descobertas científicas possibilitaram o aumento da expectativa de vida, ao menos da classe dominante. É o momento em que surgem duas concepções contraditórias referentes à criança: uma a considera ingênua e inocente e é decorrente do mimo exagerado dos adultos; outra a considera imperfeita e incompleta e é representada pela necessidade de o adulto moralizar a criança. Essas duas formas de pensar modificaram a base familiar existente na Idade Média e abriram espaço para o surgimento da família burguesa.

Na Idade Moderna, a Revolução Industrial, o Iluminismo e a constituição de Estados laicos trouxeram modificações sociais e intelectuais e transformaram a visão que se tinha da criança: se era oriunda de família abastada,

tinha-se amor por ela, lamentava-se a sua morte e guardava-se a imagem dela para torná-la imortal. A criança pobre não tinha esse tratamento.

Se na sociedade feudal a criança começava a trabalhar como adulto logo que ultrapassava a faixa da mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser considerada alguém que precisa de cuidados, de escolarização e de preparação para o futuro. É desse entendimento que surgem as primeiras propostas de educação infantil.

Educar as crianças passa a ser incumbência dos colégios, muitos deles leigos, mas o acesso foi dado primeiramente aos meninos (meninas só a partir do século XVIII). A educação, embora ainda profundamente marcada pela divisão de classe entre ricos e pobres, torna-se mais pedagógica e menos empírica.

É dessa época a origem do castigo corporal como forma de educação disciplinar, pois a criança ainda era considerada frágil e incompleta. Ele foi utilizado tanto pelas famílias quanto pelas escolas e legitimava o poder do adulto sobre a criança. Decorrente desse modelo de educação, crianças e adolescentes passaram a ser educados praticamente da mesma forma, e isso os uniu e, gradativamente, distanciou-os da vida adulta. Também surgem as primeiras creches para abrigar filhos das mães que trabalhavam na indústria.

Às crianças da burguesia foram admitidos trajes diferenciados. As crianças das classes baixas continuaram a usar roupas como as dos adultos.

A partir da segunda metade do século XVII, a política escolar retardou para os dez anos a entrada das crianças nas escolas, por considerá-las fracas, imbecis e incapazes.

Na sociedade capitalista, através da ideologia burguesa, a criança foi um ser a-histórico, a-crítico, fraco e incompetente e economicamente não produtivo, de quem o adulto devia cuidar. Isso justificou a subordinação da criança ao adulto. Na educação, foi criado o primário para as classes populares, de pequena duração, com ensino prático para formação de mão-de-obra; e o ensino secundário para a burguesia e para a aristocracia, de longa duração, com o objetivo de formar eruditos e formadores de opinião. No final do século XIX, foi difundido o ensino superior para a classe burguesa.

As aspirações educacionais aumentam na proporção em que ele acredita que a escolaridade poderá representar maiores ganhos, o que provoca freqüentemente a inserção da criança no trabalho simultâneo à vida escolar. (...) A educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazo e o desenvolvimento da criança contribuirá futuramente para aumentar o capital familiar. (KRAMER, 1992, p.23).

Em virtude da fragmentação social, a escola popular se tornou deficiente em muitos aspectos. O padrão de criança era a criança burguesa, mas nem

todas eram burguesas. Na tentativa de resolver esse problema, foram criados programas de cunho compensatório, para suprir as deficiências de saúde, nutrição, educação e cultura.

Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan foram os precursores desse modelo educacional. A pré-escola era encarada por esses pensadores como uma forma de superar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias. Sua aplicação ocorreu efetivamente no século XX.

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão de 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade. (idem, p. 26)

Depois da Segunda Guerra Mundial, o atendimento pré-escolar tomou novo impulso, pois a demanda das mães que começaram a trabalhar nas indústrias bélicas e das que substituíam o trabalho masculino aumentou. Houve a preocupação com a assistência às necessidades emocionais e sociais da criança. A partir desse período, cresceu o interesse de estudiosos pelo desenvolvimento da criança, pela evolução da linguagem e pela interferência dos primeiros anos na formação futura. Também se percebe a preocupação com o desenvolvimento de novos métodos de ensino.

2. Contexto brasileiro

No tempo da escravidão, a criança negra, a partir dos 6 anos, já realizava, como auxiliar, pequenas atividades. Aos 12 anos era considerada adulta, tanto para o trabalho quanto para a vida sexual. Por outro lado, a criança branca, aos 6 anos, era iniciada nos primeiros estudos de língua, gramática, matemática e boas maneiras.

As primeiras iniciativas voltadas à criança tiveram caráter higienista, eram geralmente realizadas por médicos e tinham o objetivo de combater o elevado índice de mortalidade infantil, atribuído aos nascimentos ilegítimos pela união entre escravas e senhores e à falta de educação física, moral e intelectual das mães.

Com a abolição da escravatura e a proclamação da República, começa a surgir uma sociedade marcada pelos ideais capitalista e urbano-industrial.

À época, o Brasil era dominado pela intenção de determinados grupos de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. Eles tinham por objetivo

elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (idem, p. 52).

O surgimento das creches foi, no Brasil, um pouco diferente do que aconteceu em outros países. Enquanto neles a creche servia aos filhos das mulheres que trabalhavam nas indústrias, no Brasil as creches se destinavam a atender não apenas aos filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também aos filhos das empregadas domésticas. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda, e o atendimento se limitava a questões de alimentação, higiene e segurança física.

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança, cuja responsabilidade coube ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações. A ele foram atribuídas diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; e uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

Na década de 1930, com o estado de bem-estar social e a aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestaram-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais. A criança passou a ser valorizada como um adulto em potencial e sem vida social ativa. A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança, em 1940; a Legião Brasileira de Assistência, em 1942; o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1953; e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972, entre outros.

O estado de bem-estar social não se estendeu a toda a população da mesma forma, por isso proporcionou desenvolvimento e qualidade de vida a poucos. Neste sentido, as políticas sociais reproduziram o sistema de desigualdades existentes na sociedade da época.

A década de 1960 e os primeiros da de 1970 foram marcados pela inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social e previdência. Na educação, o nível básico tornou-se obrigatório e gratuito, direito assegurado na Constituição. Em 1971, a extensão desse nível foi ampliada para oito anos. Ainda naquele ano, a lei 5692/71 regulamentou o princípio de municipalização do ensino fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começaram esse processo sem ajuda do Estado e da União.

Na segunda metade da década de 1970, cresceu a evasão escolar e a repetência pelas crianças das classes pobres, no primeiro grau. Em virtude disso, foi instituída a educação pré-escolar para crianças de quatro a seis anos, a fim de suprir as carências culturais existentes na educação familiar das classes menos favorecidas.

As famílias pobres não conseguem oferecer condições para o bom desenvolvimento escolar de seus filhos porque lhes falta acesso aos bens culturais necessários para garantir o sucesso escolar. E a pré-escola tinha o objetivo de suprir essas carências. Contudo, as pré-escolas não possuíam caráter formal; não havia contratação de professores qualificados nem remuneração digna para a implantação e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os grupos de trabalho eram, por isso, formados, na maioria das vezes, por voluntários, que rapidamente desistiam da tarefa.

Os problemas referentes à educação pré-escolar, na década de 1980 foram, principalmente, a ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; a predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; a insuficiência de docentes qualificados; a escassez de programas inovadores; e a falta de participação das famílias nos planejamentos escolares.

Na Constituição de 1988, a educação pré-escolar foi considerada direito de todos e dever do Estado, devendo ser integrada ao sistema de ensino.

A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola foram incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e complementando a ação familiar. Essa perspectiva pedagógica considera a criança como um ser social, histórico e pertencente a uma determinada classe social e cultural.

Nesse novo contexto, tem-se a construção de um regime de cooperação entre estados e municípios, nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além da consideração de serem a creche e a pré-escola um direito da criança de zero a seis anos, a ser garantido como parte do sistema de ensino básico.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90, atribuiu aos municípios a responsabilidade pela infância e a adolescência, criando as diretrizes de atendimento a esses grupos sociais, os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Com esse histórico, percebe-se a evolução do pensamento pedagógico quanto à importância da criança no contexto social. Necessário agora é assegurar os direitos das crianças e reivindicar a atuação de profissionais de fato qualificados nos níveis iniciais da formação infantil.

Educação infantil: o cenário da legislação e as políticas educacionais

Este capítulo apresenta um breve estudo sobre o aparato legal e as políticas públicas da educação infantil, do Brasil-Colônia aos dias de hoje. Notório é constatar que os referidos campos para este nível de ensino foram minimalistas em ações estatais até a década de 70 do século XX, o que denota o desprestígio no que se refere à formação humana nesta fase da vida. É somente a partir da década de 80 do século passado e na esteira das reformas educacionais dos anos 90 que a educação infantil passa a ter maior conotação e representatividade social. Neste período e até os dias de hoje, destacam-se, além da Constituição Federal, a lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares e os diferentes programas de governo que se configuram como políticas sociais necessárias para que a educação infantil se consolide na prática como parte da educação básica.

1. O aparato legal da educação infantil no passado

A legislação da educação reúne um conjunto de leis instituídas regular e historicamente com o sentido organizar as bases político-jurídicas da estrutura e funcionamento da educação brasileira. Toma como eixo central temas referentes às matérias educacionais, como, por exemplo, a administração escolar, a regulamentação dos currículos, os conteúdos programáticos, a duração dos cursos, o ano escolar, os princípios, compromissos, protocolos e acordos internacionais que buscam a universalização do direito à educação, normas sobre a profissão de professor, a democratização do ensino etc. Para compreender melhor o significado do vocábulo legislação, Plácido e Silva (1984) esclarece o seguinte:

Legislação. Derivado do latim *legislatio* (estabelecimento da lei), é tomado em seu sentido etimológico para designar o conjunto de leis dadas a um povo. Era este o sentido primitivo da *lex data* ou das *leges datae* dos romanos, significando as leis que eram dadas a uma cidade. Mas a legislação

(leges datae) distinguia-se propriamente da *lex*, porque se mostrava regulamentos orgânicos, expedidos pelos magistrados, em face da outorga popular em que se viam investidos. E não se confundiam com a lei em seu exato sentido. A terminologia jurídica moderna não desprezou o conceito. E, por vezes, se emprega o vocábulo nesta acepção (SILVA, 1984, p. 58).

A legislação educacional é ainda uma disciplina do campo do direito educacional, cujo olhar interdisciplinar apontará como de imediato interesse da pedagogia quando se refere ao estudo das normas educacionais, legais e infralegais, leis e regulamentos com instrução jurídica.

Já as políticas sociais, dentre elas as públicas, reúnem o conjunto de medidas e ações institucionais que tem por objetivo o bem-estar e os serviços sociais (LAURELL, 2002).

A legislação educacional advém das constituições nacionais, como a Constituição Federal, considerada a lei maior frente ao ordenamento jurídico do País. A fonte primeira e fundamental organiza o direito educacional brasileiro no título VII, da ordem social, capítulo III, intitulado “Da Educação, da cultura e do desporto à educação”, mais especificamente nos artigos de 205 a 214.

Para este trabalho, interessa compreender a legislação educacional como ação política social do Estado-gestor sobre a educação infantil.

A legislação educacional da educação infantil acompanha as fases que consolidaram a história deste nível de ensino, as perspectivas: assistencialista (higienista), a compensatória, privação cultural e pedagógica. A mesma foi parca até a década de 70 do século XX, podendo-se consolidar este período como de obscurantismo para este segmento tão significativo da formação humana.

No Brasil as primeiras iniciativas voltadas às crianças de até 6 anos aconteceram no período colonial com ações dos jesuítas de recolher as crianças indígenas e crianças órfãs a fim de ensiná-las a ler/escrever, contar, orar e os bons costumes. As mães eram ainda as responsáveis pela educação dos filhos e muitas, por conta da pobreza, abandonavam os mesmos nas denominadas “rodas dos expostos” ou dos “enjeitados”, que terminou por fim na década de 50 do século XX.

Este estado de pobreza gerou no âmago da sociedade a ideia da educação pré-escolar de caráter assistencialista (no sentido de assistir a criança no que tange aos cuidados físicos e higienistas), e até então o Estado não tinha participação nesta assistência, que ficava a critério da família:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de

casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

O caráter assistencialista/higienista foi ainda demarcado pela realização de campanhas de vacinação, e orientação de pajens e mães sobre os cuidados quanto à saúde de crianças pequenas.

No que se relaciona à legislação do período imperial à entrada no período republicano, marcado pelo assistencialismo, as duas primeiras constituições brasileiras praticamente não trataram do tema educação. A de 1824, Constituição Política do Império do Brasil, ou Carta Imperial tinha como foco a consolidação da independência do Brasil em relação a Portugal. O texto constitucional mostra-se apenas de caráter disciplinar instruindo quanto à gratuidade da instrução primária e da criação de colégios e universidades no elenco dos direitos civis e políticos.

A de 1891, Constituição de República dos Estados Unidos do Brasil, ou Carta Republicana, também trata do direito à educação de forma disciplinar nos artigos 35 e 72, delimitando que a instrução primária é de responsabilidade dos estados:

Da análise sistemática que se faça do texto constitucional, depreender-se-á que, por omissão, uma vez que os poderes remanescentes pertencem aos Estados, a instrução primária será de responsabilidade deles. A interpretação sistemática dos incisos 3 e 4 do artigo 35 dispõe que cabe ao Congresso Nacional, em caráter não exclusivo, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e promover a instrução secundária no Distrito Federal. (VENÂNCIO FILHO, 2001, p.114).

A educação só foi tratada na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, nos artigos 148 a 158 e de forma muito geral, seguida das demais constituições na mesma linha de tratamento, a de 1937, ou Constituição dos Estados Unidos do Brasil, nos artigos 166 a 175; a Constituição do Brasil, de 1967, nos artigos 168 a 172; a Constituição da República Federativa do Brasil ou Emenda Constitucional nº 1/69, de 1969, por meio dos artigos 176 a 180. Mas a educação formal sempre fora entendida a partir da instrução primária, excluindo-se uma formação para a criança de 0 até 6 anos.

Foi somente na atual Constituição Federal que a educação foi elevada ao status de fundamento da República Federativa do Brasil, também denominada de Constituição Cidadã, que dispõe no artigo 6 que: "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da lei" (BRASIL, 1988).

De acordo com Kuhlmann (2000), o período da república foi marcado pela criação das primeiras creches, 15 no ano 1921 e 47 no ano de 1924, onde o atendimento das crianças de 4 até 6 anos foi incorporado por muitas instituições mantenedoras de creches já com profissionais da área da educação, em escolas tipo jardins de infância ou escolas maternais.

No ano de 1922, de acordo com Kuhlmann (1998), realizou-se, no Rio de Janeiro, o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Neste definiu-se o dia 12 de Outubro como o Dia da Criança. Ainda como resultado desta conferência, no ano seguinte foi criada a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, que veio substituir a antiga Inspetoria de Higiene Infantil da Saúde Pública, tendo sido criada pelo decreto nº 16.300, de 23/12/1923.

É ainda no ano de 1923, que surge no cenário social o Juizado de Menores, tendo Mello Mattos como o primeiro Juiz de Menores da América Latina. Neste ano, em 20 de dezembro, o decreto nº 16.272 reconhece, pela primeira vez, segundo Passetti (1999), a situação de pobreza de crianças abandonadas e jovens em situação de risco. Menores de 14 anos não poderiam ser submetidos a processos criminais e aqueles entre a faixa etária de 18 a 21 anos eram inclusos em situação atenuante, ou seja, a cumprir pena separada dos maiores.

O decreto nº 17943-A, de 12 de outubro de 1927, trata do Código de Menores, ou como ficara conhecido Código Mello Mattos. Em uma de suas determinações extinguiu o sistema de rodas dos excluídos.

O avanço do processo de industrialização no século XX, a entrada das mulheres oriundas da classe média no mercado de trabalho, foram fatores que geraram maior demanda por serviços de atendimento à infância, consolidando, por sua vez, a teoria da privação cultural (ou seja, o estado de pobreza geraria a falta de bases culturais para que as crianças, futuros adultos, tivessem sucesso na escola). O estado permite o avanço da pré-escola em creches, escolas maternais e jardins de infância e é então entendida como nível de ensino mediador para sobrepor barreiras que impedem a ascensão social entre classes. Mas foi só a partir de 1930 que o estado passa a focar as questões sociais, incluindo os problemas de atendimento à família e à infância.

No ano de 1932, regulamentou-se o decreto n.º 21.417-A, que estabelecia a obrigatoriedade de instalação de creches ou salas de amamentação nos estabelecimentos em que trabalhassem entre 30 ou mais mulheres, não foi, contudo, tomado como regra na prática.

O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1937, passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde e a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933, muda o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância.

O ano de 40 do mesmo período é marcado pela criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr) que se encarregava de estabelecer as normas para o funcionamento das creches e, em 1941, o Serviço de Assistência a Menores (SAM), visando em âmbito nacional: orientar práticas e controlar instituições que prestassem serviços de assistência à esta faixa etária e atender menores de 18 anos que fossem abandonados ou delinquentes. Este era vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (MERISSE, 1996).

Com vistas a tornar mais efetiva a atuação da SAM, em 10 de junho de 1953, foi baixada a portaria n.º125 do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que criava oito inspetorias regionais nas cidades de Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Niterói, São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. São estendidas a esta secretaria as funções de registro, em especial movimento de entrada, saída, transferência de menores, manter dados atualizados sobre as possibilidades profissionais dos menores prestes a desligamento e fiscalizar o funcionamento das instituições que abrigavam menores.

Em 1954, de acordo com a portaria n.º247, de 4 de agosto, passaria a haver uma inspetoria sediada na capital de cada estado, que poderia coordenar agências em cidades do interior.

Um marco frente às reflexões quanto aos direitos da criança se deu no dia 20 de novembro de 1959, pela aprovação da Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil. A mesma foi adaptada da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e anunciada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Foi criada para as crianças na intenção da construção de uma sociedade global onde os direitos humanos sejam tidos como prioridade.

Um avanço para a educação infantil diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024, de 20 de novembro de 1961, que inclui pela primeira vez no sistema de ensino os jardins de infância:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Foi no ano 1964, marco da ditadura militar, que a SAM foi substituída pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), pela lei federal n.º4513, de 1 de dezembro de 1964, tendo sido ainda criados nos estados as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs) que pelo decreto-lei

n.º 42 de 24 de março de 1975 a FEBEM passou a denominar-se Fundação Estadual de Educação do Menor (FEEM). O objetivo da FUNABEM era, de acordo com a lei, além de promover estudos sobre a problemática da infância, o que a levou a formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM), em 1964, introduzida pela Lei 4.513 de 1º de dezembro de 1964.

A educação da criança pequena começa a se alterar com o governo militar, pós-64:

Novas mudanças na Consolidação das Leis de Trabalho, ocorridas em 1967, trataram o atendimento aos filhos das trabalhadoras apenas como questão de organização de berçários pelas empresas, abrindo espaço para que outras entidades, afora a própria empresa empregadora da mãe, realizassem aquela tarefa por meio de convênios. O poder público, contudo, não cumpriu o papel de fiscal da oferta de berçários pelas empresas. Assim, poucas creches e berçários foram nelas organizados (OLIVEIRA, 2002, p.108).

Conforme o exposto, constatamos que o processo de expansão das creches foi lento até a década de 70 do século XX, atendendo em especial as crianças de 4 a 6 anos por intermédio dos órgãos de saúde e assistência.

A Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 12 de agosto de 1971, traz novamente à tona a necessidade de se organizar a educação infantil. No artigo 19, parágrafo 2º, encontramos que “os sistemas valerão para as crianças de idade inferior a 7 anos que recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Ou seja, creches para crianças da classe popular e escolas maternas e jardins de infância para a classe dominante.

A década de 70 deste período é então marcada pelo crescente número de crianças matriculadas nas pré-escolas em todo o País e é no bojo das discussões sobre a função social da educação infantil que se dá o embate se a educação de crianças de até 6 anos deveria continuar enquanto assistencialista ou ter um cunho pedagógico. Estes embates na verdade dão pauta a que na década de 90 do século XX a educação infantil se integrasse, no campo do legal, como nível de ensino da educação básica:

[...] o interesse pelo tema cresceu só a partir da década de 1970, quando aumentou o número de estudos e pesquisas que associam o desenvolvimento infantil não somente a adequados programas de nutrição e saúde, mas também a adequadas propostas pedagógicas desenvolvidas com base em teorias educacionais, psicológicas e sociais. Paralelas a essa trajetória estão a participação crescente da mulher na força de trabalho, a consciência social sobre o significado da infância e a concepção de criança como sujeito ativo da construção de seu

conhecimento, o que reclama maior e melhor atendimento à criança pequena (SOUSA, 2000, p.17).

Paulatinamente as políticas educacionais para a educação infantil inserem-se nas ações do Ministério da Educação (MEC). Desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar, o mesmo sucedendo na área da Assistência Social do Governo Federal, por meio de programas específicos desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do então Ministério da Previdência e Assistência Social, desde 1977. A LBA foi extinta em 1995, mantendo-se o programa e dotação orçamentária para creche no âmbito da assistência social federal (BRASIL, 2006, p.7).

Em 1979 é criado o Código de Menores que se constitui de fato em uma revisão do Código de Menores de 1927, não rompendo com as linhas de assistencialismo da primeira infância. De acordo ainda com este código, crianças e jovens tidos como abandonados, carentes, infratores ou apresentando conduta antissocial, eram passíveis de serem enviados às instituições de recolhimento. O Código atuava também no sentido da repressão, correção e integração de crianças e jovens que se desviassem das instituições como FUNABEM e FEBEM. Foi instrumento de controle social da infância e da adolescência vítima da omissão e transgressão da família, da sociedade e do Estado no que se refere aos seus direitos básicos.

Constatamos que a legislação educacional para a primeira infância teve participação tímida em nossa história até 1970 no que se refere ao papel do Estado. Por outro lado, o século XX realmente constituiu-se num marco legal para a primeira infância no Brasil. Entretanto, ainda nos encontramos a passos lentos, com grandes desafios, que nos remetem à reflexão de que a educação infantil ainda não tomou no seio da sociedade o notório espaço enquanto nível de ensino parte integrante da educação básica.

Educação Infantil: primeira etapa da educação básica

As necessidades específicas da infância só passaram a ser reconhecidas a partir do século XX, em especial após a Constituição de 1988. Até então, o atendimento às crianças de até 6 anos não era reconhecido como atividade educativa, mais precisamente no artigo 208, IV, que inscreve a educação infantil de zero a 6 anos entre os deveres do Estado e do poder público, reconhecendo a creche (de a 3 anos) e a então, pré-escola (dos 04 aos 6 anos) como instituições educacionais.

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001).

E foi a partir dessa lei que a criança passa a ser reconhecida em seu direito, pois as creches eram anteriormente ligadas à área de assistência social. Neste sentido, as mesmas passaram a ser de responsabilidade da educação, cambiando-se os princípios assistencialista, higienalista, compensatório e de privação cultural para o enfoque educacional.

Dois anos após a Constituição, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que vem a regulamentar o artigo 227 da Constituição que assegura à criança e ao adolescente com absoluta prioridade um conjunto de direitos, dentre eles o da educação. Neste sentido, o artigo 3 do ECA:

Art.3. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros, meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A importância do ECA está ainda na abertura estabelecida quanto à promoção de um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas

voltadas à infância, que segundo Ferreira (2000) abriu portas para a construção de outros direitos, tais como o de brincar, de querer ou não querer, o do afeto. Desta forma, o texto constitucional e o ECA provocaram entre os anos entre 1994 e 1998 uma série de documentos publicados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, sendo respectivamente: *Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil (1998)*; *Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise (1996)*; *Crêterios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (1995)*; *Educação infantil no Brasil: Situação Atual (1994)*; *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994)*; *Política de Educação Infantil (Proposta) (1993)* e a *Política Nacional de Educação Infantil (1994)*. Este último foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) através da portaria 1.263/93 e que também continha diretrizes para a formação de profissionais para este nível de ensino.

A década de 90 do século XX é marcada pelas reformas educacionais. Em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDB no 9394/96, resultado da mobilização da sociedade civil e que conta como um dos avanços que as instituições de educação infantil integrem as ações de cuidar e educar, ou seja, agreguem a saúde, assistência e educação aos sistemas de ensino.

A LDB possui três sucintos artigos dedicados à educação infantil. Importante é referenciar que os termos educação pré-primária, como determinava a LDB de 1961 (Lei 4024/61) e pré-escola como aparecia na LDB de 1971 (reforma do ensino lei 5692/71), são substituídos pelo vocábulo educação infantil de maior abrangência por caracterizar esta etapa como a primeira da educação básica.

Os termos creche e pré-escola designam a faixa etária das crianças a serem atendidas neste nível de ensino, ou seja, até 3 anos pelas creches e de 4 a 6 anos pelas pré-escolas. Sendo esta última faixa etária reconfigurada para de 4 até 5 anos, pelo texto da lei 1274/06, de 06 de fevereiro de 2006.

O artigo 31 da LDB expressa que a avaliação neste nível de ensino não tem fins promocionais, o que provoca a discussão acerca da função social da educação infantil, que não é a exclusivamente a de preparar as crianças para terem sucesso nas séries iniciais do ensino fundamental, pois é sabido que muitas crianças ficaram retidas na pré-escola por não dominarem diferentes conteúdos escolares para esta faixa etária.

São artigos relevantes para a educação infantil os que tratam da formação do profissional da educação, no título VI, artigo 62 que narra que a forma-

ção docente para a educação básica far-se-á em nível de graduação plena, admitindo-se a formação mínima para o exercício do magistério a realizada na modalidade normal em nível médio, não obstante o artigo 87 declarar que até o fim da década da educação, ou seja, no ano de 2006, todos os profissionais da educação deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. O que ainda não foi concretizado.

O artigo 89 da LDB estabelece, nas disposições transitórias, os prazos para que as instituições de educação infantil existentes, ou as que venham a ser criadas, sejam integradas a seus respectivos sistemas de ensino.

A LDB apenas esclarece algumas questões relativas ao financiamento da educação no artigo 69, explicitando que à União caberá aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, nesta área; os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25%, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996). Mas o financiamento é normatizado somente a partir da Emenda Constitucional n.º 14/96 e regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, tendo sido substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), previsto com duração de 14 anos (2007 até 2014), instituído pela Emenda Constitucional nº53/06, regulamentado pela Medida Provisória nº339/06.

Pode-se dizer que a diferença fundamental entre o FUNDEF e o FUNDEB é que, no primeiro, a educação infantil pegava carona nas verbas designadas para o ensino fundamental; já a proposta do FUNDEB é a de destinar a distribuição de seus recursos de acordo com o número de alunos da Educação Básica e conforme dados do Censo Escolar do ano anterior, observado o seguinte: alunos do ensino fundamental regular e especial - 100% a partir do 1º ano; alunos da educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos- 1/3 no 1º ano; 2/3 no 2º ano; 3/3 do 3º ano e assim por diante.

Outras legislações e programas de governo que se configuraram em políticas públicas para a educação infantil foram significativos para nível educacional do período das reformas educacionais até os dias de hoje, dentre elas elencamos as que se seguem.

Política Nacional de Educação Especial, criada no ano de 1994 e que visa oferecer às pessoas portadoras de necessidades físicas especiais “modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições do resto de vida da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 22).

Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (RC-NEI, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), ambos os documentos com o objetivo de contribuir para a implementação de

práticas educativas de qualidade nas instituições de educação infantil e que serão abordados em unidades de estudo posteriores.

O Plano Nacional de Educação, lei 10.172 de 09 janeiro de 2001, estabeleceu várias metas para a educação infantil. Dentre elas, garantir que os municípios, além de outros recursos financeiros, aplicassem 10% (dos 25% determinados pela LDB) das verbas de manutenção e desenvolvimento do ensino a priori neste nível de ensino, ainda mediante colaboração da União. Determinou ainda que fossem elaborados até o primeiro ano de sua criação, padrões de infraestrutura para o funcionamento das instituições de educação infantil, e definiu que o executivo municipal assumisse a responsabilidade pelo acompanhamento educacional e supervisão de creches e pré-escolas.

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo decreto 6094 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Prevê várias ações para combater problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade. Dentre eles, destaca-se para a educação infantil: Transporte escolar: Caminho da Escola é o novo programa de transporte para alunos da Educação Básica que residam na zona rural; Piso do magistério: definição do piso salarial nacional para os professores; Formação: o programa Universidade Aberta do Brasil, por meio de um sistema nacional de ensino superior a distância, visa capacitar professores da Educação Básica pública que ainda não têm graduação, formar novos docentes e propiciar formação continuada; Proinfância: construção, melhoria da infraestrutura física, reestruturação e aquisição de equipamentos nas creches e pré-escolas; Salas multifuncionais: ampliação de números de salas e equipamentos para a Educação Especial e capacitação de professores para o atendimento educacional especializado; Saúde nas escolas: o Programa Saúde da Família atenderá alunos e professores para prevenir doenças e tratar outros males comuns à população escolar sem sair da escola; Dinheiro na escola: todas as escolas de Ensino Fundamental públicas rurais receberão a parcela extra de 50% do Programa Dinheiro Direto na Escola. As escolas urbanas só receberão a verba se cumprirem as metas estabelecidas; Inclusão digital: todas as escolas públicas terão laboratórios de informática.

Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), criada em 2006, tem por objetivo zelar e garantir o direito das crianças de até 5 anos à educação. É composta por um volume, que apresenta: diretrizes da política nacional; objetivos; metas; estratégias e recomendações para a área da educação infantil. A concepção de criança adotada concebe-a como sujeito de direitos e ser sócio-histórico, e, neste sentido, ratifica a necessidade da associação entre os campos do cuidado e da educação para que a formação da criança nesta faixa etária seja considerada em sua totalidade.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil foram criados após o RCNEI em 2006 e estabelecem critérios orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil. Foi organizado em dois volumes. O primeiro apresenta a concepção de criança, de pedagogia para a educação infantil; a trajetória histórica da qualidade na educação infantil e os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área.

No segundo volume explicitam-se as reais competências necessárias aos sistemas educacionais deste nível de ensino, partindo-se de definições legais, com foco na qualidade.

PROINFÂNCIA é o programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos da rede escolar pública de educação infantil, regulamentado pela resolução 006, de abril de 2007, do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), cuja meta é a construção de creches e pré-escolas, melhoria da infraestrutura física, reestruturação e aquisição de equipamentos e mobiliários.

PROINFANTIL é o programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil, implantado em 2007, com objetivo central de habilitar para o magistério em nível médio, modalidade Normal, os professores de educação infantil que estão em exercício nas instituições de EI públicas e privadas sem fins lucrativos.

Constatamos ao longo da história da educação infantil que cabe ao Estado não somente formular leis, mas viabilizar e implementar programas por meio de recursos que garantam à criança de até 5 anos o seu desenvolvimento integral.

Caberá à sociedade compreender que as bases da formação humana se dão nesta fase da vida, logo a existência deste segmento educacional é um direito social humano, alicerce de uma vida plena e que deverá ser reafirmado no quadro educacional brasileiro não somente por meio de políticas públicas que o garantam, mas e ainda por vias do controle social exercido pela sociedade civil.

A educação infantil não é etapa educacional obrigatória, mas é direito da criança, dever da família e do Estado.

Atividades de avaliação



1. A partir dos textos lidos, criar uma tabela delineando a principal legislação educacional para a educação infantil do período colonial aos dias de hoje (ver tabela a seguir). Finalizar com um pequeno relatório reflexivo de no máximo 30 linhas.

PERÍODO	LEGISLAÇÃO
Colônia	
Império	
Primeiras Repúblicas	
Século XX até 1970	
Século XX a partir de 1988	

Referências



BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

_____. **Lei nº 4024, de 20 de novembro de 1961**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 3.

_____. **Lei nº 5.692, de 12 de agosto de 1971**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. / Acesso em: 12 de fevereiro de 2010.

- _____. **Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.
- DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai.** In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p. 11-28.
- FARIA, S. **Histórias e políticas de educação infantil.** In: C. Fazolo, E., Carvalho, M. C., Leite, M. I., Kramer, S. (orgs.). Educação infantil em curso. Rio de Janeiro: Rival, 1997.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KUHLMANN JR., M., **Educando a infância brasileira.** In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre, Mediação, 1998.
- LAURELL, Asa Cristina (Org). **Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MERISSE, Antonio. **Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches,** in Merisse et al. Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo, Arte & Ciência, 1996.
- MORELLI, Ailton J. **A criança, o menor e a lei: uma discussão do atendimento infantil e da noção de inimputabilidade.** Assis, 1996. 181f. Dissertação (Mestrado em História da Sociedade) – UNESP.
- PLÁCIDO E SILVA. **Vocabulário Jurídico.** Rio de Janeiro: Forense, vol. III, 1984.
- SOUSA, A. M. C. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal.** Campinas: Papirus, 2000.
- VENÂNCIO FILHO, A. **A educação na Constituinte de 1890-1891 e na revisão constitucional de 1925-1926: comentários.** In: FÁVERO, O. (Org.). A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988). Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- PASSETTI, Edson. **Crianças carentes e políticas públicas.** In. Del Priore, Mary (org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

Parte

3

**Contribuições teóricas e
implicações curriculares,
metodológicas e avaliativas na
educação infantil**

Histórico e concepções teóricas sobre currículo, metodologias e avaliação

Objetivo

- A unidade apresenta a construção histórica e conceitual dos campos de currículo, metodologia e avaliação no âmbito da educação infantil. Toma como cerne o desenvolvimento de uma proposta curricular, a metodologia histórico-crítica e a avaliação enquanto prática dialógica e social. Destaca, no contexto, a relação imprescindível entre os principais atores sociais da prática pedagógica: o Estado, a escola, o educador, o educando e a família.

Este capítulo apresenta um breve estudo sobre as contribuições teóricas e suas implicações nos campos do currículo, metodologia e avaliação.

Os estudos curriculares foram inaugurados na primeira metade do século passado, e têm como precursor John Franklin Bobbit, representante das teorias tradicionais alicerçadas nos processos metodológicos da administração científica. A trajetória histórica do currículo se mistura às teorias reprodutivistas e com o movimento social do **multiculturalismo**.

É dos pressupostos de Demerval Saviani, no livro *Escola e Democracia* que remonta à metodologia histórico-crítica, que tem como passos: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e retorno à prática social. Este enfoque metodológico visa a formação de uma cidadania emancipada, no sentido da criação de um perfil de humano que se permita participar ativamente nas resoluções dos principais problemas que envolvam o foro social.

A avaliação educacional tem como marco os estudos em Tyler a partir da década de 30, do século passado, de origem positivista. Os anos 60 confluem em outros caminhos, que incluem premissas de caráter fenomenológico, destaques para os teóricos Cronbach (1963), Scriven (1967) e Stake (1967).

Finalmente no Brasil, chegamos à avaliação de larga escala e, hoje, no campo da avaliação educacional urge a necessidade premente de especialistas.

Multiculturalismo: surge como um movimento social e desponta com força como teoria a partir das últimas três décadas. O termo, entretanto, estima-se ter surgido nos meados da década de 70. Visa a inclusão das diferentes culturas face às representações simbólicas da cultura dominante. Busca integrar as diferenças sociais, descentralizando os valores culturais tradicionais, em prol do respeito à pluralidade e diversidade cultural.

Recusa a hegemonia de uma única cultura e polemiza em prol dos cânones da inclusão cultural, da cultura popular, das contraculturas, da cultura de massas, da cultura das minorias e suas especificidades, contra a padronização do humano.

1. O currículo: construção histórico-cultural

A expressão currículo origina-se do latim, *curriculum*, que significa trajeto, caminho, percurso, pista de corrida. Ainda, e de acordo com Goodson (1995, p.7), a palavra advém de *currere*, que quer dizer carreira, curso, carro de corrida, correr.

A ideia da construção do currículo escolar que se tem ainda hoje, parte, então, do pressuposto da existência de um saber acumulado, ordenado e sistematizado, do qual o educando se apropria dos conhecimentos formais progressivamente.

Um dos primeiros registros históricos na tentativa de um currículo ordenado se deu na Idade Média, quando do estudo das artes liberais, com disciplinas focadas para a formação do homem livre. As universidades mantinham, então, dois grupos de disciplinas curriculares, o trivium e o quadrivium.

O primeiro teria como objetivo disciplinar a mente por meio do uso da linguagem, mediado pelo texto literário. O currículo neste caso era organizado pelas disciplinas de gramática, retórica e dialética.

Já o segundo grupo, formado por disciplinas tidas como superiores, que compunham as artes da matéria, a aritmética (teoria do número), geometria (teoria do espaço), música (aplicabilidade da teoria do número) e astronomia (aplicabilidade da teoria do espaço), proveria uma formação voltada ao método científico. Em outras palavras, forneceria meios e métodos que possibilitassem o estudo da matéria.

Diferentemente do campo da didática, que se inaugura com a obra *Didática Magna*, de Comenius, em 1638, a área dos estudos sobre o currículo é recente e remonta à década de 20 do século passado.

De acordo com Silva (1999), o campo do currículo é dividido em: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais sobre o currículo tomam vulto nos Estados Unidos com John Franklin Bobbitt que, em 1918, na obra *The Curriculum*, consolida o termo enquanto planificação do ensino.

Bobbitt busca nas ideias de Ralph Tyler, considerado “Pai da Avaliação”, a defesa da organização e desenvolvimento de um currículo de essência fundamentalmente técnica.

Numa visão conservadora, Bobbitt igualava o sistema educacional ao industrial, mediado pelas ideias de Frederick Taylor, considerado referencial teórico da administração científica. Desta forma, a escola poderia ser entendida como uma máquina, com a função de produzir “eficiência social”, ou seja, criar indivíduos aptos a atender as demandas e interesses da sociedade capitalista emergente. A educação seria, pois, uma máquina de modelar cidadãos. A res-

pectiva máquina teria um ponto de entrada e outro de saída, sendo mediada por um processo, pelo qual o educando seria transformado, para chegar ao ponto do produto final eficaz, a perfeita adequação ao *modus operandi* da sociedade.

Assim sendo, o currículo seria a base deste processo, funcionando como um sistema de controle educacional, para moldar os indivíduos e assentado nos princípios da organização, eficiência, produtividade, com vistas a atender a resultados, metas claras, objetivas e predeterminadas. Bobbit (1918, p.42) compreendia que o currículo era “uma série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar como forma de desenvolverem as suas capacidades de fazerem bem as coisas as quais moldam as questões da vida adulta”.

Bobbit foi então considerado O Pai do Currículo, apesar de, no ano de 1902, John Dewey ter escrito *The Child and the Curriculum*, obra de caráter progressista, que defendia a ideia de um currículo democrático, liberal e que considerava a experiência pregressa e o *modus fazendi* do educando, ou o aprender fazendo.

Desta forma, são as ideias de Bobbit que se consolidam no meio educacional forjando as bases da gestão curricular científica.

É, entretanto, na década de 60 que tomam vulto as discussões sobre as relações entre a escola e a economia no campo da sociologia. São introduzidos novos conceitos, interligando a escola à produção. Os mesmos desmistificam o momento da explosão do “otimismo pedagógico” vigente, trazido pelo movimento renovador na década de 30.

As teorias críticas do currículo ganham então espaço por meio dos discursos de Louis Althusser, na obra *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado* que, em 1970, afirma que a escola contribui para a reprodução do status quo, por intermédio, em especial, do currículo.

A escola é também enxergada como capitalista, por meio de Bowles e Gintis, no livro *A Escola Capitalista na América*, que enfatiza que as desigualdades na escolarização reproduzem a divisão social do trabalho. Na mesma linha reflexiva, caminharam Baudelot e Establet, descortinando a teoria da “Escola Dualista” (1971), na defesa da idéia da coexistência de duas redes escolares, uma para a classe operária e outra para a burguesa. Denunciam que a escola está longe de ser instrumento de equalização social, e que, muito pelo contrário, ao desqualificar o trabalho manual, sujeita o proletário à ideologia da classe dominante.

Já os sociólogos Bourdieu e Passeron, no livro *A Reprodução* (1970), desenvolveram o conceito de que a sociedade não se organiza somente a partir de bens econômicos, mas de bens simbólicos e que, neste sentido, a escola corrobora para a internalização do que Bourdieu denomina de *habitus*, ou seja, comportamentos forjados de outras classes sociais por meio de valores e hábitos que são introjetados como próprios. Desta forma, os sujeitos organizam

seu modo de vida de acordo com uma concepção de mundo inculcada. No que tange ao currículo, o mesmo reproduziria os valores da classe dominante, impedindo que educandos das classes populares se apropriassem dos “códigos” escolares impostos, contribuindo para o fracasso escolar e, pior, naturalizando-o. A discussão posta pelos teóricos não tramita na defesa desta ou daquela classe social ou cultura, mas de sublinhar que existe uma classe que se define como a “desejável”, e que é este exatamente o ponto que deve ser revisado pela escola.

São, portanto, estas premissas teóricas que dão pauta ao surgimento das tendências críticas no campo do currículo, em oposição às tradicionais, de Bobbitt.

No ano de 1973, na Universidade de Rochester, em Nova Iorque, acontece a I Conferência sobre Currículo, que resulta no livro *Curriculum Studies: The Reconceptualization*, organizado por William Pinar. Desta conferência, surgem duas correntes que se dispõem a realizar estudos sobre o currículo. Uma que toma como base os estudos da **fenomenologia** e da **hermenêutica** e que passa a ser denominada de “reconstrução”. As orientações fenomenológica e hermenêutica ressaltam os significados subjetivos que as pessoas dão as suas experiências pedagógicas e curriculares (SILVA, 1999, p.38).

Esta corrente consistia na resistência e insatisfação dos modelos curriculares apresentados por Bobbitt e Tyler, que propunham categorias rígidas, cartesianas e positivistas para o estudo deste campo e da avaliação educacional. São concebidas em torno do método científico e, portanto, visam a instrumentalização, a sistematização e hierarquização dos conteúdos. De acordo com Silva (1999, p.37): “[...] categorias de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação nada tinham a ver com os significados do ‘mundo da vida’ através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência”. Ou em outras palavras, o currículo, na concepção de Bobbitt, é organizado de forma gradual, sistemática e contínua, o que distanciaria da construção dos significados subjetivos que as pessoas extraem das experiências que vivem, da leitura de mundo que fazem do ponto em que se situam. Esta forma de entender o campo curricular daria ênfase ao “administrativismo” do currículo, afastando-o da vida e reproduzindo a desigualdade entre classes.

Já a ideologia marxista, cujas fontes encontramos em Gramsci e na Escola de Frankfurt, teceu fortes críticas ao capitalismo, enfatizava o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural. São expoentes nos estudos sobre o currículo na perspectiva crítica marxista: Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux e Basil Bernstein.

Nos anos 70, do século XX, na Inglaterra, surge o movimento da “Nova Sociologia da Educação” (NSE), que põe em causa a abordagem sociológica até então desenvolvida. O movimento procurava encontrar as razões do

A **fenomenologia** propõe-se a compreender o fenômeno, definido como tudo aquilo que se mostra, se apresenta, seja este quantificável ou não. Uma importante característica da fenomenologia é a abertura em relação a seu objeto de estudo, ou seja, mesmo as questões relativas à vida psíquica, tomam-se objeto do seu conhecimento. A atitude fenomenológica é a de sempre interrogar o fenômeno que se quer estudar, portanto, parte de questionamentos, tais como: "o que é isso?", "o que quer dizer?", "como isso acontece?".

Hermenêutica: advém do nome de Hermes, o mensageiro e intérprete dos deuses gregos, daí o termo hermenêutica, que significa a “arte da interpretação” de livros, textos etc. A mesma tornou-se relevante depois da Reforma Protestante, quando da necessidade em se utilizar um método mais rigoroso para interpretar a Bíblia. A hermenêutica moderna conheceu três fases: a primeira, com Schleiermacher, teólogo protestante, que criou uma teoria sistemática da interpretação de textos e discurso. Para ele, o objetivo do intérprete é compreender o texto tão bem ou melhor que o seu autor. A segunda fase com Dilthey, que estendeu a hermenêutica à compreensão de que a interpretação de um autor não é direta, mas por analogias à nossa própria experiência. A terceira, com Heidegger, que desenvolveu uma fenomenologia hermenêutica, ou a leitura subjetiva do que há por detrás de cada texto.

insucesso escolar na cultura, na linguagem e no ambiente familiar. Ou seja, porque crianças da classe popular são mais fadadas ao insucesso escolar que outras da classe dominante? Invalidam a teoria meritocrática, que coloca sob a responsabilidade dos educandos a causa de seu malogro.

No campo do currículo, a NSE se propõe também a investigar as relações de poder entre as diferentes disciplinas e campos do saber. Por que algumas disciplinas têm mais poder que outras? Por que estas disciplinas são objetos de avaliação formal e não as demais? Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estariam envolvidos nestas relações de poder? Este movimento foi liderado por Michael Young, que escreve o livro *Knowledge and Control: New Direction in the Sociology of Education* (1971), onde responsabiliza o currículo pela reprodução das desigualdades sociais. Em sua obra, estuda porquê determinados saberes são selecionados em detrimento de outros, e quais processos os educandos passam até que se escolarizem.

Michael Apple, outro estudioso do campo, toma o currículo no centro de suas teorias educacionais. Teórico contemporâneo escreve a consagrada obra *Ideologia e Currículo* (1979). Nela, reflete que o currículo é o resultado de um processo resultante dos interesses particulares de classes e dos grupos dominantes, que se dá em torno de valores, símbolos, significados e propósitos sociais. Para Apple, o currículo não deve ser objeto de subordinação e determinação, mas campo de resistência e oposição.

Henry Giroux é outro dos teóricos desta segunda linhagem das teorias críticas do currículo e que se preocupou desde cedo com a questão da diversidade étnica, linguística, econômica e cultural, que cada vez mais se impõe nas escolas de hoje. Sua crítica caminha na perspectiva de que o conhecimento é praticamente “desenhado”, ou seja, parte do modelo europeu de cultura e de civilização. Seus estudos, de características multiculturais, são permeados de reflexões sobre etnia, gênero, poder, conhecimento, trabalho, permitindo reconfigurar os objetivos da escolarização. Traz à cena questões relativas às memórias sociais dos educandos. Propõe que se busquem estratégias educativas para que estes reconheçam que possuem identidades próprias, com direitos a exprimirem suas vontades, saberes e múltiplas representações na busca da aprendizagem.

Basil Bernstein escreve a obra *Class, Codes and Control* (1971), onde investiga a forma como o currículo é organizado. Defende que o currículo é ordenado por “coleção”, onde “as áreas e campos de saber são mantidos fortemente isolados” e do tipo “integrado”, onde “as distinções entre as áreas de saber são muito menos nítidas e muito menos marcadas” (SILVA, 1999, p. 72).

É ainda destaque o conceito que apresenta sobre códigos: no “elaborado”, “os significados realizados pela pessoa – o ‘texto’ que ela produz – são

relativamente independentes do contexto local”; “no restrito”, “o ‘texto’ produzido na interação social é fortemente dependente do contexto” (SILVA, 1999, p. 75).

O código elaborado é criado pela escola, pertinente à classe dominante, ao passo que o restrito pela cultura trazida pelo educando. Desta forma, seria esta dicotomia uma das causas a promover a base do fracasso escolar em crianças da classe operária.

Outro conceito inovador em Bernstein é a concepção de “currículo oculto”, que se constitui, segundo Silva (1999, p.78), em aspectos do ambiente escolar, sem fazer necessariamente parte do currículo oficial. Este currículo se daria de forma subjetiva, de maneira a contribuir de forma implícita nas aprendizagens sociais relevantes. Este conceito é um dos mais importantes nas teorias críticas do currículo, pois de acordo com os teóricos do campo, grande parte de nossa aprendizagem se dá por meio do currículo oculto.

Finalmente, no Brasil, um dos autores de destaque é Paulo Freire, cuja crítica ao currículo está sintetizada no conceito de “educação bancária”. Neste sentido, reage a que os conteúdos sejam “depositados” nas mentes dos educandos de forma arbitrária, como se estes não possuíssem conhecimentos prévios. Repudia a ideia do educando como “tábula rasa”. Na visão freireana, a prática pedagógica consiste em ato dialógico, na troca e escolha de conteúdos relevantes e na construção coletiva dos currículos por educadores e educandos. Apesar deste ponto de vista, é criticado por Saviani por enfatizar os métodos de ensino, em detrimento da aquisição do saber. Para Demerval Saviani, teórico histórico-crítico, conhecimento é poder e condição sine qua non para emancipar-se da exclusão social.

Finalmente, as teorias críticas do currículo são fortemente marcadas pela ideologia de que o currículo é “reprodutor” e mantenedor do modus vivendi da classe dominante. São palavras que definem o currículo nesta corrente: poder, reprodução cultural e social, conscientização, emancipação, libertação, resistência e currículo oculto.

As teorias pós-críticas provocam discussões relativas à inclusão da diversidade cultural e trazem ao cenário educacional questões relativas ao gênero, etnia, raça, em suma, tece críticas ao processo de dominação cultural discutido no contexto do multiculturalismo.

O multiculturalismo é teoria e movimento social em prol do respeito à heterogeneidade cultural e se originou nos Estados Unidos, Canadá e Austrália. Nos Estados Unidos, segundo Silva (1999, p.88), o movimento tomou vulto a partir da reação ao currículo universitário por grupos minoritários, que reivindicavam o reconhecimento de suas formas culturais, de maneira que as mesmas fossem representadas pela cultura nacional. Resistiam aos modelos

literários, estéticos e científicos que priorizavam a cultura branca, europeia, masculina e heterossexual.

Ainda de acordo com Silva (1999, p. 85), o multiculturalismo possui atualmente duas vertentes: “[...] a dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”; e outra que aponta “[...] solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante”.

As teorias pós-críticas defendem a igualdade e o respeito pela diferença cultural e postulam que não haverá justiça social se o cânon curricular não for modificado. Neste sentido, busca realizar uma análise pós-colonial, tanto das obras literárias das nações que dominam, quanto das dominadas, no sentido de fazer um questionamento das relações de poder e formas de conhecimentos que alienam e privilegiam este ou aquele tipo de saber. Esta análise pós-colonialista visa focalizar não somente os processos de dominação no campo do currículo, mas de resistência cultural, na busca da construção de um retrato curricular multicultural.

No bojo destes estudos, é apontado ainda que o currículo produz e reproduz a desigualdade nas relações de gênero, centrado em linhas de poder patriarcais que definem os interesses, formas de pensamento e de conhecimento do mundo masculino. Assinalam que a desigualdade de gênero se manifesta ainda nas questões relativas ao próprio acesso à escola, sobretudo em países periféricos do capitalismo. Na esteira destes estudos, surge a pedagogia feminista, que ainda hoje busca construir um ambiente de ensino-aprendizagem que facilite o desenvolvimento do universo feminino.

As teorias pós-críticas são ainda focalizadas na dinâmica dos discursos sobre etnia e raça, tomando por base que a etnia se refere às características culturais, ao passo que a raça, à cor da pele. Os textos curriculares estão repletos de narrativas que conservam marcas de heranças coloniais, portanto, centradas em combinações étnicas e raciais que consideram como marco as culturas dominantes. O currículo pós-crítico pressupõe a desconstrução destes discursos conservadores, por vezes de caráter preconceituoso, centrando-se na superação destas diferenças sociais.

Outra discussão inserida neste campo é a teoria queer que surge em países, tais como Estados Unidos e Inglaterra como uma espécie de problematização da identidade sexual, ou do que se considera normal neste campo. Queer quer dizer estranho, ou o que causa estranhamento. Logo, a teoria deixa de somente buscar legitimar as questões vinculadas à identidade sexual e passa a estimular o campo do pensar no “impensável”, no que seria proibido de pensar, a questionar as formas “bem-comportadas” do conhecimento e põe em discurso o currículo hierarquizado, sistemático e contínuo.

As teorias pós-críticas buscam ainda discutir o paradigma cartesiano, alicerçado na razão, na ciência e no progresso. Questiona o pensamento moderno centrado no saber totalizante, na razão iluminista, no conhecimento cumulativo, nos axiomas inquestionáveis. Passa a revolver o desenho curricular sob a óptica do paradigma pós-moderno, caracterizado por um saber sistêmico, totalizante, onde o conhecimento pronto é posto em xeque e a desconfiança, a dúvida e a incerteza ocupam a nova cena histórica, provocando novas implicações no campo da práxis educativa.

Os estudos pós-críticos buscam na corrente pós-estruturalista enfatizar o currículo como um texto ou hipertexto a ser construído. Os significados curriculares não possuem mais consistência rígida e sim, fluida, indeterminada. Nesta perspectiva, o currículo questionaria os significados dos verbos de base que dão sustentação ao currículo, ligados à pátria, ciência, religião etc. Pergunta onde, quando e por quem estes saberes foram construídos, inventados e porquê fazem parte da linguagem.

As teorias pós-críticas encampam a área de teorização denominada de Estudos Culturais, que têm origem no Centro de Estudos Culturais Contemporâneas, na Inglaterra, fundado no ano de 1964. O Centro concentra as bases de suas pesquisas inicialmente nas formas culturais urbanas, em especial, nas denominadas subculturas. Concebem que uma determinada cultura possui sempre um “campo de luta”, ou seja, de resistência no sentido de resguardar a própria significação cultural, sendo a cultura de cada grupo social, um jogo de poder. Logo, é objeto de estudo do Centro as questões vinculadas, não somente às relações estabelecidas numa cultura, como as de significação, identidade e poder. Os Estudos Culturais compreendem o currículo como uma invenção social ou, em outras palavras, uma construção coletivizada.

Finalmente, o vocábulo pedagogia é reconfigurado como cultura e a cultura como pedagogia, pois todo conhecimento se constituiria num sistema de significação, logo, cultural. A sociedade é entendida como pedagogizada, onde se é capaz de aprender em qualquer espaço, tempo e lugar. O cultural torna-se pedagógico e vice-versa. Neste campo, Henry Giroux analisou a pedagogia posta nas mídias, assim como encontramos em Shirley Steinberg os valores morais e sociais da boneca Barbie, e que se projetam sob a natureza feminina.

As teorias pós-críticas questionam o currículo e suas categorias de saber, poder e identidade, descortinando que não são somente as relações de classe social ou a propriedade dos recursos econômicos que determinam. Deflagra que existem outras estruturas, tais como as de caráter culturais, que o influenciam e o produzem. A tendência pós-crítica do currículo é então definida por Silva (1999) pelas expressões: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

2. Metodologia histórico-crítica: caminho na formação da prática social

A metodologia histórico-crítica parte do campo da pedagogia histórico-crítica, que contempla uma proposta pedagógica fundamentada em três alicerces: o respeito à natureza da educação, bem como de suas possibilidades e limite (educação para o quê? quem? para quê? por quê?); a formação de valores (solidariedade, cidadania, democracia) e o papel que jogam os conteúdos curriculares na mediação como os conhecimentos significativos, aqueles provenientes da história de mundo do educando.

A pedagogia histórico-crítica está, ainda, fundamentada no materialismo histórico-dialético e articula a escola com interesses das camadas populares, sendo esta mediadora entre estes conhecimentos significativos trazidos pelos educandos e o escolar. Foi proposta por Demerval Saviani, no livro *Escola e Democracia* (1983), onde faz um repasse das diferentes tendências pedagógicas e suas contribuições, ao mesmo tempo em que tece críticas à escola nova, que adjetiva como reacionária. Diferentemente das teorias reprodutivistas, consente que a escola pode agir sobre a sociedade para transformá-la e não só para reproduzir o status quo.

Os conteúdos, conhecimentos historicamente produzidos, são preocupações marcantes da pedagogia histórico-crítica, que neste sentido compreende que o educando deve se esforçar para se apropriar do conhecimento “clássico”. Conforme Saviani (2003, p.19-30), conhecimentos “clássicos” são aqueles que resistiram ao tempo e permaneceram para o desenvolvimento da humanidade, e não devem ser confundidos com conhecimentos tradicionais. Neste sentido, propõe uma revisão dos conhecimentos organizados pela escola, de forma que sejam de fato relevantes, eficazes e que, portanto, os conhecimentos clássicos devem ser difundidos, pois tornam-se acessível a poucos e gera poder “nada” democrático para uma minoria. Desta forma, Saviani milita por um “conteudismo libertador”, ou seja, a democratização libertadora do conhecimento.

A via teórico-metodológica nesta forma de pensar e fazer o campo da pedagogia visa possibilitar engajamento do educando na assimilação do conhecimento. Existem alguns princípios que norteiam a prática pedagógica histórico-crítica, dentre eles, compreender que os conteúdos são relevantes. Ou seja, não se pode abrir mão dos conteúdos, mas tomá-los, na verdade, como um peso significativo na ação docente enquanto luta política. O outro princípio é que, os conteúdos pedagógicos devem possuir vínculos com a prática social. Ou seja, os conteúdos não podem se tornar alienantes: “[...] é importante que uma atividade de investigação faça sentido para o educando, de modo que ele saiba o porquê de estar investigando o fenômeno que a ele é apresentado” (CARVALHO et al., 1999, p.43). E mas do que saber o porquê, é necessário que o educando compreenda a aplicação social dos conhecimentos que assimila.

O método histórico-crítico se desenvolve com base no esquema prévio: prática-teoria-prática. Em linhas gerais, parte do empirismo da prática social, que contextualizada com a teoria, é reconfigurada em nova prática social. Pressupõe uma prática docente com foco no planejamento curricular e de estratégias metodológicas que visem a intervenção na sociedade, tomando por base os conteúdos pedagógicos relevantes.

São passos da metodologia histórico-crítica:

1. Prática social inicial;
2. Problematização;
3. Instrumentalização;
4. Catarse (conceito inspirado em Gramsci);
5. Retorno à prática social.

A prática social inicial é exatamente o ponto de partida, tanto no que tange à prática pedagógica, quanto em termos de nível de compreensão dos conteúdos em que o educando se encontra. Neste sentido, cabe ao educador, definir os conteúdos relevantes por unidades, tópicos e subtópicos que serão trabalhados, assim como realizar a análise das teorias educacionais que dão suporte aos conteúdos, a fim de identificar o ponto primeiro da ação pedagógica. Deverá ainda, e prioritariamente, fazer o levantamento da percepção que o educando tem sobre o tema. Pesquisar o senso comum, a visão empírica, sincrética que os educandos possuem dos conteúdos a serem abordados, visando verificar o domínio do campo e o aspecto utilitário do mesmo no cotidiano pelos educandos. O que eles conhecem do conteúdo na prática e a contextualização do mesmo na sociedade;

É no momento da problematização que os principais problemas da prática social são identificados. Necessário é que se tenha pronta clareza nesta etapa, ou seja, que as questões problema sejam levantadas visando uma aplicação também de caráter prático para o cotidiano social. Em outras palavras, questões reais que precisem de fato ser resolvidas e quais os conhecimentos imprescindíveis nesta tomada de consciência, no sentido de que se chegue às respostas que promovam câmbios reais.

Um outro ponto importante, diz respeito ao levantamento das hipóteses que mapearão o caminho que o conhecimento deverá trilhar na busca de respostas ao fenômeno estudado.

As perguntas deverão ser respondidas na fase subsequente, quando os educandos organizarão e produzirão, de forma elaborada, os conhecimentos necessários à resolução do problema, que será o fio condutor em todas as demais fases do método histórico-crítico.

A instrumentalização é, para Saviani (1983), o momento da seleção:

[...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. (...) Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem [...] (SAVIANI, 1983, p.101).

Sob esta óptica, há que se planejar as estratégias metodológicas e os recursos pedagógicos que serão utilizados na apreensão dos conteúdos. Os mesmos deverão ser cuidadosamente delimitados.

É nesta etapa que se culmina o aspecto dialético do método, onde o educando tramitará do plano das ideias para o mundo material. Importante é mencionar que a escolha das técnicas de ensino deverão, no método histórico-crítico, favorecer o desenvolvimento das funções mentais superiores, as capacidades de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, conceituar, deduzir, generalizar, discutir, explicar etc.

O quarto passo do método, a catarse, refere-se ao instante em que o conhecimento é compreendido, reelaborado, para que se ponha em movimento uma nova prática social. Ou seja, partiu-se de uma prática social, que passará a ser reconfigurada pelos novos conhecimentos apreendidos. Saviani (1983, p.72) compreende este momento como a síntese dos conhecimentos elaborados. Ou seja, o educando demonstra que de uma síncrese inicial, chega a uma síntese, que traduz de forma oral, escrita ou utilizando outras estratégias, com vistas a expressar seus avanços e compreensões na construção do novo todo social.

O quinto e último passo refere-se à prática social propriamente dita e reconfigurada. A aplicação in loco dos novos conhecimentos:

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 1983, p. 72-73).

É o momento em que o plano de ação será posto em movimento pelo docente e pelo educando. A prática social final é, portanto, o momento da prática que gerará uma nova realidade social, o instante em que teoria e prática se completam pela ação consciente do educando.

A metodologia da pedagogia histórico-crítica evidencia que de fato todo o currículo trabalhado na escola deverá ser a expressão das necessidades sociais, historicamente construídas. O método consiste fundamentalmente na reelaboração dos conteúdos trabalhados, construindo assim as bases na formação de um cidadão crítico e participativo dos problemas sociais em que está inserido.

3. Trajetória dos avanços da avaliação educacional

A prática da avaliação é registrada desde a antiguidade e utilizava vários instrumentos, tais como questionários, provas e arguições. A memória era o recurso principal. A prática avaliativa caminhou desta forma até o final do século XIX, quando o advento da psicologia trouxe os primeiros testes psicométricos.

Em 1922, na França, a ciência “docimológica”, ou a “docimologia”, caracterizando a era dos testes no campo da avaliação educacional, partia da ideia de que o exame é uma medida, confundindo o termo até hoje com o ato de “medir”.

A mudança do modelo sócioeconômico agrário para o industrial, no limiar do século XX, põe em jogo a necessidade da criação de escolas para as massas. As ondas imigratórias, em especial nos Estados Unidos e na Inglaterra, fazem surgir o pensamento de uma escola com métodos de racionalização científica, para formação de mão-de-obra qualificada que viesse atender aos princípios de eficiência, competência que o processo de industrialização emergente exigia, visando provocar mudanças comportamentais nos padrões pré-estabelecidos pela sociedade.

O campo da avaliação, enquanto espaço epistemológico de estudos, tem seu marco no início do século XX. Surge o termo “avaliação educacional” no ano de 1934, utilizado pela primeira vez por Ralph Tyler.

Tyler escreve sua teoria no ensaio *General Statement on Evaluation*, no ano de 1942. Seu método estava centrado nos objetivos como referência para avaliar, onde apresenta que a avaliação precisa estar em estreita relação com os resultados esperados pela sociedade. A avaliação passaria a ser, portanto, a ligação entre a escola e a sociedade, visando a mudança de comportamentos:

[...] consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino como os objetivos visados constituem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante, avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, 1975, p.99).

O enfoque deste teórico enfatiza, portanto, o aspecto funcional da avaliação. Ou seja, o foco na proposição de objetivos educacionais. A teoria de Tyler despertou reações e críticas, em especial no que se refere às posições epistemológicas adotadas frente aos padrões comportamentalistas selecionados, pois era notória a influência behaviorista.

Em razão da mudança do modelo sócioeconômico, a avaliação sob enfoque dos objetivos educacionais em Tyler vem atender a formação de novas habilidades específicas.

Tyler influencia o estudo da avaliação sob esta óptica e nas demais décadas proliferam-se a literatura neste campo e o avanço de testes e provas, em especial no período pós- segunda guerra mundial.

Cresce a aplicação dos testes estandarizados ou, em outras palavras, padronizados, não bem aceitos pelo movimento escolanovista.

A avaliação obrigatória é instituída nos Estados Unidos no período de 1958 a 1972, com vistas a realizar um amplo diagnóstico frente às causas e fatores responsáveis pelos baixos rendimentos escolares.

É por conta deste foco de interesse que avançam os estudos sociológicos, que se preocupam quanto aos resultados da desigualdade produzida pelo sistema educacional (TADEU, 1999, p. 65).

A avaliação é então orientada tanto pela tendência positivista, quanto pela fenomenológica, de cunho qualitativo, no sentido de averiguar processos entre as relações: escola, educador, educando, currículo, métodos e técnicas de ensino. São destaques nesta linha de pesquisa os teóricos Cronbach (1963), Scriven(1967) e Stake (1967).

Cronbach (1963), em seus estudos, entende que a avaliação não tem por finalidade fazer um julgamento final, sua função seria a de fornecer subsídios para o aprimoramento dos currículos. Neste sentido, desloca o eixo central da avaliação, proposto por Tyler, dos objetivos educacionais para a “tomada de decisão”.

Cronbach (1963) também realiza estudos sobre avaliação do tipo follow-up (VIANNA, 2000, p.74), que consiste em realizar observações de perto e até o fim de um plano ou execução de algo, para que se possa chegar a um julgamento de valor.

Michael Scriven inaugura as discussões em torno da diferença entre a avaliação formativa e somativa em 1967, na obra *Methodology of Evaluation*. Delinea o caráter classificatório e finalístico da avaliação na função somativa, que consiste em classificar os resultados de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

Já a avaliação formativa teria função de controle, no intuito de verificar se os objetivos previstos estão sendo atingidos, portanto processual. Scriven considera imprescindíveis os dois tipos de avaliação, que podem, inclusive, acontecer de forma combinada.

Daniel L. Stufflebeam”, na década de 1960, cria o sistema CIPP de avaliação, que significa Context, Input, Process and Product, ou: contexto (C), Insumo (I), processo (P) e produto (P). O mesmo foi gerado a partir da experiência na avaliação do sistema público elementar e secundário em escolas do distrito de Columbus, Ohio, nos Estados Unidos. Este modelo tem foco uma análise ampla sobre o processo de tomada de decisões e consiste em recolher informações, para aperfeiçoamento de macro processos educacionais. Em linhas gerais, o passo do “contexto” visa identificar os problemas e as deficiências de um processo em andamento. O “insumo” tem por objetivo

detalhar os procedimentos e estratégias da avaliação, assim como dos recursos humanos e físicos para aprimorar a planificação de ações, programas etc.

Já o passo “processo” tem por meta sistematizar a tomada de decisão. Ou seja, a realimentação do processo como um todo, de todas as suas fases, para detectar possíveis falhas no andamento das novas planificações traçadas, a fim de que estas sejam corrigidas em tempo hábil.

A avaliação de produto é a verificação, a interpretação dos resultados obtidos para determinar novas defasagens entre os objetivos e metas traçados, ou o abismo que poderá existir entre o ideal e o real.

O modelo de Stufflebeam promove avanços no campo da avaliação, em especial, institucional.

É no ano de 1967 que desponta a obra de Robert Stake, *The Countenance of Educational Evaluation*. Nela, o autor descreve a proposta de um modelo da avaliação denominada responsiva ou countenance (VIANNA, 2000, p.126), que aponta para a necessidade da avaliação de todos os elementos que constituem uma cultura institucional, e não somente de alguns poucos. A avaliação tem como objeto a promoção do diálogo entre os sujeitos envolvidos em todas as fases de um processo educacional, com vistas a mudanças de atitudes e comportamentos, para aperfeiçoamento do todo.

Sua obra abre pauta para as discussões entre pesquisa qualitativa e quantitativa, o que é abordado em 1994, no livro *The Purpose of case study is not to represent the world but to represent the Case*, onde toma o estudo de caso como objeto de investigação e a propõe como metodologia avaliativa.

Pulverizam-se, a partir da década de 60, as teorias reprodutivistas que têm grande interferência no campo da avaliação, conforme explicitado no tópico sobre currículo. São destaques os discursos produzidos por Louis Althusser, na obra *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado* (1970); Baudriot e Establet, em *a Escola Dualista* (1971) e Bourdieu e Passeron, no livro *A Reprodução* (1970). A avaliação é então compreendida como meritocrática, ou seja, alcança resultados positivos na escola aquele que se empenha, que se esforça. Os resultados são focados nos méritos do indivíduo. Para estes estudiosos, a avaliação meritocrática desconsidera a variável sócioeconômica, a desigualdade reproduzida pela sociedade que comprometeria o rendimento escolar do indivíduo.

No Brasil, todos estes estudos tiveram fortes influências, mas foi na década de 90 do século XX, que as discussões no campo da avaliação se tornaram fervorosas, em decorrência das reformas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) apresenta no artigo 24:

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do educando, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para educandos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Identifica-se o foco da legislação no aspecto qualitativo do ensino. A avaliação deverá então buscar instrumentalizar não somente o educador, mas o desafio de reconfigurar novas técnicas de ensino, visando a aprendizagem significativa do educando.

O final do século passado é marcado pela especialização no campo da avaliação, o que remete à necessidade da criação de uma nova geração de estudos no campo, tais como a avaliação em larga escala, que visa subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional, revalidar políticas públicas e nortear os processos decisórios para o aprimoramento do rendimento escolar dos educandos nos diferentes níveis de ensino.

No Brasil é realizada, no ano de 1990, a avaliação em larga escala, que acontece no primeiro levantamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a nível federal. A experiência mobiliza outras em âmbitos diferentes, como a do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPACE).

A avaliação por objetivos ainda é modelo nas diferentes escolas do Brasil, entretanto, vem paulatinamente sendo substituída pela de caráter formativo, já que o ato de avaliar tem sido revisado enquanto construção reflexiva processual, sistemática e contínua.

Os estudos se pulverizam, a discussão sobre os métodos ocupa espaços nos diversos meios educacionais. É necessário preparo técnico e, sem dúvidas, o conceito de avaliação mudou da mecânica formal e estatística, para o foco na tomada de decisões de todos os envolvidos, em prol da gestão da aprendizagem dos educandos e da melhoria da qualidade do ensino.

Pressupostos curriculares e metodológicos para a educação infantil

A educação infantil, hoje, espelha a síntese dos acertos e desacertos de sua caminhada histórica. Passou por vários momentos ideológicos, do assistencialismo, à educação compensatória, às concepções de privação cultural. Vem, em especial no Brasil, desde as reformas educacionais da década de 90, do século XX, na tentativa de se consolidar-se como nível de ensino integrante da educação básica. Neste sentido, são muitos os desafios a serem superados, em especial, no que consigna às políticas públicas, à formação docente, à construção de currículo, metodologias e avaliação adequados ao desenvolvimento humano nesta fase da vida.

A educação infantil luta para consolidar-se na prática enquanto primeira etapa da educação básica. Neste sentido, a escola enquanto instituição escolar precisará debruçar-se em esforços na construção de uma proposta pedagógica curricular, de caráter coletivo. As discussões perpassam pela Lei de Diretrizes e Bases, os Referenciais e as Diretrizes Curriculares neste campo.

A tríade histórica do assistencialismo, ideal compensatório, privação cultural deverá ser incorporada na palavra “educação”. Neste sentido, há que se refletir profundamente sobre o significado do ato de educar neste segmento do ensino, pois uma proposta pedagógica curricular é fator determinante na formação do indivíduo e do conjunto de valores que delinham o cidadão.

Organizada a proposta pedagógica curricular, há que se definir os passos da metodologia como um todo, incluindo método e técnicas de ensino. Toda metodologia de ensino para ser traçada, deverá contemplar uma visão clara de mundo, sociedade, ser humano e educação, para que a posteriori, seja pensada a instrumentalização. Objetivados estes pontos, é necessário estabelecer princípios norteadores, de acordo com um referencial teórico pre-

estabelecido, logo, a seleção dos métodos e técnicas de ensino acontecerão num processo natural de escolha.

São inúmeros os métodos de ensino, entretanto, o ensino nesta fase denota a necessidade de ênfase em metodologias de cunho vivencial, concreto e experimental. Estas características remetem à adoção da metodologia histórico-crítica, que prioriza a prática social, por integrar as relações: família-escola-sociedade.

1. A educação infantil hoje: necessidades e desafios

A história da educação infantil passa por três fases, que por vezes se alternam e combinam, tanto no mundo quanto no Brasil: a visão assistencialista, a compensatória e a privação cultural (ideologia de que a pré-escola deveria suprir as “carências” culturais das crianças advindas das classes populares, com vistas a minimizar um provável fracasso escolar).

A ideia de que a criança era um “adulto em miniatura” remonta à antiguidade, mas é na Idade Média que este estigma se consolida.

A Igreja Católica do século XII assume o papel de assistencialismo social frente às crianças, ou seja, abrigar crianças em situação de abandono ou, mesmo, resguardando-as de trabalhos servis.

É em especial na Idade Moderna, com o advento da Revolução Industrial, que câmbios significativos aconteceram em relação à concepção da criança. É neste íterim que surgem as primeiras creches de caráter assistencialista.

Com o capitalismo, a ideia de que a criança precisava ser cuidada cresce. A ideologia burguesa entende a criança como um ser a-histórico, a-crítico, que deverá ser moldado para fins de subordinação aos trâmites naturais do mundo do capital, justificando-se a obediência infantil perante o adulto.

Paulatinamente surgem as primeiras ideias de que não basta que a criança seja cuidada, mas deverá ser escolarizada, missão delegada, em especial, às escolas.

São criadas as escolas primárias para as classes populares, o curso primário propriamente dito, aligeirado, mas com formação prática para a criação de mão-de-obra.

A escola popular era deficitária, o que obriga o estado a criar programas de cunho compensatório. Estes programas tomam passos no sentido de compensar as deficiências das crianças frente à pobreza ou mesmo à negligência das famílias, suprindo necessidades básicas, tais como alimentação, saúde, higiene, educação etc.

A ideia de educação compensatória começa no século XIX, são precursores da mesma: Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan.

A entrada no século XX marca o interesse pelos estudos quanto às diferentes fases do desenvolvimento da criança. Sedimenta-se o enfoque da educação infantil enquanto privação cultural.

Já no Brasil, e a partir do século XVI, as crianças eram atendidas nas Casas dos Expostos, onde eram recolhidas crianças abandonadas, sendo a primeira registrada em Salvador, no ano de 1726.

O Brasil passa pela visão assistencialista no século XVII, onde as creches serviam não somente para proteger as crianças do trabalho servil, mas efetivamente como guardiãs dos filhos de trabalhadores e órfãos.

É entre os anos de 1850 a 1900, que surgem os primeiros orfanatos. Período em que também meninos e meninas com mais de sete anos são remetidos às manufaturas. (VENÂNCIO, 2004, p.46).

No século XIX, a ideia compensatória se consolida no Brasil, mas é a partir dos anos 30, do século XX, com o surgimento do estado de bem-estar social, que políticas sociais são mantidas em prol da criança até 7 anos, donde são criados vários órgãos, dentre eles...

- O Departamento Nacional da Criança em 1940;
- O Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972;
- Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941;
- Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942;
- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964;
- O Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF), em 1946;
- Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1953;
- CNAE, em 1955;
- Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP), em 1969 e
- Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), em 1975.

O discurso compensatório se consolida na década de 70, juntamente com a ideia da pré-escola com função de escolarização, no sentido de privação cultural, ou seja, estas crianças deveriam ser fortalecidas na função preparatória para ensinamentos subsequentes, para aprimoramento do desempenho escolar.

A década de 80 é marcada pela promulgação da Constituição Federal (1988), que no artigo 227 proclama, em documento oficial, pela primeira vez, o direito da criança à educação infantil. Direito este, que deixa a ser da mãe trabalhadora e passa a ser da criança e que é ratificado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que também a reconhece como primeira

etapa da educação básica. Importante ainda citar a criação Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) em 1993; e a implantação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM), em 1964.

Todo este aparato legal remete à educação infantil no Brasil a um período de inovação de políticas sociais, não somente na área de educação, mas nos campos da saúde, assistência social, previdência etc.

Desta forma, pode-se constatar que hoje os problemas inerentes à educação infantil no Brasil, de forma geral, são históricos, e que se resumem numa total carência de políticas públicas globais, falta de coordenação entre programas educacionais, necessidade de corpo docente qualificado, ausência de programas direcionados a este nível de ensino, foco na pedagogia da “prontidão” para o ensino fundamental, participação da família e da sociedade como um todo.

Para localizar melhor os desafios da educação infantil no Brasil, hoje, é imprescindível discutir qual a sua função social, para tanto, é importante caracterizar a especificidade da infância, suas necessidades, estímulos, o que é preciso para o desenvolvimento humano e social da criança nesta faixa etária.

É notória a importância da educação para a formação humana, em especial nas primeiras etapas de vida. Neste sentido, cabe questionar: quais as bases para a formação integral do homem? Qual o sentido central do processo educativo na educação infantil? As respostas a estas questões nos remetem à reflexão de que todas as fases do desenvolvimento humano devem ser acompanhadas: a formação intelectual, o caráter biológico, psicológico, social e afetivo. Logo, não basta que a escola de educação infantil limite-se ao atendimento somente de consistência assistencialista, sanitária, compensatória ou mesmo de uma escolarização restrita à prontidão para os níveis seguintes da educação básica. Mas que possa unir o ideário de “cuidado” à “educação”.

A Constituição de 1988, no artigo 208, inciso IV, garante que a criança até 6 anos (**cinco**) tem o direito ao “atendimento em creche e pré-escola”, sendo este também um dever do Estado. Já o artigo 227, define que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2006).

Logo, o grande desafio é que sejam garantidas as verbas na forma da lei para este segmento educacional, que foi historicamente marginalizado, em especial com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no ano

Faixa etária reformulada pela lei nº 1.1274/06, de 06 de fevereiro de 2006, que determina que o Ensino Fundamental passe a ter a duração de nove anos a partir de 2007. O que repercute em que a educação infantil se organize até os 5 anos.

de 1996, instituído pela Emenda Constitucional nº14/96, com duração de 10 anos, que possuía o foco no ensino fundamental. O mesmo foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº53/06, regulamentado pela Medida Provisória nº339/06, que contemplou o financiamento da educação infantil, antiga reivindicação dos mais diversos órgãos e instituições da área educacional. O fundo estabelece, entre as várias determinações, que os valores, por criança/ano matriculada em unidades escolares de educação infantil, devem ser diferenciados entre creche e pré-escola. Importante recordar que os municípios terão 25% dos seus impostos de Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis (ITBI), Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e Imposto sobre Serviços (ISS) livres para aplicação na educação infantil, pois os mesmos não entrariam no FUNDEB. O grande desafio neste sentido, diz respeito aos municípios cuja arrecadação é inferior ao percentual determinado por lei. Ficaria reservada aos municípios a função redistributiva do Estado e da União? A Constituição cria uma obrigação na forma da lei ao sistema educacional, mas como realizar na prática a “universalização da educação infantil”?

Outro aspecto a ser analisado, diz respeito aos direitos sociais da criança da educação infantil relacionados no artigo 7, incisos XVII, XIX E XXV:

XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias; [...] XIX - licença-paternidade, nos termos fixados em lei; [...] XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 2006).

Sabe-se que os direitos estão legalmente garantidos, mas as questões são: as empresas têm cumprido estas leis? E as creches e pré-escolas têm observado, por sua vez, o direito das mães trabalhadoras? Existem vagas para todas as crianças que procuram as diferentes redes municipais espalhadas pelo país? Existem critérios de seleção para as escolas que não dispõem de tantas vagas? Os direitos das crianças são contemplados? Verifica-se a premência dos Sistemas de Educação conhecer e subsidiar suas redes de ensino, na perspectiva de ampliar o número de unidades escolares, criar políticas públicas locais para atendimento das necessidades regionais, definir critérios para matrícula de ingresso, ou seja, gerar novas alternativas para garantir acesso à educação infantil pública e gratuita.

A lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, define nos artigos de 29 a 31, quanto à educação infantil que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Pode-se concluir que é a educação infantil, finalmente definida como primeira etapa da educação básica deve realmente buscar a integração das funções de cuidar e educar.

No que se refere ao currículo, registra a necessidade em ampliar as experiências pedagógicas na integração a família e sociedade. Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento oficial do Ministério da Educação (MEC), elaborado no ano de 1998, propõe a construção de uma proposta pedagógica para cada faixa etária, e poderá servir de base para a produção de programas pedagógicos, planejamentos e avaliações em instituições e redes dos municípios. Importante recordar que o RCNEI se constitui apenas num registro curricular orientador, portanto, não normativo, diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, instituída em 17 de dezembro de 1998, pelo parecer da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB no 22/1998,

seguido da Resolução CNE/CEB no 1/04/1999 e que estabelecem orientações curriculares, orientam os processos de elaboração dos projetos pedagógicos e estabelecem novas exigências para as unidades escolares.

A LDB também explicita claramente o papel orientador da avaliação, cujo foco deverá ser a aprendizagem.

Naturalmente que, para dar prosseguimento os pontos em destaque, faz-se imprescindível repensar a formação do profissional docente para este nível de ensino. O educador da educação infantil deverá ser devidamente qualificado, no sentido de desenvolver todas as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento humano nesta primeira fase da vida.

Orienta Pimenta (1999) que são saberes inerentes aos educadores, ou “saberes da docência”: os saberes da experiência (aqueles construídos ao longo da prática), os do conhecimento (relacionados à formação específica) e os saberes pedagógicos (que viabilizam o ato de ensinar).

Finalmente, a escola na educação infantil deverá reconfigurar o projeto político-pedagógico, que se estabelece como obrigatório e diferenciado nesta etapa da educação. Este projeto deverá transgredir o velho, superar as visões assistencialista, compensatória e de privação cultural, postas historicamente para a educação infantil e estabelecer novos paradigmas de gestão e de práticas pedagógicas, a fim de provocar novas maneiras de ensinar e promover aprendizagens efetivas.

2. Proposta pedagógica curricular para a educação infantil

Inicialmente, faz-se necessário identificar no que consiste uma proposta pedagógica curricular. De acordo com Libâneo (2001), um projeto pedagógico curricular concretiza-se no planejamento, é documento que detalha objetivos, diretrizes, expressa as exigências sociais e legais e as expectativas da sociedade. Logo, não se trata somente do levantamento dos conteúdos programáticos ou da matriz curricular.

Portanto, a construção de uma proposta pedagógico-curricular deverá ser compreendida como um processo de organização das experiências escolares, tomando por base as referências legais, os conteúdos, métodos, formas organizativas e culturas da escola.

É primordial ter, portanto, a clareza do arquétipo humano que se deseja formar e para qual sociedade, ou seja, ter definição de quais as necessidades biológicas, psíquicas, intelectivas, sociais e afetivas de crianças até 5 anos. E, neste sentido, assinalar as competências curriculares para cada uma destas áreas do desenvolvimento.

O artigo 22 da LDB, assinala que a educação infantil e os ensinos fundamental e médio compõem a educação básica, e que tem por finalidades:

Art.22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o aluno, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

O que denota a função preparatória da educação infantil para os demais níveis de ensino. Entretanto, há que se ter o cuidado de não se retomar a ideia de privação cultural, pois a tríade cuidado, assistência e privação deve ser superada e, paulatinamente, substituída pela palavra educação, de maior abrangência.

Uma proposta curricular para a educação infantil deverá contemplar que a criança nesta fase precisa fundamentalmente, dentre tantos pré-requisitos, socializar-se, ou seja, descobrir as regras sociais para a vida em comum:

[...] garantir a toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual (PIAGET, 1973, p.40).

Importante é também compreender que o currículo está diretamente relacionado à produção do conhecimento, sendo esta mais uma das funções sociais desta instituição. Logo, a escola deverá buscar uma postura criadora, ou seja, levar os educandos ao logro da criação de novos conhecimentos e não somente manter a função pedagógica conservadora, que seria a de transmitir os conteúdos clássicos, também imprescindíveis para a preservação da cultura humana.

No que se refere ao campo da ética na educação infantil, as diretrizes curriculares estabelecem que:

1 – Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena. Para que isto aconteça, é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores: a. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1998, p.9).

Observa-se nos pontos em destaque, a ênfase no desenvolvimento para a formação cidadã. O que denota que é preciso redefinir as bases da construção da ética humana desde a mais tenra idade. É notório que o Brasil passa por uma grande crise de ética, e que há imensa preocupação em não desperdiçar os primeiros anos de vida. Assim, educar crianças na educação infantil significa recriar propostas curriculares pedagógicas que não visem somente a formação da inteligência, mas da sensibilidade, a edificação de valores éticos, políticos e estéticos.

Uma proposta pedagógica curricular é parte integrante do projeto político pedagógico da escola, sua elaboração consiste num documento gerador, detalhado e discutido de forma coletiva, com a participação de todos os envolvidos, corpo docente, gestor, pais, educandos, comunidade, funcionários etc.

Importante mencionar que a proposta pedagógico-curricular não deverá ser reduzida simplesmente a um documento de matrizes curriculares, ou

em outras palavras, tabelas explicativas com o elenco das disciplinas ou áreas de estudo a serem adotadas na escola. Uma proposta curricular para a educação infantil vai para além disso. Tem o compromisso com a assimilação e produção do conhecimento:

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento, é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2003, p. 98).

Libâneo (2001) propõe algumas etapas para a formulação de uma proposta pedagógica curricular. A fase preparatória para a construção da proposta pedagógica curricular é de fundamental importância. Neste sentido, há que se começar pelo diagnóstico geral da escola, que contempla a contextualização e caracterização da mesma, somado a um breve histórico sobre como a escola surgiu, como vem funcionando, sua administração, gestão, participação dos educadores, visão que os educandos, pais, e comunidade possuem. Neste plano, caberá ainda levantar dados sobre os aspectos sociais, econômicos, culturais, geográficos; condições físicas e materiais que a determinam; caracterizar os sujeitos envolvidos na ação pedagógica. O cuidado com esta fase, possibilita à escola gerar uma matriz de variáveis interventoras na consecução dos objetivos e metas educacionais a serem alcançadas, na finalidade de identificar problemas e necessidades a serem atendidas, e frente a estas, a definição das prioridades educacionais. Neste sentido, a proposta pedagógico-curricular deverá definir objetivos gerais, específicos e metas claras, assim como dos aspectos organizacionais, administrativos e financeiros que possam estar envolvidos frente a mesma.

Discutir e delinear a concepção de educação, ou seja, a ideologia de infância e de educação infantil, os referenciais teóricos e as práticas escolares a serem adotadas, é outra etapa preparatória e fundamental. Neste plano, há que se identificar quais serão os princípios norteadores da ação pedagógica.

Importante é esclarecer que todos estes passos também fazem parte do projeto político-pedagógico da escola, e que são necessidades urgentes a serem analisadas na formulação do currículo. Logo, a proposta curricular-pedagógica é parte indissociável do projeto político-pedagógico de uma escola.

A organização curricular na educação infantil, depois dos passos abordados, deverá tomar como eixo central as diretrizes curriculares para este nível de ensino, buscando sedimentar a partir deste documento, os fundamentos sociológicos, psicológicos culturais, epistemológicos e pedagógicos.

A proposta pedagógico-curricular poderá tomar como norte ainda os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil que incluem a matemática, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, além dos conteúdos de movimento, música e artes visuais e outros eixos que, segundo o documento, integram o conhecimento de mundo infantil.

Cada etapa da organização curricular deverá ser planejada, refletida: os planos de aula, disciplina, a forma como serão organizadas as séries, e não somente os conteúdos, mas os recursos e a avaliação, além, naturalmente, dos métodos e técnicas de ensino a serem adotados. E, neste sentido, há que se planejar detalhadamente a organização dos tempos e dos espaços, de forma que as crianças não precisem se adaptar às condições do ambiente do adulto, assim como aguardar períodos muito longos, ociosas, à espera de alimentação, higiene, brincar etc. Cabe ao educador buscar conhecimento acerca das necessidades de movimento e interação da criança, ao culminar o planejamento da rotina escolar, visando ao máximo atender aos diferentes ritmos de aprendizado.

É importante recordar quais são os sujeitos envolvidos diretamente na ação pedagógica frente às crianças na fase da educação infantil. Os artigos 1 e 2 da LDB, delimitam que: Art.1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana,....”; Art. 2º “A educação dever da família e do estado”[...]. Os mesmos pressupõem a correlação entre família e estado.

A família é o primeiro espaço social de referência humana e, dentre tantos papéis que exerce, deverá incluir ainda a atenção especial com relação à educação formal, por intermédio do acompanhamento da rotina das atividades pedagógicas desenvolvidas.

No que se refere ao estado, são inúmeras suas responsabilidades, às que tangem garantias frente ao financiamento específico para a educação infantil; o levantamento das prioridades de investimento em avaliação processual, ampliar a rede de ensino, garantindo o acesso ao maior número de vagas, dentre tantas outras. Mas cabe entretanto indagar, qual a importância do estado frente às instâncias de formação de educadores para a educação infantil?

O artigo 62 da LDB, regulamentado pelo decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, normatiza que:

Art. 62. 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 (BRASIL, 1996).

Sabe-se que há ainda no Brasil, incluindo o meio urbano e rural, uma parcela de profissionais que atuam na educação infantil com a formação abaixo da desejada. Importante é mencionar que a formação inicial ministrada a priori em cursos superiores, não pode e nem deve ser vista como a única exigência para se tornar educador neste nível de ensino. A formação deve ser enxergada do ponto de vista do direito e ofertada na formas continuada e atualização dos educadores em serviço. A ideia é que se possa ter um profissional pesquisador, com pensamento crítico, capaz de renovar o ambiente pedagógico com ações criativas, curioso, democrático, responsável e que colaborem no processo de ressignificar identidades e valores.

É notório que existem alguns obstáculos que são encontrados pelas diversas escolas espalhadas pelo Brasil, na definição de uma proposta pedagógica-curricular, tais como: a falta de registros frente ao público alvo, a indefinição do próprio sistema educacional quanto à função da creche e da pré-escola, a falta de subsídios na formação dos profissionais da educação e, finalmente, a carência de espaço e tempo para discussões, o que muitas vezes leva ao aligeiramento na construção de um documento como este que deveria ser de natureza coletiva.

Outro obstáculo relaciona-se ao como realizar a avaliação da consistência da proposta pedagógico-curricular nos diferentes momentos de tomadas de decisão da escola. O que se percebe é que neste sentido, a criação de um ambiente mútuo de confiança entre todos os sujeitos envolvidos favorece a integração frente ao trabalho escolar e, por sua vez, na aplicabilidade das diferentes formas de avaliação.

Uma das questões realizadas pelas escolas é o tempo médio de duração de uma proposta pedagógica na escola. Respondemos com as palavras da máxima de Vasco Moretto, Mestre em Didática das Ciências pela Universidade Laval, Québec, Canadá: "Quem não se atualizar vai formar pessoas fora do seu tempo". Logo, o ideal é que seja periodicamente revisada, pois o conhecimento hoje avança a passos largos e sem tréguas.

Finalmente, a escola de educação infantil não deve "encerrar as portas em si mesma", mas buscar a articulação com outras instâncias educacionais e culturais ou com órgãos e instituições governamentais ou não-governamentais, a fim viabilizar concretamente o eixo integrador: escola-família-comunidade.

3. Princípios e bases metodológicas para a educação infantil

Existe uma grande confusão em torno dos vocábulos “metodologia” e “método”. Por vezes, no cotidiano, chegam a confundir-se. Entretanto, têm significados diferentes:

Metodologia.me.to.do.lo.gi.a.sf (método2+logo2+ia1) 1 Estudo científico dos métodos. 2 Arte de guiar o espírito na investigação da verdade. 3 Filos Parte da Lógica que se ocupa dos métodos do raciocínio, em oposição à Lógica Formal. M. didática: teoria dos procedimentos de ensino, geral ou particular para cada disciplina; didática teórica;

Método,mé.to.do1 sm (lat methodu). 1 Conjunto dos meios dispostos convenientemente para alcançar um fim e especialmente para chegar a um conhecimento científico ou comunicá-lo aos outros. 2 Ordem ou sistema que se segue no estudo ou no ensino de qualquer disciplina. (MICHAELIS, 2009) .

Do exposto, pode-se afirmar que “metodologia” significa o estudo dos caminhos, dos métodos, a descrição formal de técnicas a serem utilizadas e indica ainda a opção de um determinado quadro teórico que as justifique.

Já o vocábulo método, vem do grego métodos que, desdobrado significa meta, no meio, entre e que acrescido de odós quer dizer, via, caminho pista. Ou seja, é um procedimento racional na escolha de um caminho definido pela metodologia. O método deverá constar de princípios, normas a fim de alcançar objetivos e metas preestabelecidas. Reúne ainda as técnicas de ensino que forjarão a aplicação prática, para que se leve a bom termo uma investigação.

Logo, a opção por uma ou outra metodologia de ensino, significa definir inicialmente, as concepções de homem, mundo, de sociedade e de escola. Depois deste passo, selecionar os métodos de acordo com o quadro teórico compatível com as visões delineadas. Estes, por sua vez, delimitarão as técnicas de ensino adequadas à linha metodológica eleita.

Parte-se da premissa teórica de que a escola de educação infantil hoje necessita de qualidade. Neste sentido:

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos educandos. Bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2005, p.117).

MICHAELIS. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2010.

Logo, a escolha metodológica para a educação infantil deverá ser capaz não somente de projetar a criança do agora, mas o arquétipo do cidadão futuro.

Na opção por uma metodologia, deve-se considerar que o ser humano é “[...] ser ativo com imensa capacidade de modificar o meio, de escolher para si objetivos e de criar um sistema de valores pessoais” (PEREIRA, 1985, p. 16).

Para cumprir desta forma com desígnios desta formação humana, propõe-se uma metodologia de caráter progressista. Por metodologia progressista, é importante recordar que não se trata de designar caminhos metodológicos que institucionalizem práticas pedagógicas aligeiradas, ou menos ainda modernas. A abordagem refere-se ao caso específico da pedagogia histórico-crítica, situada no bojo das tendências pedagógicas progressistas, na defesa de que a difusão de conteúdos é tarefa primordial. Os conteúdos selecionados deverão ser vivos, não abstratos, concretos e por sua vez indissociáveis das realidades sociais (LIBÂNEO, 2002 p.39).

Ao ser delineada, uma metodologia de ensino deverá contemplar alguns princípios teóricos que a nortearão, tais como: a interdisciplinaridade, o ensino transversal, a práxis reflexiva e a mobilização social.

O vocábulo interdisciplinaridade traz inicialmente a compreensão de que se trata somente da reciprocidade entre disciplinas:

O prefixo ‘inter’ dentre as diversas conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de ‘troca’, ‘reciprocidade’, e ‘disciplina’, de ‘ensino’, ‘instrução’, ‘ciência’. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor áreas do conhecimento. (FEREIRA in FAZENDA, 1993, p. 21-22).

É notório que se considere que todo conhecimento deverá manter um diálogo permanente com os demais (BRASIL, 1999, p.88). Entretanto, a expressão tem sido reconstruída historicamente. A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador entre as diferentes relações sociais. Escola, educadores e educandos devem se encontrar, tomando como foco a aprendizagem, mesmo que este encontro se dê de perspectivas diferentes. A interdisciplinaridade também é, portanto, mais do que uma forma de organização metodológica, é postura participativa para a formação do sujeito social.

A transversalidade é um princípio teórico-metodológico que surgiu no contexto do movimento da escola nova e do qual trataram muitos educadores, dentre eles, os franceses Ovídio Decroly (1871-1932) e Célestin Freinet (1896-1966); os norte-americanos John Dewey (1852-1952) e seu seguidor William Kilpatrick.

O princípio transversal rejeita, assim como a interdisciplinaridade, a ideia de que o conhecimento seja estático e questiona a visão compartimentalizada do mesmo. Aproxima-se da interdisciplinaridade no ponto em que busca realizar a intersecção entre as disciplinas, tomando como referência as mais diversificadas áreas do conhecimento. Entretanto, difere na própria abordagem de caráter interdisciplinar, no sentido de que se propõe a realizar um recorte epistemológico de um ou mais temas frente às diferentes disciplinas curriculares.

Diferentemente dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs), que propõem alguns temas transversais, assim como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural; os Referenciais Curriculares não apresentam temas específicos para o trabalho transversal, mesmo porque, a educação infantil possui esta característica por sua natureza pedagógica.

Estes dois princípios, colocados em movimento, geram vários impactos na prática pedagógica, dentre eles, o incremento das funções superiores da mente para que trabalhem de forma integrada, não fragmentada. Surgem ainda como possibilidade de compreensão dos conhecimentos de forma “caleidoscópica”, ou seja, multifacetada, não cartesiana.

Importante mencionar que, nem a interdisciplinaridade, nem a transversalidade rompem de todo com os moldes disciplinares, mas possibilitam certa fluidez nas matrizes curriculares das mesmas.

A expressão *práxis* é cunhada dos preceitos teóricos de Marx. A *práxis* marxista abre as portas para que seja repensada a relação teoria/prática. A teoria estaria para as construções realizadas no mundo das ideias e a prática, para o mundo material. A prática é capaz de reconfigurar o mundo das idéias:

São os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam com essa realidade que lhes é própria seu pensamento e os produtos desse pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX, 1965, p. 22).

E é neste sentido que a filosofia da *práxis* marxista propõe a integração destes dois polos: teoria e prática.

Já para Paulo Freire (1987), a *práxis* deverá ser reflexiva e ensina que é "a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Nesta perspectiva, o ato de educar exige a reflexão crítica das relações teoria/prática, de modo que a reflexão torna-se dimensão da própria ação.

A *práxis* reflexiva no cotidiano escolar permite ao educador realizar a tomada de consciência do ato educativo na intencionalidade de todas as suas

práticas. Buscará desta forma, neste hábito formado, estratégias que permitam perceber se a metodologia adotada foi desafiadora. A teoria aplicada na ação promove uma instância questionadora, onde o diálogo será tomado como cerne das técnicas de ensino.

É prioridade para o educador infantil tornar-se um perito na arte do diálogo, pois nesta fase, o incremento da linguagem é condição sine qua non para o livre desenvolvimento da cognição. Além de que, a estrutura da linguagem não se estabelece somente por questões de ordem biológica, mas, em especial, por meio da experiência, do contato com o outro, das interações sociais que, metodologicamente, deverão ser provocadas.

O princípio da mobilização social é um dos conceitos mais recentes no meio educacional. Refere-se a um processo de convocação de vontades para uma mudança de realidade através de propósitos preestabelecidos. É de fato o momento da denominada “prática social” na metodologia histórico-crítica, conforme apresentado em subunidades anteriores.

Mas como realizar a prática social com crianças de até 5 anos? Importante é mencionar, que todo espaço é “espaço social”, seja a sala de aula, os corredores, banheiros, o entorno da escola. Todo espaço é espaço pedagógico, ou seja, é ambiente educacional. Logo, há que se buscar com as crianças realizar pequenos projetos que promovam o interesse da família, da comunidade e que sejam aplicáveis, reais, concretos, práticos.

É importante evitar o caráter “artificial” ao realizar o planejamento das situações pedagógicas. O artificialismo na intenção de cumprir esta ou aquela demanda dos conteúdos, por vezes impostas em planos de ensino desarticulados de construções coletivas, torna a prática social alheias aos objetivos. Pequenos projetos fazem grandes diferenças, tais como criar atitudes com as crianças sobre como reduzir o consumo de energia elétrica na escola (apagando luzes, por exemplo), como reeducar o ato de “ir e vir” nos corredores escolares, o que amanhã ajudará a colaborar na compreensão de que “no trânsito, somos todos pedestres”. Fundamental também é convocar os pais a participar ativamente destas reflexões.

Posterior ao delineamento da proposta metodológica, há que deter sobre os métodos de ensino. Existem várias classificações, mas segundo Haidt (1995, apud CARVALHO, 1973), os métodos podem ser divididos em individualizados, socializados e socio-individualizados.

Os métodos de ensino reúnem uma gama de técnicas, que se organizam de acordo com sua função. Assim, uma aula expositiva poderá ser ora considerada como método individualizante, ora socializante, se for de característica “dialogada”. Desta forma, é a natureza dos objetivos educacionais que irá classificar cada técnica de ensino de acordo com o método.

Uma rápida abordagem dos métodos denota que os individualizados possuem ênfase no atendimento das diferenças individuais, exemplos: estudo dirigido, ensino programado, trabalho com fichas, exercícios individuais etc. Os métodos socializados concentram atenção no grupo e requerem dinâmicas de cooperação, exemplos: trabalhos em grupo, discussões, rodinhas, pinturas coletivas etc. Já os socioindividualizantes são desenvolvidos pela mescla de práticas individuais e grupais, tais como: projetos de trabalho, pesquisas.

As técnicas de ensino são procedimentos que operacionalizam os métodos e que permitem a utilização de diversos recursos pedagógicos. É a instrumentação específica da ação.

Cada momento pedagógico exige, naturalmente, a especificidade de uma ou mais técnicas de ensino. Em especial, na educação infantil, cujo tempo de concentração das crianças varia de acordo com a faixa etária. Crianças de 2 anos, por exemplo, pedem, por vezes, técnicas com duração de, no máximo 5 minutos e, neste sentido, cabe ao educador um planejamento dinâmico e estratégico. Ou seja, a opção por técnicas de ensino peculiares a cada momento da prática pedagógica, nas diversas etapas do método.

As bases metodológicas para a educação infantil apontam que o ensino para esta fase da vida deve ser vivencial, concreto, experimental, dinâmico e rico em práticas sociais. Os métodos de ensino são somente estratégias, onde o mais importante é que as atividades façam sentido para o educando, que correspondam aos interesses de sua faixa etária e que, por sua vez, sejam capazes de provocar a vontade de saber.

Avaliação da aprendizagem na educação infantil

As discussões sobre a avaliação na educação infantil perpassam pelas diferentes ideologias da escola pensada para este segmento educacional.

A criança do século XIX era tomada como “indefesa”, necessitando de cuidados. Também se proliferou o ideal da “prontidão” nos espaços dos chamados “Jardins de Infância”, onde as crianças eram preparadas para a alfabetização. Testes eram aplicados no sentido de verificar se estariam prontas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os ideais assistencialista e de preparo para o mundo adulto também permearam as práticas avaliativas.

Cabe refletir, no hoje, que o papel da avaliação da aprendizagem neste nível de ensino é o de possibilitar o pleno desenvolvimento do indivíduo, em suas configurações bio-psico-sociocultural e afetivas, e que, de acordo com o campo do legal, não terá caráter de promoção para o ensino fundamental.

A avaliação será prioritariamente formativa, ideia que se consolidará a partir do desenvolvimento da observação como ferramenta imprescindível para o educador. Esta subsidiará as diferentes formas de acompanhamento e registro.

São inúmeras as técnicas avaliativas destinadas à educação infantil, entretanto, a avaliação, tomada como percurso, priorizará instrumentais que possibilitem esta forma de caminhar, tais como o dossiê e o portfólio.

A avaliação na educação infantil deverá ser parte do cotidiano escolar e, neste sentido, cabe ao educador buscar o diálogo e a formação no campo a fim de possibilitar avanços significativos frente à aprendizagem.

1. Discussões sobre o ato de avaliar na educação infantil

Foi no século XIX que Friederich Fröbel criou os Kindergartens ou Jardins de Infância, cuja ideologia da criança perpassava pela analogia de que estas eram como plantinhas que deveriam ser cultivadas e zeladas, como um jardim.

Os jardins de infância possuíam característica maternal e assistencial. O resultado deste contexto histórico está expresso na metodologia de ensino

utilizada na educação infantil pelas escolas até hoje: a da criança “cuidada”, como planta em estufas.

A verdade é que muitas escolas equilibram suas práticas nos mais diversos modelos ideológicos. Existem as que se preocupam em preparar para a formação no ensino fundamental, com ênfase na alfabetização; as que partem do princípio de que a primeira infância deve ser preservada e focam suas propostas pedagógicas no lúdico, no brincar; as que constroem seu espaço no ideal assistencialista; as que se constituem em espaços de reprodução de preparo para o mundo adulto e as que combinam todas estas características entre si. É necessário mais uma vez desafiar a escola a definir as razões que sustentem toda a prática nesta fase da vida, para que se possa estabelecer uma avaliação da aprendizagem compatível com este nível de ensino, conforme Referenciais Curriculares, volume 1:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

A educação infantil deverá promover o pleno desenvolvimento do indivíduo, em suas configurações bio-psico-sociocultural e afetivas, com vistas a ampliar suas experiências de vida e a favorecer a convivência em sociedade. Esta afirmativa parece objetivada em vários discursos, mas dista do campo real. Desnecessário é ainda mencionar que a referida função social deverá ser articulada com a família e a comunidade escolar. Ou seja, a manutenção de um diálogo constante: escola-sociedade. No cômputo destas questões, a que se destina a avaliação da aprendizagem na educação infantil? Qual seria o espaço a ela reservado?

Os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, no volume I, definem que a avaliação é prioritariamente:

[...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p.59).

Reforça que este nível de ensino não possui objetivo de promoção para o nível fundamental (BRASIL, 1996). A legislação torna-se explícita ao delinea-

ar que a avaliação da aprendizagem tem caráter formativo, o que também é ratificado nos Referenciais Curriculares, volume 2: “[...] deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas” (BRASIL, 1998, p.66).

A avaliação formativa está diretamente vinculada à expressão processo e ao cuidado de seu desdobramento em todas as etapas do desenvolvimento. Importante é compreender que a avaliação formativa está a serviço dos melhores resultados do educando, e não despreza os aspectos técnicos. O que significa maior compromisso de todos os sujeitos sociais envolvidos na escola para a promoção do sucesso escolar.

Os Referenciais Curriculares consolidam a ideia de avaliação explicitada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigo 31, que orienta que a avaliação deverá ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil.

Importante é, neste sentido, compreender o significado destes dois vocábulos: acompanhar e registrar.

Por acompanhamento, há que se pensar que são resquícios da escola nova a utilização da listagem ou rol de comportamentos previsíveis para o desenvolvimento do educando, de forma a rotular, a classificar os atrasos ou avanços frente a este ou aquele quesito. O que se propõe é que a avaliação na educação infantil seja significativa, retrate o desenvolvimento “acontecido”, real, os resultados da aprendizagem frente às atividades propostas, as expectativas a serem colhidas, o confronto de ideias perante à evolução da criança, sua desenvoltura frente aos diferentes estágios. Logo, e por sua vez, os relatórios produzidos pelos educadores, resultados destes acompanhamentos, devem ser dinâmicos, registrar o movimento, a história do processo educativo. Por sua vez, deverão ainda apontar caminhos:

[...] sugere, encaminha, aponta possibilidades da ação educativa para pais, educadores e para a própria criança. Diria até mesmo que apontar caminhos possíveis e necessários para trabalhar com ela é o essencial num relatório de avaliação, não como lições de atitudes à criança ou sugestão de procedimentos aos pais, mas sob a forma de atividades a oportunizar, materiais a lhe serem oferecidos, jogos, posturas pedagógicas alternativas na relação com ela (HOFFMANN, 2000, p. 53).

A avaliação é sempre endereçada a algo ou alguém. Quando pensamos em termos de pessoas, ou seja, a quem as informações produzidas interessam, estas devem participar ativamente no encaminhamento das possíveis decisões a serem extraídas da avaliação. Neste sentido, quanto maior o número de dados coletados, maiores as chances de que se apontem para tomadas de decisões positivas na consecução de bons resultados.

Anamnese, palavra que vem do grego *ana* (trazer de novo) e *mnesis* (memória). Surge no campo da medicina como entrevista feita com um paciente por um médico ou outro profissional de saúde, “trazendo à lembrança” os hábitos, sintomas e histórico médico e familiar da pessoa para buscar o entendimento da queixa que a levou ao consultório. Na escola, funciona como relato histórico, o currículo de vida do educando (GLOSSÁRIO. Disponível em: <http://oqueeutenho.uol.com.br/portal/glossario/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2010.

A avaliação deverá ser tomada, portanto, como de caráter investigativo:

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é também um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos (ROMÃO, 1999 apud. BRUSQUE, 2002, p. 75).

Neste sentido, será norteadora por dois critérios cardeais: orientação e mediação.

Será orientadora, quando reconfigurar objetivos, conteúdos, ação educativa, espaços, tempos, recursos pedagógicos, metodologias etc. E mediadora, na relação escola-comunidade, escola-família, escola- conteúdos e na medida em que favoreça o profissional da educação o desenvolvimento de habilidades, competências, reflexão sobre sua prática e estímulos para sua formação, a cada etapa que se configure (inicial, continuada ou em serviço).

O olhar investigativo envolve ainda análises complexas. Há que se levar em conta variáveis diversas, dentre elas gênero, cultura, nível socioeconômico, etnia, necessidades físicas especiais, ou seja, o respeito às particularidades de cada educando.

Dentre as tantas funções da avaliação, cabe também destacar a de acompanhar a evolução do desenvolvimento do educando. Importante é, neste sentido, evitar emissão precipitada de juízo de valores, o que poderia vir a forjar “rótulos”, estigmas frente aos educandos. Para tanto, defende-se que a avaliação seja “discreta”, atingindo as diferentes dimensões éticas que pressupõem o momento pedagógico de avaliar.

A avaliação tem como premissa básica a intervenção pedagógica nos diversos momentos e espaços que integram a ação de educar. Portanto, não concentra seus esforços somente no aprendiz ou na aprendizagem deste, mas na ação educativa como um todo, nos projetos educacionais, nos conteúdos, programas de ensino, nos objetivos propostos, na escola e, por fim, no próprio sistema educacional.

A avaliação é totalizadora, integradora, sistêmica e é neste sentido que cabe ao educador capacitar-se na construção do “olhar pedagógico” em direção à avaliação da aprendizagem.

2. O cotidiano da avaliação na educação infantil

Por que e para quê avaliar na educação infantil? Porque é por meio da avaliação que sabemos o ponto em que o educando se encontra em termos de aprendizagem, que se verifica o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos, por meio dela que a escola se aperfeiçoa e, finalmente, porque a

avaliação é parte imprescindível ao processo educativo por seu caráter de “percurso”. Ou seja, é a avaliação o próprio caminho, o acompanhamento da aprendizagem mediada pelos conteúdos pedagógicos, o cotidiano do fazer pedagógico neste nível de ensino.

Neste sentido, a avaliação na educação infantil necessita de ferramentas específicas, dentre elas, a observação e o registro, que caminham lado a lado.

A observação é instrumental básico no cotidiano do ato de avaliar na educação infantil. É, ainda, segundo Pecotche (1982), criador da Pedagogia Logosófica, exercício fundamental e que deve se realizar de forma consciente:

Forma da observação um hábito; somente assim ela poderá adquirir eficácia. Se a realizar hoje, amanhã depois não, com interrupções, ela não o conduzirá a nada. Procure por meio de continuado exercício, que observação chegue a ser natural em você; que se consubstancie consigo. Desse procedimento surgirão em sua mente idéias felizes, sempre construtivas. Eis aí o destino da observação (PECOTCHE, 1982, p.15).

Portanto, a observação consiste num hábito que deverá ser forjado pelo educador. O que contempla esta atitude?

Inicialmente é preciso observar a si mesmo. Ou seja, as crenças, juízos e preconceitos que por ventura se possa ter e que virão a interferir nas prováveis tomadas de decisão. É ainda necessário observar as crianças. Ou seja, o quanto aprenderam, o que evoluíram, o que avançaram, retrocederam, estacionaram em termos de aprendizagem. Observar para introduzir novas atividades, novos desafios, novos conhecimentos. Observar os grupos sociais, como as crianças se organizam, seus jogos, brincadeiras. Os momentos convencionais ou não.

As brincadeiras espontâneas revelam muito do cotidiano da criança. Brincar de “casinha”, por exemplo, fará descobrir toda a estrutura familiar, gostos, preferências, desagравos. E conduzir a observação no sentido pedagógico. Poderá fazer decifrar o histórico do educando, por vezes desconhecido.

A observação como ferramenta de avaliação deverá ser planejada. Para tanto, é necessário que o educador estabeleça roteiros e escalas de observação. Neste sentido, é imprescindível ter em mãos a **anamnese** do educando, assim como registro de observações delineadas por outros docentes. Portanto, o trabalho de avaliar não poderá ser um ato solitário, mas solidário.

A avaliação na educação infantil não se dará por meio de testes, principalmente no sentido de visar a promoção ou mensuração de conceitos e notas, ou como é explicitado no volume 3 dos Referenciais Curriculares:

A avaliação terá a função de mapear e acompanhar o pensamento da criança [...], isto é, o que eles sabem e como pensam para reorientar o planejamento da ação educativa. Deve-se evitar a aplicação de instrumentos tradicionais ou convencionais, como notas e símbolos, como propósito classificatório, juízos conclusivos (BRASIL, 1998, p.238).

Sugere-se que a escola debruce seus estudos e pesquisas no sentido de investigar os melhores instrumentais e recursos para o exercício de uma prática avaliativa progressista. Importante, ainda, é que o educador e, por sua vez, a escola, mantenham uma postura dialógica frente aos instrumentos avaliativos. Nem sempre uma técnica de ensino aplicada em uma classe de educação infantil é adequada a outra da mesma faixa etária. Cada turma possui necessidades, desejos, carências, facilidades, dificuldades individuais que configuram o corpo psicológico do grupo. Ou seja, cada grupo de educandos possui o seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e intelectual.

Nesta linha reflexiva, alguns instrumentais são básicos. Cabe, entretanto, recordar que cada técnica se reconfigura de acordo com a faixa etária a ser trabalhada. Desta forma, as atividades gráficas para crianças de 2 anos deverão priorizar espaços mais amplos. Assim como cada atividade deverá levar em conta os tempos de concentração, os espaços, os interesses etc.

As entrevistas, conversas, atividades lúdicas e gráficas, diários, produções das crianças, jogos, músicas são técnicas avaliativas viáveis na educação infantil. Entretanto, cabe ao educador cuidar do passo a passo de cada uma destas técnicas, ou seja, ter o pleno domínio, o zelo em sua aplicação. Orienta-se, inclusive, que antes do campo, da técnica *in loco*, que se faça um pré-teste das mesmas, juntamente com outros docentes, para que se constate a eficácia de cada uma delas.

Dois instrumentais imprescindíveis no trabalho da educação infantil são: o “dossiê” e o *portfólio*.

O dossiê consiste na organização dos trabalhos do educando, realizados individual ou no grupo e que priorizam a sequência cronológica no processo do “fazer pedagógico”. Poderão ser organizados de diversas formas, mas o importante é que sejam datados.

É um fabuloso instrumento para que o educador também avalie quais estratégias metodológicas têm priorizado no decorrer de suas aulas.

Poderão ser organizados de forma mensal, bimestral ou trimestral. Não é interessante reservar espaço de tempo maior que este, pode-se perder o caráter corretivo no processo de avaliação.

O portfólio, muitas vezes compreendido como “dossiê”, difere deste por ser uma forma de registro construído coletivamente, o que não impede que

cada educando construa o seu. É organizado num determinado espaço de tempo, estabelecido geralmente como histórico das pesquisas ou projetos de trabalho realizados. Não necessariamente precisa estar disposto cronologicamente. O conteúdo do portfólio poderá ser ainda definido pelo grupo, juntamente com o educador.

Um portfólio contém, em geral, fotografias, amostras, entrevistas, diários, relatórios narrativos, amostras, histórias, músicas, ou seja, tudo o que os educando julgarem importante coletar. O portfólio resgata o sentido de memória, desenvolve a sensibilidade e o espírito investigativo.

Importante é compreender, que tanto o dossiê, quanto o portfólio, não se constituem em mera ordenação de trabalhos, mas de experiências reflexivas sobre a própria caminhada no processo do saber.

A avaliação na educação infantil deve ser gerada no seu cotidiano, tomada como um hábito. A escola deverá abster-se do cuidado de que esta não se concentre somente no final do processo. Os pareceres de aprendizagem deverão ser criados diariamente, de maneira que se permita realmente conhecer o desenvolvimento de cada um dos educandos. Neste sentido, o educador deverá criar uma sistemática de trabalho, ter uma rotina predefinida. O ato de avaliar necessita de constância, sistematização, para que realmente se configure em prática metodológica reflexiva.

Síntese da Parte



A respectiva unidade permitiu realizar uma breve excursão histórica e epistemológica nas áreas do currículo, metodologia e avaliação no nível de ensino da educação infantil. Buscou direcionar o “olhar” para o “acontecer” de cada uma das áreas, sedimentado no discurso de caráter teórico-prático.

No campo conceitual, ofereceu reflexões sobre o que é o currículo, como este se desenvolve, quais os sujeitos envolvidos, as relações deste com o campo do legal e a prática pedagógica no cotidiano escolar. Expôs o diferencial entre metodologia, métodos e técnicas de ensino, além de posicionar ideias consistentes no campo da avaliação.

Apresentou indicações e sugestões sobre como construir o passo a passo de uma proposta pedagógico-curricular, sobre como abrir novos caminhos metodológicos e defendeu o desenvolvimento de algumas das principais práticas avaliativas.

Atividades de avaliação



1. A partir da Fábula do Currículo por Atividades, fazer uma tabela sobre os pontos em comum entre o currículo apresentado na escola de animais e o cotidiano curricular na educação infantil. Criar uma nova matriz curricular, dinâmica, com pelo menos 6 disciplinas para a escola de animais.

FÁBULA DO CURRÍCULO POR ATIVIDADES

(G.H.Reavis)

Certa vez, os animais resolveram preparar seus filhos para enfrentar as dificuldades do mundo atual e, para isso, organizaram uma ESCOLA. Adotaram um currículo prático que constava de corrida, escalada, natação e voo. Para facilitar o ensino, todos os educandos deveriam aprender todas as matérias.

O pato, exímio em natação, melhor mesmo que seu professor, conseguiu notas regulares em voo, mas era fraco em corrida e escalada. Para compensar essa fraqueza ficava retido na escola todo dia, fazendo exercício extra. De tanto treinar corrida, ficou com os pés terrivelmente esfolados e, por isso, não conseguia mais nadar como antes.

Entretanto, como o sistema de promoção era a média aritmética das notas dos vários cursos, ele conseguiu ser um educando sofrível e ninguém se preocupou com o caso, exceto, naturalmente, o pobre pato.

O coelho era o melhor educando do curso de corrida, mas sofreu tremendamente e acabou com esgotamento nervoso, de tanto tentar a natação.

O esquilo subia em árvores admiravelmente, conseguindo belas notas no curso de escalada. Mas foi frustrado no voo, pois o professor o obrigava a voar de baixo para cima e ele insistia em usar os seus métodos, isto é, subir na árvore e voar de lá para o chão. Ele teve que se esforçar tanto em natação que acabou por passar com a nota mínima em escalada, saindo-se mediocrementemente em corrida.

A águia foi uma criança-problema, severamente castigada desde o princípio do curso porque usava métodos exclusivos para atravessar o rio ou subir nas árvores.

No fim do ano, uma ENGUIA anormal, que tinha nadadeiras, conseguiu a melhor média em todos os cursos e foi a oradora da turma.

Os ratos e cães de caça não entraram na escola porque a administração se recusou a incluir duas matérias que eles julgavam importantes: escavar tocas e escolher esconderijos. Acabaram por abrir uma escola particular junto com as marmotas e, desde o princípio, conseguiram grande sucesso.

2. Discutir com o grupo os aspectos apresentados sobre metodologias de ensino e avaliação na educação infantil. Criar em grupo um portfólio de Técnicas de Ensino para este nível de ensino.

Leituras, filmes e sites



Leituras

CECCON, Claudius (org). **A creche saudável**. São Paulo: ArtMed, 2000, 160p.

Estimula discussões por parte de todos os que se relacionam com a creche, gestão, corpo docente, funcionários, pais. Ensina como organizar uma creche. Acompanha um manual, cinco cartazes e um vídeo de 90 minutos.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996, 183 p.

Essa coletânea reúne artigos sobre como surge o brincar ao longo da história da humanidade e relaciona-o à criança e à educação.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002b, p. 117-132.

Aborda políticas públicas para educação infantil, formação dos profissionais e cotidiano.

VEIGA, Simão. **O Portfólio como instrumento na autorregulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado**. In SÁ-CHAVES, I. (Org.) Os Portfólios reflexivos: (também) trazem gente dentro. Porto: Porto, 2005, (p. 83-100).

Apresenta o conceito de portfólio, objetivos, funções e como realizar.

Filmes

The Wave (A Onda): Teve à frente da direção Alex Grasshof, ano de 1981 e no Elenco: Bruce Davison, Lori Lethins, John Putch, Jonny Doran, Pasha Gray, Valery Ann Pfening. Obs: o filme foi reeditado no ano de 2009.

A Onda, embora não direcionado à educação infantil, traduz com clareza que currículo na escola é poder.

Inicia-se com o professor de História, Burt Ross. O mesmo explica aos educandos a atmosfera da Alemanha de ascensão do nazismo, em 1930. Os questionamentos dos educandos levam o professor a realizar uma arriscada experiência no campo do currículo, que consiste em reproduzir na sala de aula alguns chavões, situações e vivências do nazismo.

Poder além da vida: Filme de 2007, e tem no elenco Scott Mechlowicz, Amy Smart, Nick Nolte, Agnes Bruckner, Ashton Holmes, Paul Wesley.

Promove reflexões sobre o papel do professor, do currículo, metodologias e da avaliação. Conta a história de um jovem estudante que passa maior parte de seu tempo treinando para ser um atleta olímpico reconhecido. Durante o processo, o protagonista conhece um homem mais velho, apelidado de Sócrates, e passa a tê-lo como mentor espiritual.

Referências



BOBBITT, J. **The Curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2006.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. / Acesso em: 12 de fevereiro de 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

_____. **CNE/CEB**. Parecer 22/98. Brasília, 17/12/1998.

_____. **CNE/CEB**. Resolução CEB 1/99. Brasília, 13/4/99, sec.1,p18.

_____. **CNE/CEB**. Lei nº1.1274/06. Brasília, 06/02/2006.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: SEF, 1998. 1 v.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: SEF, 1998. 2 v.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: SEF, 1998. 3 v.

BRUSQUE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Brusque**, 2002.

Cf. CARVALHO, A. M. P. et al, **Termodinâmica: um ensino por investigação**. São Paulo, Edusp, 1999. GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis: Vozes, 1995.

FAZENDA, Ivani. **Práticas interdisciplinares na escola**. (ORG.) coordenadora-2 ed. São Paulo: Cortez,1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro,1987.

- HAIDT, Célia Regina C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.
- HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Organização e gestão da escola: teórica e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- _____. **Democratização da escola pública - A Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002 - 18^o ed.
- PEREIRA, O. G e JESUÍNO, J. C. **Psicologia social do desenvolvimento – socialização e saúde mental**. (Coleção Horizontes de Psicologia). Lisboa: 1985.
- MARX, Karl. **A Ideologia alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1965.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Tradução Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.
- PECOTCHE, Carlos Bernardo G. **Bases para sua conduta**. São Paulo: Logosófica, 1982.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8^o ed. Revista e Ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TRIVIUM E QUADRIVIUM**. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/ Artes_liberais](http://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_liberais). Acesso em 12 de fevereiro de 2010.
- TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, 1975.
- VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.
- VENÂNCIO, Renato Pinto. **Entregues à própria sorte**. Nossa história. São Paulo: Vera Cruz, n. 9, p. 44, jul. 2004.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **História da educação infantil**. Disponível em: http://www.uff.br/feuff/departamentos/docs_organizacao_mural/educacao_infantil_e_leis.doc. Acesso em 10 de fevereiro de 2010.

Parte

4

**Concepções e orientações
para educação infantil.
Os referenciais curriculares**

Concepções e orientações para o cotidiano da educação infantil

Objetivos

- A última unidade faz um breve recorte sobre as teorias e reflexões que envolvem o eixo Conhecimento de Mundo, e as seis diferentes linguagens do conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.
- O papel do educador e da família são também analisados nesta empreitada na intenção de que se possa compreender que os referenciais curriculares se organizam com base no conceito de totalidade, ou seja, pela integração de todos os atores sociais em prol dos objetivos e metas educacionais estabelecidas em seus volumes.

A respectiva unidade inicia-se mediante a realização de uma breve caminhada histórica sob a concepção de infância desde a Idade Média, descortinando como os conceitos de cuidar e educar se alternaram no decorrer das diferentes épocas, corroborando para que hoje a educação infantil se configure como parte integrante da educação básica.

Apresenta considerações relevantes sob a formação da identidade do educador e a importância da participação da família e da comunidade para este nível de ensino. Discorre orientações sob como estes corpos sociais poderão e deverão se posicionar para alcançar melhores estratégias educacionais com vistas a imersão na realidade e no cotidiano da escola de educação infantil.

1. As concepções de cuidar e educar na educação infantil

O vocábulo *infância* etimologicamente vem do latim, *infantia*, referindo-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. O respectivo conceito denota a condição da criança enquanto incapaz, contrapondo-se à vida adulta. É neste contexto que a infância é concebida até meados do século XVIII.

O conceito de infância, segundo Ariés (1986), passa por três momentos históricos que por sua vez, subsidiaram a ação educacional até os 7 anos com alternâncias entre as concepções de cuidar e educar.

O primeiro estágio histórico situa-se entre a Idade Média e o limiar da Idade Moderna. Nesta fase, *ser criança* significava um preparo para a fase adulta.

O sentimento de infância não existia na Idade Média, a criança por suas características peculiares era mantida sob cuidados básicos de higiene e alimentação. Como até o século XVII as condições de saúde e higiene eram precárias, muitas crianças vinham a óbito, o que de certa forma e apesar da dor dos pais, era encarado como acontecimento natural. Ou seja, até os 7 anos de idade a criança vivia no anonimato, sem espaço social determinado. Logo, e até os 7 anos, era a infância concebida como período de *fragilização* quando a partir desta idade cambiava para a versão *miniatura do adulto*.

De criancinha pequena, ela se transforma imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÉS, 1986, p. 10).

A partir do século XVIII, o conceito de família sofre transformações e a criança passa a ocupar lugar de destaque no que se refere aos cuidados, ao controle dos pais, e logo, ao acompanhamento da escola.

O advento da Revolução Industrial traz a ideia da infância institucionalizada, onde o espaço de ser criança é até certo ponto legitimado, sob as condições de pertencer a uma família e ter direito a uma escola. A criança é assim separada dos adultos para viver o que Ariés denomina de “período de quarentena”:

[...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como os loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estende até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÉS, 1986, p. 11).

Desta forma, há uma subalternância da infância entre os cuidados da família e a educação realizada na escola, já que a criança era considerada como ser primitivo e, portanto, era necessário ser educada para que viesse a se desenvolver com plenitude como adulto. Esta concepção de preparar a criança para a vida adulta é a que avança o século XIX.

O advento da revolução burguesa projeta a ideia de que a escola deve preparar a criança para a vida e o trabalho, pois estas, futuros homens, assumiriam funções intelectivas, legislativas, comerciais, administrativas ou de mão de obra da sociedade. E para cada forma de trabalho, um tipo de educação.

Neste período, cresce o número de creches e instituições dedicadas ao ato de “cuidar”, ou, em outras palavras, de característica assistencialista, para a guarda dos filhos de mulheres que trabalhavam fora. Estas creches partiam ainda do pressuposto da privação cultural, ou seja, crianças provenientes de classes de baixa renda possuíam limitações cognitivas e que neste sentido, precisavam ser estimuladas para que seus *déficits* fossem superados. Em outras palavras, crianças *privadas culturalmente* possuem carências culturais determinadas pelo meio em que vivem, ocasionando efeitos drásticos em seu rendimento nos níveis de ensino posteriores e, por sua vez, comprometendo o pleno funcionamento da sociedade.

O desenvolvimento da psicologia, em especial no final do século XIX, e o aparecimento das escolas psicológicas no início do século XX, o estruturalismo, o funcionalismo, o behaviorismo, o gestaltismo e a psicanálise, corroboraram para a construção de bases teóricas acerca do desenvolvimento da personalidade da criança e deram sustentação ao incremento dos programas compensatórios na pré-escola.

É a partir da Segunda Guerra Mundial que a pré-escola se consolida como espaço para superar os limites das barreiras sociais. Ou seja, cabe a este nível de ensino a responsabilidade no sentido dar os alicerces para modificar as futuras condições de vida do futuro adulto, levando-se em conta, naturalmente, o princípio da privação cultural.

A educação infantil desenvolve-se então enquanto conceito de educar. Por influência do movimento renovador as escolas têm ênfase nos métodos científicos.

O conceito de infância na contemporaneidade está associado à ideia de que a criança é sujeito social, ou em outras palavras, é parte integrante da sociedade. Logo, animada de reconhecimento e valorização, a primeira infância sai do anonimato para ocupar o papel de interação no meio e na cultura em que a criança vive.

É neste sentido que a escola associa as concepções de cuidar e educar na elaboração de estratégias educacionais que possibilitem primar pela integração assistencial e pedagógica.

No Brasil, a concepção de cuidar e educar na educação infantil sedimenta-se por ocasião das reformas da década de 90 do século XX. A Constituição de 1988 assegura à criança e ao adolescente o estado de sujeito de direitos no artigo 227 e marca uma mudança em relação ao papel do Estado para com a primeira infância, conforme preconizava a lei de Reforma de Ensino de 1971. Logo, o Estado deixa apenas *velar* pelas crianças pequenas e toma a educação nesta fase da vida com foco nas concepções de cuidar e educar.

É no documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que as concepções de cuidar e educar são claramente definidas.

No volume 1 encontramos que cuidar é:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, 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 (BRASIL, 1998, p.24).

Sob esta óptica, o desenvolvimento da criança de até 5anos depende da integração entre várias áreas do conhecimento, exigindo-se assim cuidados no campo da saúde, higiene, alimentação, educação, além da atenção necessária frente á forma como estes serviços são oferecidos. Neste sentido, sugere-se que o atendimento nesta fase da vida humana seja ofertado por uma equipe multidisciplinar, e que esta se organize com base em conhecimentos específicos a fim de favorecer o desenvolvimento biológico, intelectual e emocional das crianças.

Importante é ainda identificar que as necessidades afetivas das crianças forjam as bases do desenvolvimento emocional humano. Os procedimentos de cuidado devem, portanto, contemplar a afetividade para preservar a vida em todos os campos em que esta se constitua. Logo, pensar em cuidados significa construir vínculos afetivos entre quem cuida e quem é cuidado.

Desta forma, pode-se inferir que o ato de cuidar pressupõe não mais as ideias de *guardar* ou *velar* a criança, ou somente desenvolver o interesse sobre suas necessidades humanas básicas. O conceito nos remete a compreendê-la em seu contexto sociocultural, atendê-la frente aos seus desejos e gostos, valorizando e incrementando competências, habilidades, hábitos, atitudes, de maneira que possa interagir frente a si e ao mundo de forma independente e autônoma.

Para o RCNEI, volume 1, educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito

e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. 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 (BRASIL, 1998, p.23).

O atendimento da criança de até 5 anos não era concebido, até a Constituição de 1988, como atividade de natureza educativa, predominava a concepção assistencialista. É ainda o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que dá consistência à consolidação das creches e pré-escolas como instituições de ensino. Assim, o ideal de educar estabelece-se do ponto de vista legal, considerando-se que o ato de educar deverá contemplar as práticas sociais, os contextos ambientais, culturais, o desenvolvimento das diferentes linguagens, o contato com os diferentes ramos do conhecimento, onde por meio de atividades diversificadas a criança possa construir uma identidade autônoma.

Para que as concepções de cuidar e educar se tornem uma *prática viva*, se faz imprescindível organizar espaços que possibilitem riqueza e diversidade em experiências educativas.

Quando se debate a questão do espaço e do tempo na educação infantil, importante é discorrer que a instituição escolar deverá inicialmente tornar-se acessível, ou seja, desenvolver-se enquanto campo de inclusão social, contemplando a diversidade de culturas e incorporando situações didáticas para crianças com necessidades educativas especiais.

Logo, é preciso repensar cada um dos espaços da escola e não somente o contexto da sala de aula, tais como: sala de artes, biblioteca, sala de recursos audiovisuais, ginásio para atividades físicas, horta, pátio com brinquedos, banheiros, cozinha, recepção, sala de professores etc.

Os espaços, mesmo reservados para atividades livres, devem ser organizados de forma a possibilitar o acesso a todas as crianças. Neste sentido, as condições arquitetônicas deverão ser minuciosamente estudadas.

Os espaços deverão ser definidos ainda de acordo com condições climáticas, acústica, faixa etária, dentre outros critérios, de forma que os componentes curriculares se constituam em possibilidades de aprendizagem.

Cabe ainda buscar a construção de espaços criativos, cantos didáticos, centros de interesse, atelier, oficinas, espaços de vivências que favorecerão o desenvolvimento humano como um todo.

A dissociação histórica entre os conceitos de cuidar e de educar na educação infantil foi resultado das concepções de assistencialismo, educa-

ção compensatória e privação cultural. A tentativa de superação deste separatismo é decorrente das reformas educacionais dos anos 90 do século XX no Brasil, onde os conceitos de cuidar e educar são finalmente compreendidos como fatores essenciais ao desenvolvimento da criança neste nível de ensino e, por sua vez, objetivando inseri-la na sociedade.

O exercício do cuidar e educar na educação infantil significa estar ciente dos direitos da criança e compreender esta ação como cidadã. São ações pedagógicas integradas e que deverão ser concebidas como práticas sociais e que, portanto, necessitam ser naturalizadas no cotidiano da educação de crianças pequenas.

2. A identidade do educador e a reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de imersão na realidade escolar da educação infantil

A palavra identidade vem de *idem*, versão latina do grego *tó autò*, ou seja, *o mesmo*. É ainda resultado do latim escolástico em *identitas*, que significa permanência do objeto, único e idêntico a si mesmo apesar das pressões de transformação (SODRÉ, 1999, p.33). Logo, identidade seria o processo de apropriação e legitimação do que se é, da própria essência.

No caso da identidade profissional, esta se alicerça com base nas construções dos múltiplos significados sociais realizados sobre os referenciais teóricos que constituem o campo de uma determinada profissão e da operacionalização e prática dos mesmos. Estas representações sociais também estão condicionadas à realidade sociocultural de cada indivíduo e a sua história de vida. Desta forma, se constrói o arquétipo de um determinado *ator social*.

Ao refletirmos sobre o perfil do professor da educação infantil, cabe o questionamento: se na primeira infância as concepções de cuidar e educar devem ser contextualizadas, como deve se configurar a identidade do educador para este nível de ensino?

Para que se possibilite um ensaio reflexivo sobre o tema, destacamos o Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A comissão, criada em 1993, foi presidida por Jaques Delors e apresentou como um dos resultados a produção do livro *Educação: um tesouro a descobrir*, que descortina os novos paradigmas da educação no campo da formação docente, e que se conformam em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Os quatro pilares vêm de encontro à educação tradicional cujo foco da aprendizagem sempre esteve voltado para a absorção do conhecimento

e que descontextualiza a experiência do educando, seu processo de autoaprendizagem, e impede o desenvolvimento da autonomia e, por sua vez, o exercício pleno da cidadania.

Delors (1999) aponta o século XXI como marco para o despertar de uma *sociedade do conhecimento*, e que a aprendizagem deve ser construída ao longo da vida, ou seja, a identidade de qualquer profissional deverá ser pensada de forma continuada: “À educação cabe fornecer, de algum modo os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 1999, p.89).

Cada um destes pilares não se constitui em campo de aprendizagem isolado, dissociado. Pelo contrário, os campos estão imbricados, interagem entre si para a formação da identidade holística do educador.

Logo, o aprender a conhecer é uma das aprendizagens fundamentais ao educador. Norteia que é necessário tornar prazeroso o ato de conhecer. Esta aprendizagem mobiliza o educador para a busca do saber, e lhe confere a alforria das amarras da ignorância, projetando a pesquisa como uma das práticas pedagógicas necessárias ao seu *que fazer*.

O aprender a fazer denota o campo da *prática do experimentar*, do erro, do realizar, do ousar viver novas experiências didáticas, do comunicar-se, do saber resolver conflitos, da coragem de executar projetos, técnicas de ensino, do *pôr a mão na massa*.

Aprender a conviver embute o desafio da plena convivência, do exercício da solidariedade e de valores que permitam o viver juntos, compreendendo limitações, respeitando-as. Implica ainda no desenvolvimento da capacidade de administrar problemas e a participar de projetos que incrementem o bem comum.

O aprender a ser talvez seja a aprendizagem mais complexa e o suporte para o desenvolvimento de todas as outras. Neste campo, o que se propõe para a formação da identidade do educador é o desenvolvimento integral de sua sensibilidade, inteligência, sentido estético, ético, pensamentos autônomo e crítico, de forma que se aperfeiçoem todas as suas potencialidades.

Partindo das premissas teóricas expostas, compreende-se que para o século XXI a palavra *aprender* significa assumir responsabilidade frente a si e ao social, um compromisso do educador como agente transformador e partícipe da sociedade do conhecimento.

A identidade do educador da educação infantil está condicionada ainda ao perfil do que se espera para o profissional deste nível de ensino e que atua diretamente com crianças de até 3 anos nas creches, e na pré-escola, dos 4 até os 5 anos:

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 do 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 (BRASIL, 1998, V1, p.41).

Reconhecemos que o currículo dos cursos de Pedagogia ou dos Institutos de Educação Superior é por vezes esvaziado de saberes para a formação de um profissional polivalente: “Desvinculada e descomprometida com a realidade, a universidade em muitos momentos não se preocupa em produzir um saber que revele e transforme essa realidade. Produz um ‘saber’, só que ele é ilusório, frágil” (FÁVERO, 2001, p. 59).

Um currículo geral não permite o aprofundamento dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Constatamos ainda que a formação deste profissional pressupõe a necessidade de práticas didáticas para o ensino não só de crianças, como de jovens e adultos, logo, a preparação para estas situações de aprendizagem se reduz a um conhecimento pedagógico amplo e abstrato.

Por outro lado, constatamos ainda o fenômeno da formação mínima para quem já atua na escola de educação infantil. De acordo com o RCNEI, volume 1:

[...] vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constatamos ainda 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 (BRASIL, 1998, p.39).

É notório que a situação da educação no Brasil permanece praticamente a mesma: inadequada infraestrutura, falta de recursos governamentais, desmotivação e despreparo docente.

Desta forma, a identidade do docente da educação infantil é comprometida pela formação reducionista, pela existência ainda de profissionais leigos, pela carência de fiscalização e aplicação das políticas públicas destinadas a este público-alvo, fatores que, por sua vez, desrespeitam os direitos fundamentais das crianças.

Promover a construção da identidade do educador de crianças pequenas significa consolidar um plano de qualidade para a educação infantil, assentado no direito: a saúde, higiene, alimentação saudável, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas, à expressão da criatividade, à proteção, ao movimento em espaços ricos em aprendizagem, à diversidade cultural, a um ambiente seguro, capaz de estimular a vontade de aprender.

Finalmente a ação pedagógica do educador deverá desenvolver-se com base em uma prática pedagógica de imersão na realidade escolar da educação infantil. Neste sentido, caberá contemplar a formação de um profissional reflexivo e a prática da pesquisa didática. A ideia do professor reflexivo é uma teoria que foi gerada na década de 80 do século XX.

Schulman (1989) apresenta que a reflexão é o processo pelo qual o professor aprende a experiência na experiência. Zeichner (1993), outro teórico deste campo de estudos, nos remete à ideia de que a reflexão não é um conjunto de técnicas a serem ensinadas aos professores. Mas é somente com Donald Schön que a teoria se expande.

Schön (1992) denota que o a formação do profissional reflexivo deverá partir de três premissas básicas: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação acontece quando o educador reflete sobre sua prática no momento da ação educativa. Já a reflexão sobre a ação é o movimento reflexivo que acontece posterior à ação pedagógica, permitindo-se o aperfeiçoamento da mesma. E, finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação, que significa pensar sobre as bases pelas quais se está refletindo, ou sobre como se processou a própria reflexão.

Nesta perspectiva teórica permite-se revisar como são construídas as práticas pedagógicas, os conhecimentos, os sentimentos, o fazer, as estratégias metodológicas e a própria ação do processo ensino- aprendizagem.

A identidade profissional sob a óptica da dimensão do professor reflexivo, sinaliza que este é agente ativo de sua ação educativa, que considera os próprios saberes e *não saberes* e que é responsável pela superação do trabalho docente. Reconhece a prática de ensino como processo inacabado, gradual, sistemático e contínuo que deverá ser aprimorado no desenvolver de toda sua profissão.

Já a pesquisa didática como forma de imersão na realidade escolar constitui-se na prática pedagógica da reflexão sobre o *que fazer* educativo, ou seja, é o conhecimento, fruto da pesquisa, que mediará a ação pedagógica do educador. Logo, a pesquisa didática se consolida com base na construção do olhar sobre a própria prática de ensino, ou seja, se constitui na reflexão das problemáticas advindas da realidade escolar.

[...] acesso aos conhecimentos científicos; levar o aluno-professor a assumir um papel ativo em seu próprio processo de formação, e mais, a incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional (ANDRÉ, 1997, p. 20).

O educador do século XXI precisa considerar sua prática pedagógica como digna de ser investigada e por sua vez, fazer da pesquisa também uma prática para aprender a ensinar eficaz e significativamente. A pesquisa didática neste sentido será mediadora no aperfeiçoamento dos futuros conhecimentos a serem produzidos.

Do exposto pode-se extrair que são características necessárias à formação da identidade do profissional da educação infantil:

- a) teleológicas, ou seja, ser educador de crianças pequenas significa refletir sobre a função finalística da ação educacional. Apropriar-se do que significa ser educador, do como, por que e para quê;
- b) axiológicas, no sentido de revisar os valores e antivalores que se possui, para fazer somar os primeiros e superar os últimos;
- c) políticas, compreender a prática de ensino como ato político, desprovido de neutralidade;
- d) sociais, identificar a prática pedagógica como social, ou seja, para o bem comum;
- e) científica, de que o ato de educar visa a produção do conhecimento, necessidade fundamental para a manutenção da espécie humana.

Para a formação consciente da identidade do educador é imprescindível compreender que a prática de ensino na educação infantil é de cunho libertador e cuja ação se faz mediante a reflexão e dentre tantas outras práticas, a pesquisa didática.

3. A relação escola-família-comunidade no cotidiano da educação infantil

A família no século XXI ganhou novos contornos psíquicos, sociais e culturais e vem se organizando de forma diferente frente ao que se compreendia como modelo de família tradicional das idades Média e Moderna, que fundamentalmente era constituída pelas figuras do pai, da mãe, filhos, avós. A escola se depara com novos modelos e formas de configuração dos núcleos familiares. Desta forma, hoje temos por exemplo:

- 1) a família ampliada (tios e/ou avós morando juntos); 2) a família de homossexuais com filhos adotados; 3) as famílias comandadas só por mulheres ou só por homens; 4) as famílias em que convivem meio-irmãos (filhos só do pai ou só da mãe); 5) as famílias de padrastos de

Escola e família: dez questões atuais sobre o relacionamento. Disponível em: http://www.fesp.rj.gov.br/fesp_2007/escolafamilia.pdf. Acesso em 10 de abril de 2010.

pais vivos (o segundo marido ou a segunda mulher vivendo com os filhos da relação anterior do cônjuge); e assim por diante, numa relação que pode chegar a mais de 30 tipos

Independente do modelo de família que a criança da educação infantil possua, é importante constatar a relevância da mesma para sua formação. Sua importância está inclusive, conferida em vários documentos que conformam o aparato legal no Brasil.

A Constituição de 1988, no capítulo VII, estabelece no artigo 229 que: “[...] os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 1988). Também o Estatuto da Criança e do Adolescente no capítulo III apresenta os direitos da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária. Recomenda que a educação deverá ser forjada em ambientes livres de pessoas ou estímulos que possam interferir no pleno desenvolvimento de seu caráter. O que nos leva a refletir que a relação família, escola e as práticas de políticas sociais deverão caminhar de forma integrada e conferir primazia no atendimento de serviços públicos, em especial, educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB) estabelece no artigo 1 que a educação abrange todos os processos formativos (família, trabalho, movimentos sociais, organizações da sociedade, manifestações culturais), ratificando a relevância da família para o processo educacional, o que nos permite questionar: qual a efetiva possibilidade de operacionalizar uma orientação que possa refletir a viabilização de uma inter-relação escola-família mais efetiva?

As imposições do mundo moderno que culminam no aumento da violência, na evolução das tecnologias, na flexibilização do trabalho, no tempo de convivência reduzido afetam as relações familiares e neste sentido, a escola deverá buscar realizar um planejamento estratégico para minimizar a vulnerabilidade da relação da criança com sua família. Os responsáveis deverão ser despertados pela escola para suas responsabilidades vitais, sobretudo, e de acordo com Rizzardo (2006), a assistência pessoal, a convivência e o acompanhamento, de acordo com a idade e a evolução da personalidade.

A escola deverá compreender dois aspectos fundamentais para realizar o trabalho pedagógico de integração com a família. Primeiro é que cada família possui sua cultura, valores, hábitos, normas, ou seja, sua idiossincrasia. Precisar ainda reconhecer que a ação pedagógica deverá caminhar no sentido de realizar a mediação para que o ambiente familiar traduza uma atmosfera de crescente progressão educativa.

Paradigma da complexidade

O termo paradigma foi introduzido na década de 50 do século XX pelo sociólogo Thomas Kuhn no livro *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1987) e foi aplicado à história da ciência.

Paradigma é um conjunto de crenças e valores que determinam os modos de pensar e agir humanos numa época específica.

No que se refere ao campo científico, são leis, teorias, modelos, princípios e regras compartilhados pela comunidade científica.

O paradigma emergente ou da complexidade busca a superação da lógica linear e projeta uma nova visão de homem, mundo e sociedade. O homem é considerado um ser inacabado, o mundo e a sociedade estão em constantes transformações.

A dúvida, a incerteza, o conhecimento, a consciência cósmica, as relações interdisciplinares e transdisciplinares são princípios norteadores deste paradigma. As relações interpessoais estão focadas nas características da complexidade, interconexão e interdependência.

Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês, é considerado o pai da teoria da complexidade.

As propostas pedagógicas da educação infantil devem organizar atividades com as famílias de forma que permitam esta integração. As mesmas deverão ser estruturadas no sentido de interagir de acordo com os interesses fundamentais da família, seus desejos, conhecimentos, cultura e valores. Neste sentido, propõe-se que a escola eleja a metodologia da *escola aberta*, ou seja, que efetivamente a família possa encontrar na escola os espaços de participação, diálogo, discutir problemas, dar sugestões, inferir sobre a gestão escolar para assegurar a qualidade do ensino.

A tarefa de integração escola-família não deverá ficar somente sob a responsabilidade dos educadores. É imprescindível que todos os segmentos da escola se mobilizem na busca de formas de interação efetivas entre as duas instituições. Caberá a gestão escolar e ao corpo docente integrados investigar o meio de alcançar melhor e mais democraticamente as estratégias para que a família seja participe dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesta linha reflexiva, cabe também ao Estado favorecer políticas públicas de direito dos cidadãos subsidiando o acesso à educação infantil, além de recursos e infraestrutura para que a família possa realizar seu papel no acompanhamento educacional das crianças.

Outro ponto importante para a integração escola-família está no discurso empreendido pelas mesmas. Ou seja, é necessário que a comunicação seja a mais objetiva e transparente e coerente possível. Caberá a ambas as instituições a busca pelo comum acordo, para que a criança não perca o referencial de confiabilidade, ou mesma que tenha que se colocar em situação de apoio entre uma e outra:

[...]a articulação entre a educação formal, a carga da escola, e a educação informal, desenvolvida pela família em seus pequenos, através de hábitos e condutas morais, é de grande importância para os parâmetros do que significa ser um cidadão responsável e crítico da realidade sejam alicerçados firmemente. A criança quando pequena, pede uma posição dos pais quanto ao que é realmente importante, já quando é adolescente, confronta os discursos da família com os da escola e exige coerência e sintonia entre eles (OURIQUE, 2005, p.98).

Passamos por uma mudança de paradigmas. Saímos do paradigma cartesiano, que impunha uma ordem determinista e que conferia segurança frente ao papel de cada uma das instituições. O **paradigma da complexidade** que se consolida no século XXI denota que não há mais lugar para certezas absolutas. Não há situações estáveis ou permanentes. Qual então o papel social da escola e da família? Ser ou não ser, eis a questão!!

A dúvida, a insegurança e a incerteza são partes de nosso cotidiano. Logo, estas duas instituições necessitam passar por reformas, ou seja, é preciso ressignificar funções sociais, reinventar, reconceituar, rever, resgatar valores. E, neste sentido, a escola, enquanto instituição formadora e democrática, deverá tomar a bandeira à frente das discussões. Logo, família e escola não podem mais funcionar de forma isolada. É imprescindível compreender esta afirmativa enquanto prática social viva.

Não é suficiente que a escola inclua somente a família ao trabalho pedagógico. É imprescindível que o projeto político pedagógico da escola tenha como objetivo integrar escola-família-comunidade. A integração sob este aspecto atende aos princípios de gestão democrática delineados na LDB (1996), que em seu artigo 14 estabelece que “[...] os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e princípios de participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Importante é compreender que a relação escola-família-comunidade de fato oportuniza a melhoria da qualidade da educação. A participação dos responsáveis e da comunidade nas práticas educativas da escola cria espaços de aprender e amplia a produção do conhecimento.

A presença tanto da família quanto da comunidade na escola deve estar assentada em três princípios básicos: da *interdependência*, ou seja da compreensão de que a comunidade necessita da escola e esta da comunidade, de que existe a necessidade intrínseca uma da outra; princípio da *cooperatividade*, onde a troca de ideias, recursos, conhecimentos sustentam as duas instituições e finalmente o princípio da *interação* dos atores sociais, onde cada agente deverá exercer seu papel como mobilizador sinalizando para a resolução dos problemas em comum.

A escola existe para a criança, para a família e para a comunidade, estes são os sujeitos de sua ação social. E realizar na prática a integração escola, família e comunidade significa criar uma melhor qualidade de vida para as gerações futuras, ou como afirma o educador argentino Pecotche (1996): “Conseguir que as gerações futuras sejam mais felizes que a nossa, será o prêmio mais grandioso a que se possa aspirar. Não haverá valor comparável ao cumprimento dessa grande missão, que consiste em preparar para a humanidade futura um mundo melhor”.

Caminhada pelas diretrizes e referenciais curriculares para a educação infantil

Nesta unidade buscou-se apresentar o histórico das diretrizes e do RCNEI. Os referenciais não possuem caráter *mandatório* como as diretrizes e são organizados inicialmente em três volumes no ano de 1998. Em 2000, é lançado um novo volume direcionado às crianças com necessidades educativas especiais. As diretrizes, por sua vez, consolidam-se no campo do legal e apresentam princípios norteadores de um currículo para este nível de ensino. Ambos documentos podem ser considerados como marco histórico para a educação, pois consistem no primeiro ensaio no sentido de dar consistência à identidade de um currículo nacional para a educação infantil.

A unidade realiza um breve percurso acerca do acontecer do aparato legal e os referenciais para crianças com NEE. Tece ainda reflexões acerca das necessidades e prioridades que deverão ser colocadas em curso para que a educação inclusiva de fato se consolide como realidade nos sistemas de ensino da educação infantil.

1. Desvelando as diretrizes e referenciais curriculares para a educação infantil

O presidente da Bolívia, Evo Morales Ayma, no dia 22 de abril, na Assembleia Geral da ONU, no ano de 2009, declara que o século XX foi o *século dos direitos humanos*, em decorrência dos avanços das lutas dos diferentes grupos culturais que alcançaram progressos frente aos direitos da mulher, da criança, do adolescente, do idoso, do trabalhador, do direito à saúde, à educação etc.

No que se refere à garantia dos direitos da primeira infância, o aparato legal marco é a Constituição Federal de 1988 que promoveu uma série de adiantamentos nas diferentes esferas em que este direito se constitui: saúde, educação e assistência social.

BOFF, Leonardo. O século dos direitos da Mãe Terra. Disponível em: http://permacultura.autonomia.g12.br/?page_id=208. Acesso em: 10 de abril de 2010.

A educação infantil ganha contornos de educação formal e recebe cuidados especiais no que se refere à construção da natureza curricular deste nível de ensino. Reconhece-se que a educação da criança pequena deverá contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades mental e física em todo seu potencial, de forma a respeitar os direitos humanos e aos princípios de cidadania consagrados na Constituição de 1988.

É a LDB que regulamenta da importância do estabelecimento das diretrizes curriculares, no artigo 9 inciso IV:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Entretanto, mesmo antes do estabelecimento das diretrizes curriculares para a educação infantil, o Ministério da Educação (MEC) no ano de 1998 encaminhou para a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” em sua versão preliminar, seguindo os mesmos trâmites da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

O RCNEI propõe a organização pedagógica-curricular para a educação de crianças de até 6 anos apresentados ao longo de 3 volumes, tendo sido lançado no ano de 2000 um referencial específico com estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

No volume 1, introdutório, são apresentadas reflexões acerca da função social das creches e pré-escolas, definidos os objetivos gerais da educação infantil e os dois eixos básicos de trabalhos propostos para o currículo: formação pessoal e social e conhecimento de mundo.

Ainda neste volume, os conceitos de criança, cuidar e educar são amplamente discutidos, assim como são apresentadas reflexões acerca do perfil do educador, sobre como devem ser organizados os espaços da escola e os projetos educativos.

No que se refere ao conceito de cuidar, relaciona-o ao desenvolvimento integral da criança, que envolve: a) cuidados relacionais, ou a dimensão afetiva da criança pequena; b) o cuidado dos aspectos biológicos do corpo (alimentação e o brincar); c) cuidados com a saúde, sublinhando que:

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 socio-culturais (BRASIL, 1998, p.25).

São pontos relevantes frente aos projetos educativos a menção quanto à necessidade de que as instituições de educação infantil possam estabelecer canais de comunicação (não somente com os pais, mas com a comunidade em geral), manter os cuidados especiais no período de adaptação da criança pequena, o acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças e a inclusão daquelas que possuem necessidades educativas especiais.

O volume 2 do RCNEI apresenta discussões acerca do eixo de experiência da Formação Pessoal e Social e que favorece os processos de construção da identidade e autonomia das crianças.

Neste sentido, o volume 2 expressa que a formação pessoal e social contempla:

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autoestima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes (BRASIL, 1998, v2, p.11).

A construção da identidade e da autonomia se dá de forma gradativa e por intermédio das interações sociais estabelecidas, pois é na relação com o outro que o *uno* se diferencia, se particulariza, se individualiza. E a primeira forma de interação social é realizada na família, logo, o primeiro contato da família com a escola deverá sedimentar-se com base na confiança mútua.

O volume 2 explicita a aprendizagem como foco da ação educativa, e ratifica os preceitos teóricos de Vygotsky de que a aprendizagem é processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores e que prescinde do intercâmbio ativo do indivíduo com o mundo cultural onde está inserido (Wertsch, apud Vygotsky,1998). Logo, a criança para aprender e se desenvolver, na concepção vygotskiana, precisa do outro, do meio cultural. Caberá ao educador estimular na criança o estabelecimento de vínculos por meio de atividades de mediação, tais como a imitação, os gestos, o faz-de-conta, a linguagem, o jogo, o brinquedo.

O brincar é tomado no volume 2 como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia:

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, v.2, p.22).

O brincar deverá ser planejado em todos os seus aspectos, mesmo que aparentemente para o educador a criança esteja em atividade de *livre brincar*. É imprescindível que estes momentos sejam valorizados e que o professor enriqueça o ambiente físico de estímulos naturais e de condições para que o caráter imaginativo e a linguagem da criança se desenvolvam. O momento do brincar é rico em experiências, deverá constituir-se em prática permanente na educação infantil e ser tomada como foco de observação, pois cria oportunidades para o desenvolvimento das diferentes zonas do pensamento e da emoção.

No volume 2 são ainda organizados os cuidados especiais quanto a proteção, alimentação, saúde bucal, banho, sono e repouso e orientações acerca do como o registro da avaliação deverá ser realizado:

A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa (BRASIL, 1998, p.65).

A observação deverá seguir um processo de atividade psíquica permanente, um exercício constante para todos os profissionais envolvidos na educação de crianças pequenas. Neste sentido, caberá refletir sobre o que observar, como, para que e por quê. O terceiro volume é intitulado *Conhecimento do Mundo*, e contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das áreas de conhecimento a serem exploradas na educação infantil: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Os mesmos serão explorados no bloco 3 da respectiva unidade.

Importante mencionar que o RCNEI não possui caráter legal, são documentos que propõe um diálogo com as instituições de educação infantil, no sentido de discutir programas, instigar a construção de projetos curriculares inovadores. Funcionam portanto, como *bússola* para que as escolas possam elaborar e efetivar projetos políticos-pedagógicos.

Em 17 de dezembro de 1998, o Parecer 022/98, seguido da resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) de 1/04/1999, postulam e legislam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Diferentemente do RCNEI, as Diretrizes Curriculares têm caráter *mandatório*, o que significa que as escolas e os sistemas de ensino que as integram deverão estudá-las obrigatoriamente para formular suas propostas curriculares.

Caberá às escolas proporcionarem um amplo diálogo interno e com a comunidade escolar a respeito dos rumos e fundamentos que alicerçarão suas propostas, mas não poderão descumprir, por exemplo, os 200 dias letivos e a carga horária de 800 horas/ano estabelecidos.

As diretrizes curriculares também não fixam conteúdos mínimos para a educação infantil, mas determinam que as propostas pedagógicas deverão estar alicerçadas nos princípios norteadores da ação pedagógica curricular expostos no artigo 1.

O princípio primeiro do artigo 1 das diretrizes sinaliza a necessidade de que sejam desenvolvidos na escola princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum. Este princípio denota que a criança precisa aprender a *bastar a si* para alcançar sua autonomia, de forma que possa conduzir seus atos de forma independente e natural.

A solidariedade, a responsabilidade e o bem comum estariam de certa forma integrados. Ou seja, cabe à escola ofertar experiências educativas para que a criança aprenda a responder por seus feitos positivos e negativos, para que compartilhe e desenvolva o sentimento de generosidade e perceba que não é o centro do universo e que todos os seus pensamentos, palavras e ações repercutem ou não para o bem comum.

Já os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática estão previstos na Constituição de 1988.

É necessário desde a mais tenra idade fazer com que crianças percebam a relação entre os direitos e deveres. Isto significa levá-las à compreensão de que para cada ação, conduta, palavra, gesto existe uma reação. E ainda que o nosso direito está sempre associado ao direito do outro e de que vivemos em sociedade. Para tanto, há ainda que desenvolver o espírito crítico, e a criança, mesmo que de forma elementar, poderá aprender a posicionar-se criticamente. Assim por exemplo, uma criança de dois anos já possui condições de compreender a importância de manter limpo o local em que lancha. Poderá perceber que esta conduta deverá ser mantida em prol de seu bem estar e dos coleguinhas e identificar a repercussão desta da mesma em sua vida e na dos demais.

Ensinar a avaliar pequenas situações do dia a dia leva as crianças a entenderem que democracia não se trata somente de reclamar sobre os seus direitos ou de questionar seus deveres, mas de observar a correspondência da própria conduta para a manutenção do bem viver coletivamente.

Finalmente, as diretrizes sublinham no artigo 1 o imperativo da necessidade do desenvolvimento dos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Os princípios destacados estão imbricados pelo desenvolvimento da sensibilidade. A sensibilidade é o conjunto de sentimentos e sensações que se expressam mediante as capacidades de comover-se, impressionar-se, importar-se, estar atento às experiências, vivências, fatos que nos cercam e que configuram a vida nas mais diversas manifestações frente a si, ao outro e ao mundo em que habitamos e vivemos. O educador poderá favorecer o incremento da sensibilidade mediante a promoção de atividades lúdicas e situações educativas em que a criança possa manifestar-se de forma artística e cultural. Assim a boa leitura, o canto, a música, a dança, a pintura, o jogo são situações didáticas que permitem que a criança se expresse, faça a mediação do pensar e do sentir frente à leitura de mundo.

Já o princípio da qualidade para a educação infantil encontra-se cuidadosamente delineado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), lançados pelo MEC no ano de 2006. O documento analisa o significado para o vocábulo qualidade:

1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006, p.23).

Logo, a qualidade neste nível de ensino, integra os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais. Zelar por sua qualidade é dever moral da escola enquanto instituição social, pois a criança deve ser considerada como prioridade absoluta pela sociedade. Este dever se faz prática na construção coletiva e democrática de projetos integradores. Os projetos realizados na escola deverão contemplar a criança como sujeito de direitos, merecedora de um pleno atendimento na área educacional desde os primeiros anos de sua vida.

É notório de que nada adiantam leis inovadoras se as mesmas não se efetivam por meio de um projeto político-pedagógico aplicado no *modus faciendi* do cotidiano da escola. Somente quando o projeto político-pedagógico da escola se concretiza na prática é que a legislação é legitimada e a qualidade do ensino assegurada.

2. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na educação infantil e os referenciais curriculares

O termo *inclusão* no senso comum parece estar vinculado ao conceito de inserção das pessoas portadoras de necessidades físicas especiais à sociedade. Entretanto, ao ser consultado em qualquer dicionário, identifica-se que a palavra está inserida no contexto do “fazer parte”, configurando-se a ideia de “pertencer”. Inclusão é, portanto, processo de agregar, integrar, tornar parte do todo, ou seja, a inclusão poderá ser social, cultural, digital e tantas outras formas e maneiras de agregar valores.

Quando se desloca o vocábulo para o campo da educação, o mesmo ganha abrangência sob três enfoques. Inclusão enquanto garantia do acesso e permanência dos educandos na escola, por meio de políticas públicas e da gestão democrática; inclusão multicultural, que visa o atendimento à diversidade sociocultural dos alunos e à inclusão de educandos com necessidades educativas especiais. Todas de abordagem humanística e democrática, onde os sujeitos da ação inclusiva deverão ser contemplados por seu crescimento, satisfação pessoal, ou seja, a garantia da inserção social de todos.

Importante é mencionar que a educação inclusiva não é o mesmo que a educação especial realizada em centros de atendimento ou escolas especiais com apoio especializado. A educação inclusiva na escola é a garantia da participação de todos os educandos nos estabelecimentos de ensino regular. O que exige reestruturação da cultura educacional e de práticas de que levem em consideração as necessidades educativas especiais de cada indivíduo.

Desde o prenúncio da Idade Moderna que documentos oficiais têm anunciado o direito de que todos os indivíduos têm *direitos*. A Declaração Internacional dos Direitos do Homem (1948), no artigo 7, já preconizava que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção, têm direito a igual proteção da Lei. Todos têm direito à proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação[...]” (ONU, 1948). Mas o direito em relação à educação inclusiva no que se refere aos indivíduos portadores de necessidades educativas especiais (NEE), constitui-se em avanços recentes.

As décadas de 80 e 90 do século XX deixaram como legado um conjunto de leis que favoreceram o curso do processo de inclusão educacional, podendo-se citar como relevantes no campo da educação infantil: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial (1994), o RCNEI acerca das estratégias e orientações para a educação

de crianças com necessidades educativas especiais (2000) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

A Constituição de 1988 estabelece no artigo 1, incisos II e III, como fundamentos para uma cidadania plena, a garantia da dignidade da pessoa humana, e como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, etnia, sexo, cor, idade e credo. O artigo 5 assegura a educação para todos, e é complementado pelo artigo 206, inciso 1 que toma como princípio para o ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069 de 1990, determina no artigo 55 que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (ECA, 1990), assegurando às crianças o direito à inclusão pela família.

Entretanto, o conceito de educação inclusiva somente ganha destaque a partir da Declaração de Salamanca, no ano de 1994, que reúne princípios, políticas e práticas para a educação especial, quando o princípio 2 proclama que:

[...] cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (SALAMANCA, 1994).

Apesar da Declaração de Salamanca ter sofrido muitas críticas por conta, em especial, do despreparo técnico e da carência de infraestrutura da escola para receber crianças com NEE, é fato que a inclusão social vem ocorrendo.

A Política Nacional de Educação Especial, publicada no ano de 1994, condicionou o acesso ao ensino regular aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19).

A LDB dedica um capítulo inteiro para a educação especial, onde no artigo 58 destaca que o aluno precisa receber um ensino especializado no contexto regular do ensino: “[...] entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades espe-

ciais” (BRASIL, 1996). No artigo 59, o inciso I enfatiza a necessidade de que as escolas se preparem com “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”, para atender às necessidades educativas destes alunos. Sublinha ainda no inciso III que “[...] os professores deverão possuir especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Estas orientações promoveram uma *corrida* nas escolas para capacitarem-se e revisarem seus projetos políticos pedagógicos, suas propostas curriculares, às metodologias de ensino, recursos didáticos, condições físicas de acessibilidade e em especial, a formação do educador.

O ano de 2001 é marcado pela sanção das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pela Resolução nº 2 de 2001 do CNE/CEB. A mesma determina no artigo 2: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Desta forma, a legislação nos últimos vinte anos buscou garantir o acesso de todas as crianças com necessidades educacionais especiais ao sistema educacional. Mas sabemos que a grande dificuldade se encontra ainda no sensibilizar e envolver a sociedade em geral para esta questão, além de mobilizar gestores e educadores para desenvolverem projetos de formação que dêem continuidade ao processo de inclusão nos sistemas de ensino.

O RCNEI provoca a discussão acerca da inclusão de crianças com NEE já desde o primeiro volume:

A Escola Inclusiva é uma tendência internacional deste final de século. É considerada Escola Inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária (BRASIL, 1998, p.36)

Na perspectiva dos referenciais há que se criar espaços para que as crianças convivam com a diversidade desde cedo. O convívio mútuo, este

confronto cotidiano com a diferença representa não só a inserção social, mas evita a formação de condutas e hábitos estigmatizados e favorece o desenvolvimento da criança como um todo e, por sua vez, a aprendizagem.

No ano de 2000 é criado um referencial específico com estratégias e orientações para crianças com necessidades educativas especiais. A importância da existência deste documento é o de que assegura que a escola de educação infantil busque recursos e estratégias para uma ação educativa eficaz junto a crianças com NEE, além de funcionar como um guia reflexivo. O respectivo volume apresenta fundamentação teórica, legal, o significado da educação infantil neste âmbito, a interface com educação, saúde e assistência social, além de caracterizar o perfil do educando com NEE. Está ainda em consonância com a fundamentação legal e as diretrizes gerais da educação e propõe alguns princípios para a educação inclusiva, dos quais destacamos:

Incluir conteúdos básicos referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação, capacitação e aperfeiçoamento de professores, entre outros promovidos pelas instituições formadoras; Proporcionar a formação de equipe de profissionais das áreas de educação, saúde e assistência social para atuarem de forma transdisciplinar no processo de avaliação e para colaborar na elaboração de projetos, programas e planejamentos educacionais; Garantir o direito da família de ter acesso à informação, ao apoio e à orientação sobre seu filho, participando do processo de desenvolvimento e aprendizagem e da tomada de decisões quanto aos programas e planejamentos educacionais; Incentivar a participação de pais e profissionais, comprometidos com a inclusão, nos Conselhos Escolares e Comunitários (BRASIL, 2000, p.12).

Como se pode identificar a maior preocupação dos respectivos referenciais está centrada na formação do corpo docente no que se refere à escolha do currículo e ao preparo dos profissionais que trabalharão na linha de frente no que tange às concepções do cuidar e do educar.

É mister para o educador saber a diversidade do perfil de educandos com NEE. Os referenciais sinalizam como NEE: a superdotação, as denominadas condutas típicas (manifestações de comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que provoquem atrasos no desenvolvimento), as deficiências auditiva, física, mental, as deficiências múltiplas (associação de duas ou mais deficiências primárias, mental/visual/auditiva/física) e ainda, os bebês de risco (BRASIL, 2000, p.14-17). Para atendimento das heterogêneas necessidades educativas cabe questionar: como está a formação do professor frente à nova demanda social?

A educação inclusiva de crianças pequenas exige especialização. É preciso que o educador sinta-se seguro para comunicar-se com estes edu-

candos, saber como manter os cuidados pessoais, estimular a locomoção, a linguagem, desenvolver habilidades sociais, motivar o desempenho escolar, ter domínio das linguagens múltiplas (libras, braille).

A escola para ser inclusiva deverá primeiro resgatar a inclusão do educador, que se sente na verdade, despreparado para lidar com esta realidade. A solução que ora se propõe está na revisão dos currículos da formação inicial, de maneira que estes possam garantir que os futuros educadores sintam-se seguros em seu *que fazer*. A prática de ensino hoje ainda está muito distante desta realidade. A questão é que os *professores estão a trocar pneus com o carro andando*, ou seja, fazem a inclusão sem a fundamentação teórico-prática necessária. É imprescindível dar uma *arrancada* significativa nos cursos de pedagogia, e compreendê-los como parte também inseparável do direito à educação. Educação inclusiva comprometida com a cidadania não se faz somente na ação, *in loco*, mas é necessário que os cursos de educação busquem uma formação multidisciplinar, integrando especialistas das áreas de saúde e assistência social para complementar e subsidiar esta formação e garantir os direitos legais do processo de inclusão.

Para que a educação inclusiva realmente se constitua em realidade robusta, forte, pujante se faz urgente enxergar a situação de vulnerabilidade do processo, que se estabelece ainda no despreparo da escola (físico, psíquico, social). Não basta criar leis, é preciso dar condições de que estas sejam exequíveis. A educação inclusiva é por lei parte do projeto educativo que compõe os sistemas de ensino no Brasil. É direito adquirido. Mas que depende de que se criem as condições necessárias para o cumprimento de todas as etapas que compõem a diversidade dos serviços educativos para as crianças com NEE na educação infantil.

Referenciais curriculares: a prática pedagógica para a educação infantil por áreas de conhecimento

A unidade em questão busca assegurar a mediação entre a teoria e a prática de ensino. Nela é apresentado o eixo denominado Conhecimento de Mundo, disposto no Referencial Curricular para a Educação Infantil em seu volume de número três. Este eixo é organizado em seis diferentes linguagens do conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

No bojo da unidade são encontradas reflexões acerca de cada uma destas áreas, na finalidade de contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas pedagógicas na educação infantil.

1. A prática pedagógica nas áreas de conhecimento: Movimento, Música e Artes Visuais

O currículo escolar da educação infantil é determinado pelas diretrizes curriculares. Já as propostas pedagógicas são apresentadas no RCNEI enquanto abordagens necessárias para desenvolver as capacidades e habilidades que preparam as crianças para o exercício pleno da cidadania. Neste documento, mais especificamente no volume 3, são dispostas seis áreas do conhecimento com base no eixo denominado Conhecimento de Mundo: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

A instrução didática proposta para estas diferentes áreas do conhecimento visa contribuir para o planejamento, desenvolvimento e análise de práticas educativas e não de apresentar *receitas* prontas. O ideal é que cada profissional interaja frente ao RCNEI e compreenda-o como instrumento de trabalho cotidiano. Sugere-se que haja uma relação dialética do RCNEI com as experiências vividas na escola, de forma a contribuir para o processo de

permanente revisão das programações didáticas e curriculares propostas para as classes de educação infantil.

O movimento faz parte da natureza humana desde o primeiro dia de vida. A criança, em especial de até 6 anos, utiliza o movimento para aprender, se relacionar com o mundo, o outro, a cultura. Este movimento de interagir ocorre no ato de engatinhar, caminhar, pular, saltar, ou seja, de experimentar e descobrir o próprio corpo e por sua vez, o seu *eu*, o *eu sou*, o que nos diferencia do outro, e que é parte da construção da autonomia, da identidade.

O movimento ocupa espaços onde nos relacionamos na intencionalidade de nos expressarmos, darmos sentido e significados à nossa existência. Logo, o espaço da educação infantil deverá favorecer um ambiente físico e social para que este movimento se transforme em aprendizagem.

Neste sentido, as instituições de educação infantil devem oportunizar atividades práticas em que as crianças encontrem situações didáticas possibilitando múltiplas manifestações motoras em ambientes ricos em desafios:

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (BRASIL, 1998, p.15).

O trabalho educativo pelo movimento permite promover avanços nos mais diferentes campos de aprendizagem. As crianças devem, portanto, ser encorajadas a explorar suas potencialidades pelo movimento. Situações desafiadoras devem ser criadas como: caminhar com o mesmo passo do coleguinha, rolar uma bola com uma mão só. Ou seja, criar situações didáticas para que o educando perceba as inúmeras possibilidades de lidar com seu corpo e, por sua vez, deste na relação com outros sujeitos e com os diferentes materiais concretos e com o meio.

É importante ainda selecionar metodologias e técnicas de ensino que se adequem ao grupos de trabalho. Assim, há que se levar em conta a faixa etária, por exemplo, pois crianças menores necessitam de espaços mais amplos, materiais concretos que facilitem sua manipulação e locomoção:

Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades. À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos (BRASIL, 1998, p.18).

É necessário ainda estar atento para os estudos no campo teórico do desenvolvimento motor infantil, assim como Piaget, Vygotsky e Wallon, para que não se tome algumas situações típicas da motricidade como fator de indisciplina. Muitas vezes, para solucionar estas supostas indisciplinas, são criadas situações para inibir, coagir ou mobilizar os movimentos infantis, o que pode provocar a formação de condutas de inibição, insegurança, medo:

Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera, em fila ou sentada, em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Até junto aos bebês essa prática pode se fazer presente, quando, por exemplo, são mantidos no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores (BRASIL, 1998, p.20).

O trabalho pedagógico pelo movimento deverá integrar várias técnicas de ensino, jogos, brincadeiras, danças etc, de forma que a linguagem do corpo seja o foco. Atividades estas que se relacionem com a afetividade, o pensamento, a estimulação da inteligência.

O volume 3 dos referenciais apresentam dois campos da motricidade que deverão ser priorizados: as capacidades expressivas e instrumentais do movimento (equilíbrio e coordenação).

A dimensão expressiva do movimento contempla:

[...] tanto as expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura.

A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos (BRASIL, 1998, p. 30).

Já no que se refere aos movimentos de equilíbrio e coordenação:

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras (BRASIL, 1998, p.35).

É importante para o educador realizar estudos sobre atividades que sejam de maior ou menor interesse do grupo, assim como também resgatar jogos e danças folclóricas. Estas últimas possibilitam a inserção na história da própria cultura. Caberá ainda ao educador buscar organizar os materiais de uso diário e aqueles para situações motoras específicas, como cilindros, túneis, pneus, espelhos etc. O importante é gerar o contato com o maior número possível de materiais concretos para que todas as possibilidades motoras possam ser desafiadas. Materiais concretos são um convite à descoberta, à exploração, ao novo, logo é experiência motora ativa.

Com base neste contexto, as atividades motoras na educação infantil contribuem não somente para o incremento da própria motricidade ou do intelecto, mas para o desenvolvimento humano como um todo.

O ensino da música passa a ser obrigatório nos ensinos fundamental e médio das escolas de todo o País, de acordo com a lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. O grande questionamento é: por que não na educação infantil?

O ensino da música está para além da aprendizagem da utilização técnica de um ou mais instrumentos:

O fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não-determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete (BRASIL, 1998, p. 57).

O RCNEI reconhece que a música desenvolve os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos. Corroborar para a formação de hábitos, atitudes e comportamentos de higiene, alimentação, saúde etc. Mas por que existem dificuldades de integrar a linguagem musical ao cotidiano da escola, se a música esta presente diariamente em nossas vidas?

São inúmeras as formas de contextualizar a educação musical na escola: pela coreografia de músicas, a criação de bandinhas rítmicas, por meio de brincadeiras e jogos cantados, pela exploração de materiais sonoros, pela descoberta dos sons do próprio corpo e dos objetos, pela escuta do silêncio, pela audição de sons do dia a dia, pela descoberta de onomatopeias, pelo estudo de um instrumento ou construção deste, por meio do *cantar* histórias, por intermédio da pesquisa. Enfim, são inúmeras as possibilidades de explorar e identificar elementos da música para se expressar, para interagir com o outro, ampliar e interpretar o mundo.

O canto deve ser muito valorizado na educação infantil:

[...] pois integra melodia, ritmo e - freqüentemente - harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem (BRASIL, 1998, p.59).

Entretanto, o educador deverá preparar-se para este campo da linguagem, pois não se trata somente de empreender situações musicais em sala, é necessário uma formação quanto à própria dicção, à respiração, à impostação da voz, conhecimentos básicos de musicalização para que possa realizar esta empreitada de forma segura. Ou seja, integrar a música à educação infantil não é tarefa amadora, implica em que a escola assuma uma postura de responsabilidade e disponibilidade diante desta tarefa.

Desta forma, e quando a educação musical se profissionalizar na educação infantil e se configurar como oportunidade desde a mais tenra infância, teremos então a consciência do que representa a música para a formação integral do ser humano.

As artes visuais integradas pelas atividades de desenho, pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens foram “entendidas apenas como meros passatempos e (...) destituídas de significados”(BRASIL, 1998, p. 87). Neste sentido, identificamos duas posições didáticas nas escolas: enquanto prática pedagógica de *segunda linha* e como *produção reducionista*. No que se refere à primeira forma de posicionamento, a escola passou a utilizar as atividades de artes visuais nos momentos considerados de livre expressão, de preenchimento dos espaços não planejados ou mesmo como solução para situações de indisciplina. No segundo aspecto, as artes visuais são tomadas com base na cultura do *espontaneísmo*. Ou seja, valoriza-se tudo o que a criança produz, sem critérios frente à produção artística. Num exemplo prático, a criança se aproxima com um *borrão* ao professor, que diz “lindo seu trabalho”. Esta conduta é provavelmente movida pelas ideias de que está estimulando a criança ou mesmo, para não frustrá-la em sua expressão, o fato é, a produção “transformou-se em ‘um deixar fazer’ sem nenhum tipo de intervenção, no qual a aprendizagem das crianças pôde evoluir muito pouco” (BRASIL, 1998, p. 87). Este é um questionamento sério que a escola deve se fazer: as práticas de artes visuais são uma consequência automática dos processos de desenvolvimento? É prática *espontaneísta*? Nenhum processo se dá a saltos, logo, é lógico pensar que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem. Mais uma vez e neste sentido, questiona-se a formação do professor. É claro que aqui não se põe em dúvida a questão de que a escola possua momentos do livre fazer, da livre expressão, digamos, estes funcionariam como *momentos respiratórios*, mas entretanto,

as artes visuais deverão ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias e que de acordo com o RCNEI se constrói por meio da estimulação dos seguintes aspectos:

[...] *fazer artístico* - centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal; *apreciação* - percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores; *reflexão* - considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas (BRASIL, 1998, p. 89).

Nesta linha reflexiva, o percurso da formação do educador deverá ser significativamente enriquecido por uma formação educativa intencional, para que os momentos de pintura na educação infantil, por exemplo, não sejam somente aqueles em que a criança toma o pincel, molha na tinta e borra traços aleatórios no papel. A prática pedagógica das artes visuais acontece com base no conhecimento estético, que implica domínio dos diferentes campos da arte, propriedade frente ao fazer artístico, ou seja, trabalhar com artes plásticas exige, inclusive, o conhecimento da diversidade no uso dos materiais:

As atividades em artes plásticas envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de re-utilização e de construção de novos elementos, formas, texturas etc. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. Representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte (BRASIL, 1998, p. 89).

O RCNEI destaca que é preciso que na educação infantil a criança seja estimulada frente a duas áreas: ao fazer artístico e a apreciação em artes visuais.

O fazer artístico relaciona-se à exploração e manipulação de materiais diversos tais como: lápis, pincéis, brochas, carvão, carimbo, tintas, água, areia, terra, massa, argila, jornal, papel, papelão, madeiras etc. Inclui ainda o domínio das técnicas de arte: pintura, desenho, construção, modelagem, colagem, costura etc.

No que diz respeito à apreciação das artes visuais, as crianças devem aprender desde cedo a reconhecer e experimentar a cultura das artes plásticas para estabelecer relações com o seu universo, sua cultura, sua vida. É preciso fazer estudos, por exemplo, sobre biografias de pintores renomados ou não, reconhecer imagens abstratas e diferenciá-las das renascentistas, serem capazes de realizar interpretações acerca das obras estudadas. Ou seja, é necessário desenvolver prazer e o gosto pelo mundo das artes.

Desta forma, são inúmeros os conteúdos apreendidos mediante os estímulos apresentados, o que torna o ensino das artes visuais na educação infantil como fundamental para construção da identidade e compreensão da história humana. Ao mesmo tempo, a educação das artes visuais reúne várias dimensões humanas: a emocional, a intelectual, a corporal e a mística.

Finalmente, profissionalizar as áreas de conhecimento do movimento, da música das artes visuais consiste num desafio para a escola de educação infantil, pois cada modalidade possui uma linguagem própria e proporciona um tipo de experiência única e apresentam uma lógica comum, a de forjar um ser humano melhor.

2. A prática pedagógica nas áreas de conhecimento: linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática

A linguagem tem sido campo de investigação das diferentes áreas da ciência, tais como a linguística, a psicologia, a sociologia, educação etc. É um aprendizado que se adquire na infância e se desenvolve por toda a vida, é uma forma de estabelecer vínculos, contatos com o outro e com o ambiente. Configura-se num sistema simbólico que serve como meio de comunicação, sendo ainda um aprendizado cultural.

Nossas vidas são pulverizadas por um universo de linguagens, tais como a visual, auditiva, tátil, algumas mais complexas que outras.

Para vislumbrar a importância do acontecer da linguagem na história humana, é preciso discriminar os conceitos entre fala e língua:

[...] a língua é o produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe (SAUSSURE, 2002, p.17).

A fala para Saussure (2002) são as combinações onde o falante realiza o código da língua na ideia de exprimir seu pensamento pessoal.

Língua e fala são, portanto, faces de uma mesma moeda, entretanto, possuem significados diferentes. Como exposto, a língua é um código formado por palavras e leis por meio das quais as pessoas se comunicam e interagem entre si. Já a fala é a atividade linguística concreta, com variações inerentes à sua cultura.

O trabalho com a linguagem é de acordo com o RCNEI (1998) um dos eixos fundamentais para a educação infantil:

Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam à realidade.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p.17).

A linguagem oral é nosso principal instrumento de comunicação e desde que nascemos somos inseridos num ambiente de cultura de falantes, onde buscamos compreender e sermos compreendidos por meio desta forma de expressão.

As crianças precisam ser ensinadas, necessitam aprender a se expressarem oralmente, para isto a escola deverá propiciar vivências e situações didáticas dos mais diversos tipos, além de técnicas de ensino que propiciem o diálogo. Deverá promover uma variedade de atividades comunicativas tais como: conversas espontâneas, dirigidas, troca de experiências, entrevistas, jogos e brincadeiras que priorizem o falar, promover discussões sobre temáticas variadas, pedir que contem fatos, histórias, que gravem suas falas, que narrem filmes, enfim, propiciar que a oratória seja tomada como prática na educação infantil.

Como nos demais campos do conhecimento, a linguagem também não se dá de forma espontaneísta, é claro que a linguagem oral é um processo cognitivo, decorrente ainda dos aspectos biológicos, maturacionais, mas necessita do planejamento de ações educativas para que possa desenvolver-se. O que não significa que devemos fazer as crianças pequenas decorar grupos de palavras na escola. O RCNEI sinaliza ainda outras práticas que deverão ser evitadas:

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 real para as crianças. O trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são 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 (BRASIL, 1998, p.119).

Diferentemente da linguagem oral que pressupõe o contato direto com o outro e não apresenta grandes preocupações gramaticais do ponto de vista normativo, a linguagem escrita mantém um contato indireto com quem lê, e denota a necessidade de elaboração e obediência às normas gramaticais cultas.

O processo de aprendizagem da linguagem escrita se dá com as crianças desde muito pequenas, quando estão em contato com estímulos escritos por meio dos diferentes gêneros textuais: livros, jornais, placas de trânsito, embalagens, cartas etc. Então, não se pode afirmar que a criança aprende a ler e a escrever somente aos seis anos de idade, em classes ainda denominadas de *alfabetização*, pois estamos em processo de constante *letramento*:

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 22)

Entretanto, é importante mencionar que não há que se dissociar *alfabetização* e *letramento*, pois na aprendizagem da leitura e da escrita estes processos estão imbricados. É a partir do contato com o *universo das letras* que as crianças aprendem a ler e a escrever. Neste sentido, cabe à família e à escola criarem estímulos, ou seja, um ambiente letrado para que a criança se aperceba da função deste sistema simbólico.

Na escola, os conhecimentos prévios, aqueles que a criança adquire no cotidiano, na vida, devem ser considerados como ponte para as práticas de letramento na escola.

A leitura e a escrita devem ser concebidas ainda como mecanismos de interação, de desafio, de prazer. O gosto pela leitura, por exemplo, deve ser desenvolvido desde cedo, de forma que a criança se depare com textos, histórias, contos, poesias que sejam significativos para ela.

Criar um ambiente letrado significa ainda contextualizar a leitura e a escrita na própria vida, pois:

Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e da frequência e qualidade das suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente. Isso permite compreender por que crianças que vêm de famílias nas quais os atos de ler e escrever têm uma presença marcante apresentam mais desenvoltura para lidar com as questões da linguagem escrita do que aquelas provenientes de famílias em que essa prática não é intensa. Esse fato aponta para a importância do contato com a escrita nas instituições de educação infantil (BRASIL, 1998, p.128).

As crianças deverão ainda ter a oportunidade de exercitar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais, como ler uma bula de remédio, etiquetas, embalagens de supermercado. As respectivas práticas, além de favorecerem a descoberta da função social da leitura e da escrita, ajudam as crianças a construir suas próprias hipóteses:

Sabe-se, também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma 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 (BRASIL, 1998, p.129).

O RCNEI orienta ainda que a oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integradas, no sentido de potencializar a descoberta da natureza de cada um dos respectivos sistemas linguísticos. De forma que, é necessário que haja planejamento da ação pedagógica, criando-se situações didáticas de fala, escuta, leitura, interpretação e escrita para que estas habilidades possam se desenvolver autonomamente.

O RCNEI apresenta os conteúdos da linguagem oral e escrita em dois blocos distintos, o primeiro para crianças de até 3 anos, e o segundo para crianças de 4 até 6 anos, que abrange as práticas sociais do *falar e escutar*, práticas de leitura e práticas de escrita.

O campo do conhecimento denominado *Natureza e Sociedade* no RCNEI reúne temas pertinentes ao mundo social e natural, ou seja, enfoques advindos dos diferentes campos das ciências humanas e naturais.

O acesso ao conhecimento científico deve acontecer já na primeira infância. E de acordo com Wertsch (apud Vygotsky, 1998) os conhecimentos espontâneos da criança, aqueles que são adquiridos a partir de suas vivên-

cias, de maneira informal e fora do ambiente científico, dão suporte à construção dos conhecimentos científicos. Os científicos, por sua vez, por meio do ensino, reconfiguram os conhecimentos espontâneos.

Os conhecimentos científicos oportunizam ao ser humano não somente a compreensão da realidade, mas a superação de problemas que lhe são impostos em seu cotidiano e na sociedade. Desta forma é objetivo do ensino das ciências naturais fazer com que o educando aprenda a viver na sociedade em que está inserido.

Os conhecimentos no campo da natureza e da sociedade possibilitam as crianças a atribuir novos conceitos sobre ideias, crenças e valores já sedimentados. Ou seja, permite que conheçam e revejam concepções acerca da visão de mundo construída.

O ensino das ciências da natureza e da sociedade para a educação infantil possui métodos, linguagem e conteúdos próprios. Deverão promover a formação da criança como ser pensante, porém, participe, coresponsável pelos rumos da sociedade.

São objetivos propostos pelo RCNEI (1998) para o ensino nesta área do conhecimento para crianças de 0 até 3 anos: “explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse” (BRASIL, 1998, p.175).

Para as crianças de 4 até 6 anos deverão ser garantidas oportunidades para que sejam capazes de:

[...] interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias; estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos; estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana (BRASIL, 1998, p.175).

Na perspectiva do RCNEI, as crianças constroem ideias sobre o mundo que as rodeia. Ideias estas que deverão ser desenvolvidas mediante a exploração e experimentação do mundo natural. Assim, os assuntos acerca da ciência, ao serem ensinados às crianças pequenas, contribuem para a compreensão de outras esferas sociais que poderão repercutir por toda a sua vida e na sociedade.

Para atender aos objetivos propostos, é importante considerar que a criança adora aprender, é curiosa e manifesta interesse pelas coisas da na-

tureza. Querem saber como as coisas funcionam. Curioso é observar que na medida em que avançam em idade, este interesse pareceria minimizar, sendo esta uma das questões que, como educadores, deveríamos realizar. por quê?

A observação, exploração do ambiente, a pesquisa de campo, a interação com o mundo natural, as experiências com materiais concretos, o contato com pequenos animais, plantas, a troca de ideias, o cuidado na criação de pequenas hortas, aquários, as excursões, são atividades didáticas que deverão fazer parte do cotidiano da educação infantil no contato com esta área de estudos. Observar a diversidade e realizar pequenos registros seja por meio de desenhos, pinturas, atividades orais, propiciam o acesso aos conteúdos programáticos acerca das propriedades dos objetos, suas possibilidades de transformação, além de desenvolver conhecimentos sobre os modos de ser, viver, habitar dos sujeitos observados. Estas atividades deverão promover a identificação da criança com o mundo em que vive, de forma que valorize o convívio com a natureza, com o outro e fomenta o respeito pela diversidade existente no seu grupo social, na sociedade e no planeta.

É notório que os conhecimentos matemáticos estão presentes em nosso dia a dia desde o acontecer do homem na Terra. Números, formas eram marcados em desenhos pictográficos, seja em madeira, pedra, osso, mais adiante o ábaco, o metal etc, no sentido de tentarmos compreender a gênese e a operacionalização deste ramo do conhecimento. E foi na intenção de entender estes fenômenos que a ciência da matemática foi criada e por sua vez, tomada como disciplina escolar a partir da educação infantil. Neste nível de ensino, a educação matemática cumpre o objetivo de:

O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (BRASIL, 1998, p.207).

Para o exercício da atividade matemática na educação infantil, a escolha dos conteúdos programáticos e estratégias metodológicas devem proporcionar à criança a compreensão das relações que estabelece entre os objetos e o meio, a fim de capacitá-la na apropriação da linguagem matemática, no processo de abstração das propriedades dos objetos e na resolução de situações problemas.

O RCNEI (1998) propõe para o ensino da matemática para crianças de até 3 anos, o seguinte objetivo: “estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc.” (BRASIL, 1998, p.215).

São objetivos propostos para crianças de 4 até 6 anos:

[...] reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano; comunicar idéias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática; ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios (BRASIL, 1998, p.215).

Em linhas gerais, os conteúdos programáticos no campo da matemática deverão passar pelas construções das áreas de: *espaço* (conceitos de atrás/na frente/no meio/entre, em cima/embaixo, em pé/deitado/sentado, longe/perto, direita/esquerda etc); *tempo* (antes, depois, hoje, amanhã, ontem, hora etc); *grandezas* (medidas de tempo, dinheiro, peso, volume, comprimento, formas, cores, propriedades dos objetos etc) e *número* (o número, contagem, seleção, seriação, operações matemáticas).

Para o desenvolvimento destes conteúdos, as respectivas noções matemáticas deverão ser construídas:

[...] a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente (BRASIL, 1998, p.213).

São inúmeras as atividades que poderão ser realizadas com crianças pequenas para desenvolver as diferentes áreas do pensamento matemático, tais como: fazer pequenas coleções de objetos; criar uma caixinha de matemática com grupos de até dez objetos; fazer pesquisas e entrevistas de grupos sobre idade, altura, peso etc; buscar jogos e brinquedos cantados (a galinha do vizinho bota ovo amarelinho, bota um, bota dois.); fazer desafios; jogos de adivinhação; jogos de cartas em geral; utilização de materiais concretos (blocos lógicos); criar eventos em que as crianças tenham que organizar, contar, selecionar; planejar calendário da semana; construir maquetes; contar histórias com situações numéricas, conceitos de espaço e tempo; fazer visitas a mercados e outros estabelecimentos comerciais; brincar com situações em que mexam com grandezas e em especial, explorar situações matemáticas com o próprio corpo.

Importante é recordar que, no período pré-operatório a criança ainda não adquiriu a capacidade do pensamento de reversibilidade, que de acordo

com La Taille (apud Piaget, 1992, p. 17) significa “a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos (por exemplo, a ausência de conservação da quantidade quando se transvaza o conteúdo de um copo A para outro B, de diâmetro menor)”. O pensamento de reversibilidade será construído ao longo dos estágios operatório-concreto e formal. Logo, o desenvolvimento da capacidade de abstração deverá ser realizado mediante a utilização de noções simples de cálculo mental, por meio de registros para resolver problemas, pela identificação de quantidades em pequenas séries de objetos, porém sempre buscando situações concretas para as crianças.

As crianças devem assim explorar o universo matemático por meio da experimentação e do concreto a fim de descobrir os atributos dos objetos, das formas e suas dimensões, desvendar o mundo que a cerca. Desta forma aprenderão a organizar mentalmente o seu pensamento para depois serem capazes de representá-lo de forma abstrata.

O ensino da matemática por meio de atividades vivenciais, ricas em observações, em formulações das próprias questões, com base na expressão de suas opiniões, permitem às crianças estreitarem a relação entre o observado e o representado, para depois poder inserir-se como cidadã na sociedade em que vive.

Síntese da Parte



As unidades apresentadas buscaram contribuir com reflexões acerca do referencial curricular para a educação infantil. Este documento é um marco no campo da educação, pois se configura no primeiro ensaio no sentido de consolidar um currículo para este nível de ensino.

Na excursão proposta, os quatro volumes foram discutidos, estratégias didáticas questionadas, onde se percebe claramente nos respectivos documentos que a concepção de infância é preservada mediante a salva-guarda do ideal: *cuidar-educar*.

Da análise realizada, pode-se inferir que as escolas deverão estar intimamente vinculadas: às políticas públicas propostas para os seus sistemas de ensino, buscar formas para corroborar na formação do educador, integrar a família e a comunidade e por sua vez, atentar para a inclusão dos educandos com necessidades educativas especiais.

O referencial curricular não é um livro de *receitas prontas*. Propõe para além das atividades pedagógicas, reflexões úteis que se organizam mediante as seis áreas do conhecimento discutidas, com base no eixo Conhecimento de Mundo.

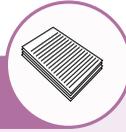
Finalmente, pode-se concluir que a existência das diretrizes curriculares para a educação infantil, somada à construção dos quatro volumes que se organizam como propostas de um referencial curricular consolidam a educação infantil como parte integrante da educação básica, o que significa um avanço para as gerações de hoje e do futuro.

Atividades de avaliação



1. Imagine-se como educador (a) no primeiro dia de aula na educação infantil com crianças de 3 anos. Crie e descreva uma atividade pedagógica para iniciar o contato neste dia de aula, levando-se em conta que a criança encontra-se em período de adaptação escolar, a integração escola-família e as concepções de cuidar e educar.
2. Identificamos a música como uma das técnicas de ensino necessárias na educação infantil. Pesquise pelo menos duas adequadas a esta faixa etária, crie e descreva uma pequena coreografia para elas.
3. As tarefas de casa na educação infantil cumprem o objetivo de revisar conteúdos trabalhados na escola e promover a socialização junto à família, logo, são atividades prazerosas. Crie e descreva uma atividade de tarefa de casa para crianças de 5 anos, tomando como objetivo geral “Identificar hábitos saudáveis de alimentação, reconhecendo a diferença entre alimentos nutritivos e os nocivos à saúde”.
4. Os jogos cooperativos surgiram há milhares de anos com membros de comunidades tribais. Eles visam trabalhar a cultura de paz, solidariedade e cooperação na escola. Pesquise e descreva o conceito de jogos cooperativos, sua importância para a educação infantil e proponha pelo menos duas atividades cooperativas indicadas para crianças da educação infantil. Recomendamos para pesquisa inicial o site: www.jogoscooperativos.com.br

Texto complementar



O QUE É LETRAMENTO?

Kate M. Chong

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente
O tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

Leituras, filmes e sites



Leituras

BROTTO, Fábio Otuzi . **Jogos Cooperativos - Se o importante é competir, o fundamental é xoperar**. São Paulo: Cepeusp,1995/Santos: Projeto Cooperaçã, 1997.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. **A criança e seu desenvolvimento**. Perspectiva para se discutir a educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Filmes

Altas Aventuras: Filme dos estúdios Disney, lançado no ano de 2009. Carl Fredricksen (Edward Asner) é um vendedor de balões. Aos 78 anos, está prestes a perder a casa em que sempre viveu com sua esposa, a falecida Ellie. O terreno da casa interessa a um empresário, que deseja construir um edifício no local. Após um incidente em que acerta um homem com sua bengala, é considerado ameaça pública e forçado a ser internado em um asilo. Para evitar que isto ocorra, enche milhares de balões na casa, fazendo-a levitar e viaja na mesma para uma floresta na América do Sul, onde ele e Ellie sempre desejaram morar. Entretanto descobre que seu pior pesadelo embarcou junto: Russell (Jordan Nagai), um menino de 8 anos.

O filme promove muitas reflexões acerca dos conceitos de família, vida, afetividade, amizade, vida de relação. Partes do trecho são indicadas para reunião de pais, professores, mas em especial para as próprias crianças da educação infantil.

A Voz do Coração: Filme de produção francesa, do ano de 2004. Elenco: Gerard Jugnot e François Berléand e direção de Christophe Barratier.

Na França, ano de 1949, ao receber a notícia do falecimento da mãe, o reconhecido maestro Pierre Morhange (Jugnot) volta à casa. Lá, ele recorda sua infância por meio da leitura das páginas de um diário mantido por seu antigo professor de música, Clément Mathieu. Na década de 40, o pequeno Pierre é um menino rebelde, filho da mãe solteira Violette. Ele passa a frequentar um internato dirigido pelo inflexível Rachin, que enfrenta dificuldades para manter a disciplina dos alunos difíceis. Mas a chegada do professor Mathieu traz nova vida ao lugar, pois ao organizar um coral promove a descoberta do talento musical de Pierre.

O filme é indicado para professores e permite a reflexão sobre didáticas rígidas de disciplina. A sensibilidade é a palavra que melhor resume a história.

Referências



- ANDRÉ, Marli. **O papel mediador da pesquisa no ensino de didática**. In ANDRÉ & OLIVEIRA (orgs.) Alternativas do ensino de didática. Campinas. Papirus. 1997.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1986.
- BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2006.
- _____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. / Acesso em: 12 de fevereiro de 2010.
- _____. CNE/CEB. **Parecer 22/98**. Brasília, 17/12/1998.
- _____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Livro 1. Brasília: MEC/Seesp, 1994.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: SEF, 1998. 1 v.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: SEF, 1998. 2 v.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: SEF, 1998. 3 v.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: SEF, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Infantil (SEI). **Parâmetros Nacionais de Qualidade de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília, 2006.
- _____. CNE/CEB. **Resolução CEB 1/99**. Brasília, 13/4/99, sec.1,p18.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. In: ALVES, Nilda (org.) Formação de Professores - Pensar e Fazer. São Paulo: Cortez Editora. Coleção Questões de Nossa Época, n° 1. 2001, p.p.53-71.
- WERTSCH, J. V. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

- ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.
- OURIQUE, M.L.H.; TOMAZETTI, E.M. **Os (des)encontros entre família e escola**. In: A autoridade no processo educacional: os orientadores educacionais como mediadores das relações de poder. Educação, V.30, n.01, p.89-104, 2005.
- PECOTCHE, González. **Introdução ao conhecimento logosófico**. São Paulo: Ed. Logosófica, 1996.
- RIZZARDO, A. **Direito de família: Lei nº 10.406, de 10.01.2002**. Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- SHULMAN, L. S.; WILSON, S. M.; GROSSMAN, P. L. **Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching**. In: Knowledge Base for the Beginning Teacher. Ed Maynard C. Reynolds. For the American Association of Colleges for Teacher Education. Nova York: Pergamon Press, 1989. p.23-36.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: A. Nóvoa (Ed). Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- SAUSSURE, Fernand de. **Curso de linguística geral**. 24ª ed., São Paulo: Cultrix, 2002.
- SOARES, Magda B. **Letramento, um tema em três gêneros**, Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 1998.
- SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon** : teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Sobre os autores

Sandra Maria de Oliveira Schramm: Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2009). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará, vinculada ao curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, abordando, principalmente, os seguintes temas: desenvolvimento infantil, psicologia da educação, educação infantil, educação e infância.

Sheyla Maria Fontenele Macedo: Possui Mestrado em Educação, linha de Pesquisa Avaliação Educacional, pela Universidade Federal do Estado do Ceará / CE (2008), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Candido Mendes/ RJ (1999), graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro / RJ(1998). É professora substituta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) desde o ano de 2004.

Expedito Wellington Chaves Costa: Possui graduação em Letras - Português/ Literatura, especialização em Língua Portuguesa e mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2007). Atuou no Colégio Espaço Aberto e foi professor da Faculdade Católica do Ceará - Marista. Atualmente leciona, como professor-substituto na Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência nas áreas de Metodologias de Pesquisa e de ensino de Língua Portuguesa, Produção Textual e Lingüística, com ênfase em Análise do Discurso.