



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

## **ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ARLENILDA BARBOSA DE SOUZA**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2005**

# **ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ARLENILDA BARBOSA DE SOUZA**

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade Federal do Ceará, como um dos pré-requisitos para obtenção do Título de Especialista em Psicopedagogia.

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2005**

Esta monografia foi submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Psicopedagogia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia, outorgado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que feita de acordo com as normas de ética científica.

---

Arlenilda Barbosa de Souza

Monografia Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. Orientador:

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço à Deus por me dar forças para aprender essa grande lição de vida.

Aos orientadores José Aires de Castro Filho e Luis Gonzaga Rebouças Ferreira, Gláucia Ferreira, pelas lições de saber, pelas orientações constantes, pela dedicação e renúncias pessoais, o apoio e a compreensão, por repartirem suas experiências de vida, pelas capacidades e desempenhos de orientadores e auxiliarem a trilharmos esse caminho, manifestamos nosso reconhecimento e estima.

Obrigada !!!

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Arlindo e Zuila, por terem me dado a oportunidade de vir ao mundo.

Por terem me proporcionado condições dignas e humanas de sobrevivência; por terem me concedido a educação familiar que me ajudou a ser a pessoa que sou hoje.

Sou-lhes eternamente grata!

Aos meus irmãos, cada um com sua personalidade, com seu jeito todo próprio de ser, em todos os momentos, procuram transmitir apoio, segurança e coragem, mas essencialmente, através da união, dos laços de sangue e do coração, transmitiram o que há de mais valioso: o amor.

A Gedson Barbosa, meu companheiro, uma pessoa iluminada, autêntica e sincero, pela compreensão e inteligência, discernimento e apoio para a realização desta tarefa.

### **A Deus: meu grande mestre**

Obrigado senhor, pelos meus braços perfeitos,  
Quando há tantos mutilados;  
Pelos meus olhos perfeitos,  
Quando há tantos sem luz;  
Pela minha voz que ecoa,  
Quando há tantas que emudecem;  
Pelas minhas mãos que trabalham,  
Quando há tantas que mendigam;  
É maravilhoso Senhor ter um lar para voltar,  
Quando há tantos que não têm para onde ir;  
Sorrir,  
Quando há tantos que choram;  
Amar,  
Quando há tantos que odeiam  
Sonhar,  
Quando há tantos que se resolvem em pesadelos;  
Viver,  
Quando há tantos que morrem antes de nascer;  
Sobretudo, ter pouco a pedir, e tantos para agradecer.

## RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir a importância dos objetivos e práticas da educação infantil para a inclusão de crianças na sociedade. Os objetivos específicos, por sua vez, consistem nos seguintes: apresentar a história da educação infantil; o histórico da educação brasileira e as bases legais da educação infantil; apresentar a regulamentação da educação infantil na nova LDB; analisar as teorias de Freinet, Pestalozzi, Montessori, Piaget e Vygotsky com relação aos instrumentos facilitadores do aprendizado na educação infantil; explorar objetivos, práticas e capacitação profissional na educação infantil. Para a realização deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, objetivando o estabelecimento do referencial teórico e dos conceitos relativos ao tema em estudo. Foi abordado também, as mudanças e transformações ocorridas no segmento da educação infantil, no Brasil, através de dados coletados em trabalhos de pesquisa já elaborados, como também em bibliografias que tragam algum tipo de comparação acerca do assunto, onde possamos identificar a ocorrência algum tipo de alteração no setor. Em um segundo momento será realizado uma pesquisa de campo que objetiva investigar a evolução da educação infantil da idade média aos dias atuais, considerando, no caso brasileiro, o domínio da nova LDB. Conclui-se que é necessário a mobilização frente às discussões sobre a reorganização institucional e legal da educação de crianças de zero a seis anos. O campo educacional aponta para uma nova concepção da infância e para a exigência de uma formação geral e cultural continuada dos professores para a educação infantil, instaurando e fortalecendo os processos de mudança na perspectiva de um profissional pedagogo, especialista nas questões da educação infantil, um cientista da educação e pesquisador da prática educativa, como resposta aos desafios que a criança solicita em seu desenvolvimento.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO  | 8  |
| 1 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E AS ORIENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL  | 10 |
| 1.1 Abordagem sócio-histórica da educação infantil  | 10 |
| 1.2 Teóricos que se destacaram na educação infantil   | 12 |
| 1.3 A pré-escola e os teóricos da educação infantil   | 16 |
| 1.4 Aspectos legais da educação infantil – primeira etapa da educação básica                              | 22 |
| 1.5 O papel do professor: foco no processo reflexivo  | 24 |
| 1.5.1 Práticas pedagógicas utilizadas, atualmente, pela educação infantil                                 | 26 |
| 1.5.2. A formação de professores para creches e pré-escolas   | 28 |
| 1.5.3. A capacitação dos recursos humanos para a função pedagógica na educação infantil                   | 29 |
| 2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS AS DETERMINAÇÕES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 32 |
| 2.1 Assumindo a especificidade da educação infantil   | 33 |
| 2.2 A não aplicação da Lei e suas implicações   | 36 |
| CONCLUSÃO   | 40 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS  | 47 |



## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil se constitui um dos aspectos, ramos ou modalidades de educação. Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Ferrer, Dewey, Dècroly, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Neill, Rogers, Vygotsky, Robin, Steiner, Freinet, Montessori e Piaget são estudiosos e pesquisadores de várias áreas do saber como a Psicologia, Biologia, Medicina, Filosofia, Antropologia, que contribuíram em muito para que a educação infantil avançasse.

Todos, de alguma forma, têm lugar no campo pedagógico, incluindo Piaget com seus trabalhos sobre a gênese do desenvolvimento do raciocínio e Vygotsky com sua importante teoria Histórico Cultural de construção de conhecimentos. Alguns dos autores acima citado construíram teorias propriamente ditas, outros aplicaram estudos e observações diretamente no campo pedagógico, mas, sem dúvida, todos foram estudiosos que deixaram marcas na educação.

O período de 0 a 6 anos é o mais importante na formação da pessoa (Kulhmann, 1998). É quando ela constrói os principais instrumentos interiores de que se servirá, primeiro de modo inconsciente e depois com progressiva consciência, para se relacionar com a chamada realidade exterior. Embora isto não pareça a muitos adultos, esta é seguramente a fase mais decisiva da vida. O tempo todo, a criança age, descobrindo, inventando, resistindo, perguntando, retrucando, refazendo, socializando-se.

Neste processo de formação, muitas crianças se perdem; outras se desembaraçam por si mesma; mas pode-se favorecê-las, a todas, proporcionando-lhes *Educação Infantil*, isto é, um conjunto de meios, materiais e oportunidades para um crescimento saudável em todos os aspectos.

Neste sentido, trabalha-se para que a criança se sinta autoconfiante e segura no ambiente escolar e em seu relacionamento com os educadores. Oferecendo a ela condições para que realmente seja criança, ativa e questionadora, sem impor limites a sua curiosidade. Pouco a pouco, no contato com outras crianças da mesma faixa etária, ela vai construindo valores e aprendendo a respeitar os sentimentos, idéias, atitudes e direitos dos outros.

O interesse sobre Educação Infantil, e, conseqüentemente, a elaboração deste trabalho monográfico, surgiu durante em função do trabalho da pesquisadora desta investigação, que lida diretamente com alunos do pré-escolar.

Dessa forma, justifica-se a realização desse trabalho no sentido de que servirá aos interessados ou curiosos pelo assunto, pois tem explicação teórica e retrata as posições teóricas dos autores estudados.

O trabalho objetiva discutir os objetivos e práticas da educação infantil para a inclusão de crianças na sociedade.

Os objetivos específicos, por sua vez, consistem em:

- apresentar a história da educação infantil;
- estudar o histórico da educação brasileira e as bases legais da educação infantil;
- apresentar a regulamentação da educação infantil na nova LDB;
- analisar as teorias de Freinet, Pestalozzi, Montessori, Piaget e Vygotsky com relação aos instrumentos facilitadores do aprendizado na educação infantil;
- explorar objetivos, práticas e capacitação profissional na educação infantil.

Para a realização deste trabalho foi realizada, uma pesquisa bibliográfica, objetivando o estabelecimento do referencial teórico e dos conceitos relativos ao tema em estudo.

Foi abordado, também as mudanças e transformações ocorridas no segmento da educação infantil, no Brasil, através de dados coletados em trabalhos de pesquisa já elaborados, que tragam algum tipo de comparação acerca do assunto, onde possamos identificar a ocorrência algum tipo de alteração no setor.

Em um segundo momento foi realizado uma pesquisa de campo que objetiva investigar a evolução da educação infantil da idade média aos dias atuais, considerando, no caso brasileiro, o domínio da nova LDB.

Esta monografia é composta por cinco capítulos. O primeiro capítulo pondera sobre o referencial teórico, onde são expostos os discursos de autores como: Jaques Delors (2001); Sonia Kramer (1986); Eloísa Rocha (1999); Demerval Saviani (2000); Mauricio Tractemberg (1976), entre outros.

No segundo capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos, onde estão inseridos os instrumentos e métodos de pesquisa utilizados para a realização desta monografia. No terceiro e quarto capítulo estão inseridas a análise e a discussão dos resultados da pesquisa. E o último a conclusão.

# 1 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E AS ORIENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

## 1.1. Abordagem sócio-histórica da Educação Infantil

Entende-se criança como um ser diferente do adulto, diferenciando na idade e na maturidade, além de ter certos comportamentos típicos, determinados pela sociedade (Freitas, 1997). Estes papéis dependem da classe socio-econômica em que está inserida a criança e sua família, não se podendo tratar a criança analisando somente sua natureza infantil, desvinculando-a das relações sociais de produção existente na realidade.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidos e difundidos, tendo sido modificados a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstra que família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

Na Idade Média, encontra-se uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam um poder quase que monárquico nos seus domínios, construindo suas leis, sua cultura, suas moedas, seus valores etc. A Igreja e o Estado serviam para legitimação política e limitação dos poderes dos senhores feudais. Nesta época, a criança era considerada um pequeno adulto, que executava as mesmas atividades dos mais velhos. As mesmas possuíam pequena expectativa de vida por causa das precárias formas de vida. O importante era a criança crescer rápido para entrar na vida adulta.

Aos sete anos, a criança (tanto rica quanto pobre) era colocada em outra família para aprender os trabalhos domésticos e valores humanos, através de aquisição de conhecimento e experiências práticas. Essa ida para outra casa fazia com que a criança saísse do controle da família de origem, não possibilitando a criação do sentimento entre pais e filhos. Os colégios existentes nesta época, dirigidos pela Igreja, estavam reservados para um pequeno grupo de sacerdotes (principalmente do sexo masculino), de todas as idades. Não existia traje especial para diferenciar adulto de criança. Havia os trajes que diferenciavam as classes sociais. (Meireles-Coelho, 1999, p. 10)

A partir do século XIII, há um crescimento das cidades devido ao comércio. A Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo este o responsável pela assistência social. Concentra-se a pobreza.

No século XVI, descobertas científicas provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. (Faria, 1997; Rocha, 1999). Neste mesmo período surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considera ingênua, inocente, e é traduzida pelo cuidado dos adultos; a outra, considerando-a imperfeita e incompleta, é traduzida pela necessidade do adulto moralizar a criança. Essas duas atitudes começam a modificar a base familiar existente na Idade Média, dando espaço para o surgimento da família burguesa. (Romanelli, 1986; Meireles-Coelho, 1999).

Na Idade Moderna, a Revolução Industrial, o Iluminismo e a constituição de Estados leigos trouxeram modificações sociais e intelectuais, modificando a visão que se tinha da criança. A criança nobre é tratada diferentemente da criança pobre. Tinha-se amor, piedade e dor por essa criança. Lamentava-se a morte dela, guardando retratos para torná-la imortal. A criança da plebe não tinha esse tratamento. (Kramer, 1994; Meireles-Coelho, 1999)

Surgem as primeiras propostas de educação e moralização infantil. Se na sociedade feudal, a criança começava a trabalhar como adulto logo que passa a faixa da mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Essa missão é incumbida aos colégios, muitos leigos, abrindo portas para os leigos, nobres, burgueses e classes populares (não misturando as classes – surge a discriminação entre o ensino de rico e de pobre). O ensino é, primeiramente, para os meninos (meninas, só a partir do século XVIII). A educação se torna mais pedagógica, menos empírica. (Mello, 1991; Meireles-Coelho, 1999)

Nessa época surge o castigo corporal como forma de educação (disciplinar), por considerar a criança frágil e incompleta. É utilizado tanto pelas famílias quanto pelas escolas. Isso legitimava o poder do adulto sob criança. Com a educação e com o castigo, crianças e adolescentes foram se unindo cada vez mais, passando a se distanciar da vida adulta. Também surgem as primeiras creches para abrigarem filhos das mães que trabalhavam na indústria. As crianças da burguesia passam a ter trajes diferenciados. As crianças das classes baixas continuam com os trajes iguais dos adultos. (Kramer, 1991; Meireles-Coelho, 1999)

A partir da segunda metade do século XVII, a política escolar retardou a entrada das crianças nas escolas para os dez anos. A justificativa para isso era que a criança era considerada fraca, imbecil e incapaz. (Meireles-Coelho, 1999, p. 19).

No capitalismo, com as mudanças científicas e tecnológicas, a criança precisava ser cuidada para uma atuação futura. A sociedade capitalista, através da ideologia burguesa, caracteriza e concebe a criança como um ser a-histórico, a-crítico, fraco e incompetente, economicamente não produtivo, que o adulto deve cuidar. (Kramer, 1994; Rappaport, 1998).

Isso justifica a subordinação da criança perante o adulto. Na educação, cria-se 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, pensantes e mandantes. No final do século XIX, difunde-se o ensino superior na classe burguesa. (Faria 1997; Meireles-Coelho, 1999).

As aspirações educacionais aumentam à proporção em que o autor 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, 1982, p. 23).

E por causa 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, nem todas possuíam uma bagagem familiar que podia ser aproveitada pelo sistema educacional. E para resolver esse problema, criou-se os programas de cunho compensatório para suprir as deficiências de saúde, nutrição, educação e as do meio sócio cultural. (Tractemberg, 1976; Rappaport, 1998). De acordo com Tractemberg (1976) e Rappaport (1998), essa educação compensatória começou no século XIX, com diversos autores que serão descritos a seguir.

## **1.2. Teóricos que se destacaram na educação infantil**

Dentre os autores que contribuíram para elaborar a idéia de educação infantil, destacam-se Freinet, Pestalozzi, Montessori, Piaget e Vygotsky com propostas pedagógicas diferenciadas, conforme será explicado a seguir:

### - **Freinet**

Freinet é um teórico que se diferencia dos outros pelo fato de desenvolver uma pedagogia, que parte da vontade e interesse dos próprios alunos a fim de propiciar relações mais autônomas, críticas, democráticas e livres (Rappaport, 1998).

Mesmo sem a experiência pedagógica, freinet trazia consigo um profundo respeito à criança. Criou várias técnicas pedagógicas. Uma delas era a “aula passeio”, pois acreditava que o interesse da criança não estava na escola e sim no que acontecia fora dela. Freinet idealizava esta atividade com o objetivo de trazer motivação, ação e vida para a escola (Tractenberg, 1976).

Para Freinet a criança é da mesma natureza que o adulto; ser maior não significa, necessariamente, estar acima dos outros; é preciso ter esperanças otimistas na vida; a criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa.

Freinet possuía um sonho: transformar a educação. Sua pedagogia tinha em mira, formar um homem mais livre, mais autônomo e mais responsável. Um homem que tenha condições de contribuir na transformação da sociedade. Assim sendo, objetiva essa pedagogia, conhecer a natureza e dar consciência ao homem do que ele é e do que ele quer, e procura dar-lhe os instrumentos necessários que o auxiliem no desenvolvimento eficiente de suas tarefas sociais.

Para tanto, precisa-se conhecer bem o aluno e o seu meio social, condição sem a qual não se pode desenvolver bem a ação educativa, ou seja, não se pode dar ao aluno as orientações necessárias para que ele possa superar, por si mesmo, suas dificuldades e resolver o seu problema (Tractenberg, 1976).

O que distingue Freinet dos demais pensadores é que ele cria um movimento em prol da escola popular, defendia a livre expressão como um princípio pedagógico, além da educação pelo trabalho e a cooperação e o tateamento experimental. Para Freinet, o trabalho é uma necessidade para o homem, não se devendo fazer distinção entre trabalho manual e intelectual.

### - **Pestalozzi**

Pestalozzi sustentou que a educação do homem é um resultado puramente moral. Não é o educador que dá ao educando novos poderes e faculdades, somente lhe

fornece alento e vida. Ele cuidará apenas de que nenhuma influência negativa traga distúrbios à marcha de desenvolvimento da natureza (Tractemberg, 1976).

A educação concebida por Pestalozzi é apenas o desenvolvimento orgânico do indivíduo (moral, mental e físico). Para citar a definição em sua forma mais tradicional, a educação é o desenvolvimento natural, progressivo e harmonioso de todos os poderes e faculdades do ser humano.

A verdadeira educação deveria desenvolver na criança os elementos do poder plantados pela natureza, fornecendo-lhe, os materiais de experiência necessários para o exercício dessas capacidades (Rappaport, 1998).

A escola de Pestalozzi buscava o desenvolvimento moral e intelectual. e o bem estar material da criança. O mérito particular de Pestalozzi está em ter sido ele o primeiro a indicar o caminho prático para que estas idéias educativas pudessem ser realizadas (Tractemberg, 1976).

#### - **Montessori**

Montessori desenvolveu um sistema educacional e materiais didáticos que despertassem interesse espontaneamente na criança, produzindo uma concentração natural das tarefas, cujo objetivo era não cansar e não aborrecer a criança. O que dava originalidade ao método, é que as crianças ficavam livres para se movimentarem dentro da sala de aula, utilizando um conjunto de materiais em um ambiente auto-educativo, multi-sensorial e de manipulação destes materiais aprendendo a linguagem, matemática, ciências e prática da vida (Tractemberg, 1976).

Enfatiza o aprendizado da leitura e da escrita mais cedo, com crianças antes da idade de 5 anos. Agrupam-se crianças de faixa etária diferentes, com diferença de até três anos. O professor tem o papel de observador e catalisador. O aprendizado auto-motivado é individualizado, é a essência do método, que procura desenvolver a disciplina e a auto confiança.

Montessori desenvolveu alguns materiais para trabalhar diversos aspectos cognitivos na criança, dentre eles destacam-se o material dourado, o alfabeto móvel, alfabeto e números escritos com lixas, etc (Tractemberg, 1976).

## - Piaget

Piaget preocupou-se com os vários aspectos do conhecimento, dando ênfase principal ao estudo do desenvolvimento do conhecimento – em todas as disciplinas e em toda história intelectual da humanidade – como também, e principalmente, no desenvolvimento intelectual da criança.

A preocupação central de Piaget foi o sujeito epistêmico, isto é, o estudo dos processos de pensamento presentes desde a infância inicial até a idade adulta. Piaget apresentou uma visão interacionista<sup>1</sup>. Mostrou a criança e o homem num processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo; para Piaget, a adaptação à realidade externa depende basicamente do conhecimento e procurou estudar cientificamente quais os processos que o indivíduo usa para reconhecer a realidade (Rappaport, 1998)..

Considera que só o conhecimento possibilita ao homem um estado de equilíbrio interno que o capacita a adaptar-se ao meio ambiente. Assim, sua obra é de epistemologia genética e mostra como o conhecimento se desenvolve, desde as rudimentares estruturas mentais do recém-nascido até o pensamento lógico-formal do adolescente.

Em relação à hereditariedade, Piaget diz que não herdamos a inteligência; herdamos um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente. Desta interação organismo-ambiente resultarão determinadas estruturas cognitivas que vão funcionar de modo semelhante durante toda a vida do sujeito. Este modo de funcionamento, que constitui para Piaget nossa herança biológica, permanece essencialmente constante durante toda a vida.

## - Vygotsky

Para Vygotsky, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e

---

<sup>1</sup> Os teóricos que defendem a visão interacionista acreditam que o conhecimento é produto da interação entre sujeito e meio ambiente, construindo-se gradativamente em etapas com a participação ativa do sujeito, permitindo o desenvolvimento de sua cognição e, conseqüentemente, promovendo a aquisição do conhecimento específico.



especificamente humanas”. É o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (Tractenberg, 1976, p. 25).

Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado de contato com um grupo cultural que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas. O desenvolvimento da espécie humana, e do indivíduo, está baseado no aprendizado que para Vygotsky sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Nossa proposição inicial de fazer uma abordagem histórica sobre os principais teóricos que trouxeram contribuições para a educação infantil poderia, em muito, ser ampliada, mas, as limitações impostas pela proporção de nosso trabalho impediu-nos de arrolar outros teóricos, também, importantes. A seguir são correlacionados os aspectos entre a pré-escola e os teóricos da educação infantil.

### **1.3. A pré-escola e os teóricos da educação infantil**

A pré-escola era encarada, por vários dos pensadores acima especificados, como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. Mas sua aplicação ocorreu efetivamente no século XX, depois de muitos movimentos que indicavam o precário trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, prejudicando a escola elementar.

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. (Kramer, 1982, p. 26).

Somente depois da Segunda Guerra Mundial é que o atendimento pré-escolar tomou novo impulso, pois a demanda das mães que começaram a trabalhar nas indústrias bélicas ou naquelas que substituíam o trabalho masculino aumentou. Houve uma preocupação assistencialista-social, onde se tinha a preocupação com as necessidades emocionais e sociais da criança. Crescia o interesse de estudiosos pelo

desenvolvimento da criança, a evolução da linguagem e a interferência dos primeiros anos em atuações futuras. A preocupação com o método de ensino reaparecia.

No Brasil escravista, a criança escrava entre 6 e 12 anos já começa a fazer pequenas atividades como auxiliares. A partir dos 12 anos eram vistos como adultos tanto para o trabalho quanto para a vida sexual. A criança branca, aos 6 anos, era iniciada nos primeiros estudos de língua, gramática, matemática e boas maneiras. Vestia os mesmos trajes dos adultos.

As primeiras iniciativas voltadas à criança tiveram um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas beneficentes, e se dirigiram contra o alto índice de mortalidade infantil, que era atribuída aos nascimentos ilegítimos da união entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual das mães. Com a Abolição e a Proclamação da República, a sociedade abre as portas para uma nova sociedade, impregnada com idéias capitalista e urbano-industrial.

Neste período, o país 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. (Kramer, 1982, p. 52).

No Brasil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto no mundo, a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. As creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda.

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações. Tal departamento que possuía 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; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

A partir dos anos 30, com o estado de bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim como a centralização do poder.

Neste momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo 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; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972; Serviço de Assistência ao Menor (SAM – 1941) e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM); Legião Brasileira de Assistência em 1942 e Projeto Casulo; Fundos das Nações Unidas para Infância (UNICEF em 1946); Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE em 1955); Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP em 1969) e a Coordenação de Educação Pré-Escolar do MEC (COEPRE em 1975).

O estado de bem-estar social não atingiu todos da população da mesma forma, trazendo desenvolvimento e qualidade só para alguns. A teoria foi muito trabalhada, mas pouco colocada em prática. Neste sentido, as políticas sociais reproduzem o sistema de desigualdades existentes na sociedade.

Nesse período, depara-se com um governo fortemente centralizado política e financeiramente, acentuada fragmentação institucional, exclusão da participação social e política nas decisões, privatizações e pelo uso do clientelismo.

Da década de 60 e meados de 70, tem-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência etc. Na educação, o nível básico é obrigatório e gratuito, o que consta a Constituição. Há a extensão obrigatória para oito anos esse nível, em 1971. Neste mesmo ano, a lei 5692/71 traz o princípio de municipalização do ensino fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começaram esse processo sem ajuda do Estado e da União.

Em 1970 existe uma crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau. Por causa disso, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos para suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa. (KRAMER, 1982).

As carências culturais existem porque as famílias pobres não conseguem oferecer condições para um bom desenvolvimento escolar, o que faz com que seus filhos repitam o ano. Faltam-lhes requisitos básicos que não foram transmitidos por

seu meio social e que seriam necessários para garantir seu sucesso escolar. A pré-escola iria suprir essas carências. Contudo, essas pré-escolas não possuíam um caráter formal; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão-de-obra, que constituía as pré-escolas, era muitas das vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho (Kramer, 1986).

A educação não era tratada por um órgão somente, era fragmentada. A educação se queixava da falta de alimentação e das condições difíceis das crianças. Nesse quadro, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencialista, que consiste na oferta de alimentação, higiene e segurança física, sendo muito vezes prestado de forma precária e de baixa qualidade enquanto as creches particulares desenvolviam atividades educativas, voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Consta-se um maior número de creches particulares, devido à privatização e à transferência de recursos públicos para setores privados.

Nos anos 80, os problemas referentes à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

Através de congressos como o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (ANPEd) e da Constituição de 88, a educação pré-escolar passou a ser vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino (tanto creches como escolas).

A partir daí, tanto a creche quanto à pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega a escola, a responsabilidade de resolver os problemas da miséria.

Porém, a descentralização e municipalização do ensino trazem outras dificuldades, como a dependência financeira dos municípios com o Estado para desenvolver a educação infantil e primária. O Estado nem sempre repassa o dinheiro necessário, causando um ensino de baixa qualidade, favorecendo as privatizações.

Com a Constituição de 88, 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 de reafirmar 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.

Neste período, o país passa por um período muito difícil, pois aumentam-se as demandas sociais e diminuem-se os gastos públicos e privados com o social. O objetivo dessa redução é o encaminhamento de dinheiro público para programas e público-alvo específico.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90, os municípios são responsáveis pela infância e adolescência. Criam-se as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e do Conselho Municipal 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.

Nos anos 90, o Estado brasileiro vê na privatização das empresas estatais o caminho para resolver seu problema de déficit público, não tentando resolver com um projeto mais amplo de ampliação industrial.

Com essa situação, na educação tem-se aumentado a instituição de programas de tipo compensatório, dirigido para as classes carentes. Esse programa requer implementação do sistema de parceria com outras instituições, já que o Estado está se retirando de suas funções.

Essa foi a concepção de educação infantil que chegou ao nosso país na década de 70. O discurso oficial brasileiro proclamou a educação compensatória como solução de todos os problemas educacionais.

A própria coordenação de Educação Pré-escolar do MEC sugeria, naquela ocasião, a opção por programas pré-escolares de tipo compensatório. Pouco a pouco foi sendo explicitado que esses programas de educação compensatória partem da idéia de que a família não consegue dar às crianças condições para o seu bom desempenho na escola. As crianças são chamadas de “carente” culturalmente, pois se parte do princípio que lhes faltam determinados requisitos básicos capazes de garantir seu sucesso escolar, e que não foram transmitidos por seu meio social imediato.

A educação infantil, dentro desta visão, serviria para prever estes problemas (carências culturais, nutricionais, afetivas), proporcionando a partir daí a igualdade de chances a todas as crianças, garantindo seu bom desempenho escolar.

Nos últimos anos, portanto, se ampliou o questionamento dos programas compensatórios na medida em que se foi estabelecendo um consenso de que não prestam um benefício efetivo às crianças das classes populares, servindo, muito ao contrário, para discriminá-las e marginalizá-las com maior precocidade.

É necessário, portanto, reivindicar uma pré-escola de qualidade, pois se os filhos das classes médias conseguem via rede privada, os filhos das classes populares têm direito a mais do que meros depósitos.

Assim, se por trás do interesse oficial pode-se ver um avanço no sentido de uma maior democratização a pré-escola, é preciso, mais do que nunca, apontar para um tipo de pré-escola que esteja a serviço das crianças das classes populares. Nem depósito, nem corretora de carências, a pré-escola tem uma outra função, que necessita ser explicitada e concretizada: a função pedagógica.

Por outro lado, a psicologização e a medicalização das relações intraescolares têm descambado para uma verdadeira degenerescência do papel da escola, na medida em que a formação de hábitos e atitudes se tornou tão ou mais importante que o “simples” ensinar. No que diz respeito, porém, a pré-escola, tal formação de hábito é considerada praticamente inquestionável, função básica das atividades desenvolvidas. Por outro lado, revela-se também como fundamental na pré-escola o incentivo à criatividade e as descobertas das crianças, ao jogo e à espontaneidade, que deveriam permear as relações infantis. (Kramer, 1982, p. 56)

Numa visão apressada, esses dois objetivos poderiam nos parecer contraditórios afinal, formar hábitos significa treinar, condicionar a regras e padrões estabelecidos, enquanto que, propiciar o jogo criativo, num clima “espontâneo e livre” requer flexibilidade e possibilidade de invenção.

Mas, numa análise mais cautelosa, pode-se perceber que essas duas finalidades não se opõem, ao contrário, elas se baseiam na mesma concepção abstrata e genérica de criança, já que não leva em consideração a sua inserção social. Tratam de uma infância fora da história.

Os dois enfoques se assemelham, na medida em que falta a ambos, a percepção das crianças como sendo parte da totalidade que as envolve. E é justamente essa ausência que a instância pedagógica pode preencher, substituindo uma prática “formadora permissiva” por uma prática política e social. A seguir serão abordados os aspectos legais da educação infantil.

#### **1.4. Aspectos legais da educação infantil – primeira etapa da educação básica**

A educação tem sofrido a influência de inúmeros fatores, como a promulgação da LDB, o aparecimento de novas tecnologias de informação e a adoção de políticas educacionais, por exemplo, que alteram as condições do contexto em que se inserem escolas, professores e alunos. Além disso, a pesquisa educacional tem oferecido contribuições significativas, fornecendo subsídios para a atuação e reflexão docente.

A necessidade de mudanças na escola é estimulada também pela busca constante dos educadores por melhor qualidade do seu trabalho e desempenho profissional. Os tópicos especificados a seguir abordam as possíveis iniciativas de atualização e aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro que incluem atividades presenciais e a distância.

A educação brasileira, desde o século XVI, período da colonização, sofre influência de outras culturas, fato que reflete diretamente na forma de organização do sistema educacional. A colonização portuguesa no Brasil trouxe consigo o paradigma da cultura européia. Portugal, naquele momento histórico, influenciado pela visão de mundo do catolicismo, tinha um modelo de sociedade, e por conseguinte, de educação peculiar, e logo tratou de aplicá-lo em terras brasileiras. (Civiletti, 1991; Faria, 1997; Freitas, 1997; Kulhmann; 1998).

Enquanto os demais Estados Modernos europeus, mais tarde, passaram a incorporar o movimento iluminista, que era contra as idéias da Igreja Católica, Portugal alimentava a sua resistência ao Renascimento Cultural e reforçava o apego à cultura erudita, enfatizando o ensino do bacharelado e do amor às letras, pois a educação brasileira, basicamente, desde o princípio da colonização até a expulsão dos jesuítas do território português, pelo Marquês de Pombal, em 1759, permaneceu inalterada, inerte, sem mudanças significativas. Porém, sem a presença dos jesuítas, por um período de treze anos, a educação sofreu uma profunda modificação em sua estrutura. Mesmo assim, a erudição não desapareceu completamente. (Civiletti, 1991; Faria, 1997; Freitas, 1997; Kulhmann; 1998; Rocha; 1999)

No século XIX, outros paradigmas aportaram à educação brasileira, destes feitos trazidos pelas diversas correntes imigratórias européias, vindas, agora, não só de Portugal, mas de outros países da Europa, principalmente da Itália. (Civiletti, 1991; Faria, 1997; Freitas, 1997; Kulhmann; 1998; Rocha; 1999).

A partir de 1889, no período republicano, a educação passou a sofrer profundas mudanças em sua estrutura. A corrente de pensamento que norteou estas transformações foi o positivismo, que alterou a forma de lidar com o conhecimento, imprimindo um caráter científico à educação, em detrimento da abordagem erudita. (Romanelli, 1986; Faria, 1997; Freitas, 1997; Kulhmann; 1998; Rocha; 1999).

Mas, a partir de 1930, com a implantação do Estado Novo, esta política vem se modificando, principalmente nas últimas duas décadas, tomando um norte no sentido de tornar a ação pedagógica cada vez mais aproximada da nossa realidade, ou melhor, com traços telúricos. (Romanelli, 1986; Civiletti, 1991; Freitas, 1997; Rocha; 1999).

No Estado Novo, antes da Segunda Guerra Mundial, emerge o caráter nacionalista da educação brasileira, período em que ocorreu um movimento urbano muito forte levado pela onda de industrialização, acarretando a expansão da oferta educacional e a mudança do ensino de memorização dos conhecimentos para um ensino de valorização do ser humano e do enfraquecimento do conteúdo curricular. (Romanelli, 1986; Freitas, 1997; Kulhmann; 1998; Rocha; 1999).

No pós-guerra, já em 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a Lei n.º 4.024. Tratava essa lei, em linhas gerais, do ensino secundário como sendo o ensino profissionalizante e a preparação para o ensino superior. Era fundamentada pelos princípios pedagógicos da Escola Nova e idealizava uma formação que proporcionasse ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades, ou seja, a auto-realização, a qualificação para o trabalho e a preparação para o exercício da cidadania. (Romanelli, 1986; Freitas, 1997; Rocha; 1999).

A Lei n.º 4.024/61, sofreu diversas críticas no tocante à questão da qualificação para o mundo do trabalho, porque não foi eficiente neste aspecto. Mas, já apontava um caráter importante, do ponto de vista educacional, o reconhecimento do autodesenvolvimento do ser humano. Portanto, apresentava uma educação solidificada e ao mesmo tempo flexível, oportunizando a realização do educando. (Romanelli, 1986; Freitas, 1997; Rocha; 1999).

O período após o golpe militar de 1964, foi marcado por uma conjuntura política, econômica e social bastante diferenciada das outras épocas, surgindo nesse momento a Segunda Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a Lei n.º 5.692/71. (Romanelli, 1986; Kulhmann; 1998; Rocha; 1999).



A Lei n.º 5.692/71, cujos princípios filosóficos eram, basicamente, os mesmos da primeira Lei de Diretrizes e Bases, diferenciava-se quanto ao contexto histórico devido o impacto da tecnologia. Introduzido-se assim, uma base teórico-pedagógica-metodológica, para atender essa nova realidade. (Romanelli, 1986; Kulhmann; 1998; Rocha; 1999).

Essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estava calcada nos pressupostos da pedagogia tecnicista, cujos conhecimentos das técnicas suplantavam os próprios conteúdos curriculares. Desse modo, acentuou-se, no ensino secundário a dicotomia propedêutica/ profissionalizante; esse ensino passou a ter nova nomenclatura, chamando-se a partir de então de ensino de 2º grau, compreendendo a educação geral e a formação profissional, sendo a primeira voltada exclusivamente para a preparação ao ingresso no ensino superior e a segunda voltada a formação de mão-de-obra, necessária ao mercado de trabalho. (Romanelli, 1986; Kulhmann; 1998; Rocha; 1999).

Em história recente, na redemocratização política do país (1985), ensaiaram-se os primeiros e tímidos discursos sobre a necessidade de uma reforma na educação brasileira, discurso esse que criou eco. *“O movimento 'Criança e Constituinte' culminou com a inclusão do atendimento em creches e pré-escolas no capítulo da Educação, pela primeira vez em uma Constituição Federal.”* (DIAS, 1997:08) e, depois de uma década de discussão no seio da sociedade brasileira, foi sancionada, em 24 de dezembro de 1996, a Lei n.º 9.394, a nossa terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro. (Boaventura, 1992; Kulhmann; 1998; Rocha; 1999).

A seguir, são discutidas as possibilidades provenientes da articulação das categorias do "saber docente" e "conhecimento escolar" para a pesquisa das relações dos professores com os saberes que ensinam, categorias essas que, em nosso entender, abrem perspectivas promissoras para a melhor compreensão dos processos envolvidos.

### **1.5. O papel do professor: foco no processo reflexivo**

A necessidade por pré-escola aparece, historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem na Europa, a partir do século XVIII. Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em

expansão lhes impunha, além de servir como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função principal a guarda das crianças. (Campo, 1993; Faria, 1997; Freitas, 1997)

No século XIX, uma nova função passa a ser atribuída a pré-escola, mais relacionada à idéia de educação do que a de assistência. A função dessa pré-escola era a de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias. (Campos, 1993; Faria, 1997; Freitas, 1997; Kuhlman, 1998)

A elaboração da abordagem da privação cultural veio fundamentar e fortalecer a crença na pré-escola como instância capaz suprir as carências culturais, lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares. Vista dessa forma, a pré-escola, como função preparatória, resolveria o problema do fracasso escolar que afetava principalmente as crianças negras e filhas imigrantes, naqueles países. É importante ressaltar que a idéia da preparação se vinculava diretamente à compensação das carências infantis. (Faria, 1997; Freitas, 1997; Kuhlman, 1998)

Na Constituição da república Federativa do Brasil de 1988, a educação infantil brasileira recebeu atenção especial, com lugar específico no capítulo que trata da educação, até então contemplada apenas como um benefício social. Com o novo dispositivo constitucional, a educação infantil brasileira obteve, pelo menos do ponto de vista legislativo, a garantia do atendimento em creches e pré-escolas, constituindo-se um direito da criança brasileira. (Boaventura, 1988; Didonet, 1992; Faria, 1997)

Este novo espaço ocupado pela educação infantil no Brasil, mobilizou pesquisadores, profissionais da área de educação infantil e órgãos públicos, para que fossem criados critérios de qualidade dos serviços institucionais voltados para a criança de 0 a 6 anos. (Didonet, 1992; Kramer, 1994a; Civiletti, 1999)

Desse movimento decorre a criação e lançamento, por parte do Ministério de Educação e Desporto em 1995, de um documento que contém os critérios de qualidade relativos à organização e ao funcionamento de instituições para crianças dessa faixa etária e que dizem respeito, sobretudo, às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. (Civiletti, 1999; Delors, 2001)

Esses critérios de qualidade, tornaram-se direitos das crianças brasileiras, fazendo com que educação infantil possa direcionar suas práticas concretas desenvolvidas no trabalho cotidiano com as crianças para a garantia e uso dos direitos à brincadeira, a atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e a saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver

sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa, buscando a construção de um trabalho que procura responder a demandas e desafios colocados para a educação infantil pública, caracterizando-se, além de campo para educação e cuidado de crianças, como campo de formação profissional, que produz e socializa conhecimentos.

De acordo com Campos (1993, p. 45), com a finalidade de provocar na criança o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesma, objetivando promover nela um desempenho de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações, a educação infantil deve apresentar os seguintes objetivos:

- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

A seguir são estudadas as práticas utilizadas pela educação infantil.

### **1.5.1. Práticas pedagógicas utilizadas, atualmente, pela educação infantil**

Os grandes temas em torno dos quais se sustentam os discursos políticos e técnicos sobre as práticas pedagógicas da educação infantil podem ser resumidamente definidos como:

- existência de um discurso que institui um estatuto para a infância;
- organização de espaços sociais adequados para a educação e cuidado das crianças;
- nascimento de um profissional para atuar na educação infantil;
- definição de valores para a socialização das crianças derivados de algum tipo de compreensão sobre a educação;
- criação de instrumentos de trabalho e alternativas de intervenções;
- seleção de metodologias e de conteúdos;
- produção de materiais e equipamentos educacionais; as decisões sobre a organização espacial;
- discussões sobre os usos do tempo;
- organização da vida cotidiana das instituições e das pessoas sob a forma de rotina. (DELORS, 2001:22)

A Educação Infantil não é apenas um tempo de brincar. Todas as atividades têm finalidade educativa, integrando a criança no grupo, usando diferentes formas de comunicação e expressão, construindo a identidade e a autonomia. Desde o maternal, a instituição deve trabalhar com projetos, fazendo com que os pequenos compartilhem idéias, planejem cada etapa, busquem diversas fontes de informação e criem regras de convivência. Tudo isso objetivando a formação de alunos ativos e questionadores, capazes de sonhar, planejar e executar idéias, de solucionar problemas e de agir para mudar situações.

A formação de cidadania deve ser vivenciada no cotidiano escolar e em parcerias com instituições filantrópicas e assistenciais e os desafios, textos, brincadeiras e contos de fadas introduzem as crianças no mundo letrado. Tudo isto, em espaços físicos seguros e especiais: salas de artes, de inglês, de informática, bibliotecas, laboratórios, praças de esportes completas, piscinas aquecidas e parquinhos. (Mello, 1991; Bernstein, 1996)

Por outro lado, devem ser elaborados relatórios da prática pedagógica e da evolução do aluno que permitem aos pais o acompanhamento da vida escolar de seus filhos o serviço de psicologia educacional, deve atuar de forma preventiva na formação de professores, alunos, e na orientação das famílias. Todas essas são práticas da educação infantil destinadas a garantir o melhor processo educativo. (Bernstein, 1996; Civiletti, 1999).

A seguir são relacionados os artigos da LDB que tratam dos Profissionais da Educação, estabelecendo diretrizes sobre a informação e a valorização destes profissionais.

### 1.5.2. A formação de professores para creches e pré-escolas

Uma das partes mais importantes da LDB é a que trata dos Profissionais da Educação. São sete artigos que estabelecem diretrizes sobre a informação e a valorização destes profissionais. Define o Art. 62 que a

formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Diante do quadro de profissionais da educação infantil existentes, principalmente os que atuam em creches, pode-se considerar um avanço na lei, todavia, ao contrário disto, o que observamos na prática é que ainda nos defrontamos com um assombroso número de professores em exercício, mais de cem mil conforme dados do próprio MEC, que não completaram sequer o primeiro grau e mais outros cem mil com o primeiro grau completo, atuando, a maioria deles, na Educação Infantil, assumindo papel de professor, apesar das diversas nomenclaturas que recebem, tais como: monitor, educador, auxiliar de sala, dinamizador, agente de educação, recreador etc. (Didonet, 1992; Campos, 1993; Faria, 1997; Dias, 1997).

Observa-se, portanto a carência de profissionais qualificados para trabalhar com crianças. Entretanto, o governo vem difundindo dados a respeito da melhoria da qualidade da educação diz respeito à formação do magistério.

O exame dos dados referentes a funções docentes de 1991 e 1996 permite constatar que no período houve um aumento no total de funções docentes na educação pré-escolar, no ensino fundamental e no ensino médio. O maior crescimento verificou-se na educação pré-escolar que passaram de 166.017 para 219.517 entre 1991 e 1996, o que representou um crescimento de 31,5%. Verifica-se que, de uma maneira geral, o grau de formação dos professores melhorou. No pré-escolar e no ensino fundamental, onde ainda constata-se a existência de leigos, este percentual diminuiu. A tendência observada, portanto, é de substituição do padrão de formação média pelo padrão de formação superior, algo que também pode ser constatado com relação ao magistério do ensino médio. (VIEIRA, 1995:33).

Ainda assim, a Educação Infantil a partir de 1988 começa a ascender no Brasil. A demanda pelo ensino infantil é crescente. A cada dia sua importância pedagógica vem-se tomando mais perceptível, pois ela constitui um instrumento fundamental para o atendimento das necessidades da criança contribuindo para a sua formação global incluindo nesta perspectiva o seu desenvolvimento físico, sócio-emocional e

intelectual, propiciando-lhe grande variedade de experiências concretas. (Didonet, 1992; Campos, 1993; Faria, 1997; Dias, 1997).

Concebe-se a educação como um “ato político carregado de intencionalidade”, que ocorre na interação entre os seres, indicando caminhos e ampliando relações de inserção social. A educação é a base fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade. Para construir a sociedade almejada, acredita-se numa educação como processo de formação e desenvolvimento integral das pessoas que, interagindo coletivamente, desvelam dialeticamente a realidade, transformando-a e construindo novas experiências, que, através da ação-reflexão-ação, produzem novos conhecimentos. Um programa que pretenda atingir tais objetivos não pode prescindir de capacitação dos recursos humanos nele envolvidos, nem tampouco de supervisão constante do trabalho. Desta forma, descreve-se, a seguir, os instrumentos necessários para a capacitação dos recursos humanos objetivando a função pedagógica na educação infantil.

### **1.5.3. A capacitação dos recursos humanos para a função pedagógica na educação infantil**

Quando se expressa que a pré-escola tem uma função pedagógica, se faz referência a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. (Didonet, 1992; Campos, 1993; Faria, 1997; Dias, 1997)

A capacitação e a supervisão, aliados à dotação de recursos financeiros específicos, bem como à definição da vinculação trabalhista dos recursos humanos, se constituem em condições capazes de viabilizar, então, um tipo de educação pré-escolar que não apenas eleve seus números, mas, principalmente, a qualidade do serviço prestado à população. (Abramovay, 1987; Kramer, 1994a; Singer, 1997; Rocha, 1999; Silva & Tunes, 1999)

Assim, apresentam-se algumas diretrizes práticas que podem servir como alternativa para a concretização da função pedagógica na pré-escola. Entre elas, favorecer o processo de alfabetização. (Singer, 1997; Rocha, 1999; Silva, 1999)

Alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos da escrita, leitura e cálculo. Ela começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de

sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. O objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próxima a criança até o que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimentos, à troca. (Singer, 1997; Rocha, 1999; Silva & Tunes, 1999)

Assim, se as atividades realizadas na pré-escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer ao nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer ao nível da expressão de seus pensamentos e afetos.

Mas as formas de representação e expressão vão se diversificando, aos poucos, e se complexificando: de início são motoras e sensoriais (aparecem basicamente com ação); em seguida, simbólicas (aparecem como imitação, dramatização, construção, modelagem, reconhecimento de figuras e símbolos, desenho, linguagem); posteriormente são codificadas (aparecem como leitura e escrita). Compreender que a alfabetização tem esse caráter dinâmico de construção significa compreender que os mecanismos da leitura e da escrita se constituem uma parte integrante do processo, que é beneficiada pelas etapas anteriores. (Gomes, 1987; Abramovay, 1987; Silva & Tunes, 1999)

Essa ênfase recai sobre o papel efetivo que a pré-escola desempenha, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão e reconhecimento-representação de seu mundo. (Gomes, 1987; Abramovay, 1987; Silva & Tunes, 1999).

Se uma pessoa não fala, a atuação pedagógica se dirige antes a proporcionar sua fala do que a ensiná-la a falar corretamente. Corrigir seus erros, antes que ela possa falar, é levá-la a se calar. Similarmente, assegurar a compreensão por parte da criança de que ela lê quando identifica um objeto, um gesto, um desenho, uma palavra e ainda propiciar a confiança dessa criança na sua própria capacidade de entender e se expressar sobre seu mundo, precede o ensino das técnicas de leitura e escrita e, indubitavelmente, o beneficia. (Abramovay, 1987; Silva & Tunes, 1999).

Evidentemente, essa prática só terá validade se mantiver uma vinculação profunda com o trabalho realizado em uma escola de 1º grau repensado e revisado, de forma a superar a marginalização que exerce. Assim, pensa-se que a pré-escola não prepara para a escolaridade posterior, nem previne seus fracassos, podendo tão somente contribuir no difícil processo de democratização da educação brasileira. (Abramovay, 1987; Silva & Tunes, 1999).

Uma programação pedagógica deve ser pensada a partir do conhecimento dos alunos em suas múltiplas dimensões e das necessidades sociais de aprendizagem que lhes são propostas. Destacando-se para assumir o ponto de vista da criança enquanto avalia caminhos capazes de se mostrarem mais produtivos para ela, o professor pode criar um ambiente educativo que propicie a realização de atividades significativas em que a criança procura explicar o mundo em que vive e compreender a si mesma. (Bernstein, 1984; Abramovay, 1987; Silva & Tunes, 1999).



## **2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS AS DETERMINAÇÕES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A aprovação da nova LDB da Educação Nacional sob o nº 9394/96, revoga as leis 4024/61, 5540/68, 9192/95, 5692/71 e a 7044/82. Em rigor esta lei maior, normatiza e disciplina desde a pré-escola ao ensino superior. Sua aprovação ocorreu por meio de manobras regimentais, onde o MEC se utilizou do texto base do senador Darcy Ribeiro e concebeu suas propostas para acomodar o texto final.

Neste marco, o art. 87 - das disposições transitórias da Lei 9394, diz:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Parágrafo 1º - A União, no prazo de uma ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a declaração mundial sobre Educação para todos.

Desta forma, o governo federal institui em Lei, a política e as principais diretrizes aprovadas na Conferência Internacional de Educação para todos, realizada em março de 1990 - Jontiem, Tailândia.

De acordo com Saviani (2000), este evento foi patrocinado pelo BIRD (Banco Mundial, UNICEF, UNESCO) e participaram 15 países, 20 organismos intergovernamentais e 150 não-governamentais. Na declaração aprovada, todos os países que participaram, entre os quais o Brasil, se comprometem a cumprir as seguintes diretrizes:

- no prazo de 10 anos, aplicar os planos decenais patrocinados pelo Banco Mundial, no Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e nas Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em associação com os governos, tendo por meta erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental, reduzir a evasão e repetência escolar;
- priorizar o ensino fundamental;
- dividir as responsabilidades sobre a educação entre o estado e a sociedade, através da municipalização e parcerias com a comunidade e empresas (escolas cooperativas);
- avaliação do desempenho do professor;

- reestruturar a carreira docente;
- desenvolver o ensino à distância.

Partindo deste quadro, pode-se afirmar que a LDB 9394/96 e a E.C nº 14, possuem o objetivo de adequar o ensino brasileiro às transformações no mundo do trabalho, provocadas pela globalização econômica, as novas tecnologias e técnicas de gerenciamento da produção. Se caracteriza por ser genérica e estabelece diretrizes gerais, carrega a marca de garantir a centralização política e a descentralização administrativa e financeira.

De acordo com o Saviani (2000), A LDB traz como inovação a avaliação do rendimento escolar que está assegurado no art. 9º, VI e VIII (9394/96). E nos arts. 8º, 9º, 10º e 11º define a incumbência dos sistemas, sendo que estabelece à União o papel de coordenador, articulador da política nacional, enquanto que compete:

- ao Estado assegurar o ensino fundamental e oferecer como prioridade, o ensino médio;
- aos municípios oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental.

Isto significa que, em outras palavras, a prioridade é o ensino fundamental, que com a E.C nº 14, municipaliza o ensino. Em relação a gestão da escola, os arts. 14º e 15º (LDB), indicando princípios e falando em progressivos graus de autonomia das escolas, transferem para os sistemas a definição das normas da gestão democrática.

No tocante aos recursos financeiros, o art. 69º estabelece o que define a Constituição: União 18%; Estados, Distrito Federal e Municípios 25% e define o prazo de 10 dias para o repasse das verbas após o recebimento em cada esfera de poder. Neste ponto, é necessário lembrar a E.C nº 14 que mudou as formas de financiamento.

Os arts. 74º e 77º determinam que a transferência de verbas seja feita com base no cálculo do custo mínimo por aluno e o número de alunos matriculados, para assegurar a qualidade do ensino. Por outro lado, as escolas definidas como comunitárias, confessionais ou filantrópicas poderão receber verbas públicas.

## **2.1. Assumindo a especificidade da educação infantil**

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, a que o Estado tem dever de atender, complementando a

ação da família e da comunidade. Isto quer dizer que a família tem o direito de compartilhar com o governo a criação de seus filhos desde o nascimento.

A expressão educação infantil e sua concepção como primeira etapa da educação básica está agora na lei maior da educação do país, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996. Se o direito de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas já estava assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para a educação infantil em nosso país.

A inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 22 da Lei: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

A educação infantil foi conceituada, no art. 29 da L.D.B., como sendo destinada às crianças de até 6 anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Pelo art. 30 da L.D.B., ficou clara a divisão da educação infantil em duas etapas. A primeira destinada a crianças de até 3 anos de idade, poderá ser oferecida em creches ou entidades equivalentes. A 2ª, para as crianças de 4 a 6 anos de idade, a ser desenvolvida em pré-escolas.

De acordo com Kramer (1994, p. 6), a educação infantil recebeu um destaque na nova LDB, inexistente nas legislações anteriores. É tratada na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos:

- Art. 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 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 crianças de quatro a seis anos de idade.
- Art. 31: Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Da leitura desses artigos, é importante destacar para Kramer (1994, p. 57), além do que já foi comentado a respeito da educação infantil como primeira etapa da educação básica:

- a necessidade de que a educação infantil promova o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, de forma integral e integrada, constituindo-se no alicerce para o pleno desenvolvimento do educando. O desenvolvimento integral da criança na faixa etária de 0 a 6 anos torna-se imprescindível a indissociabilidade das funções de educar e cuidar;
- sendo a ação da educação infantil complementar à da família e à da comunidade, deve estar com essas articuladas, o que envolve a busca constante do diálogo com as mesmas, mas também implica um papel específico das instituições de educação infantil no sentido de ampliação das experiências, dos conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;
- ao explicitar que a avaliação na educação infantil não tem objetivo de promoção e não constitui pré – requisito para acesso ao ensino fundamental, a LDB traz uma posição clara contra as práticas de alguns sistemas e instituições que retêm as crianças na pré – escola até que se alfabetizem, impedindo seu acesso ao ensino fundamental aos sete anos;
- avaliação pressupõe sempre referências, critérios, objetivos e deve ser orientadora, ou seja, deve visar o aprimoramento da ação educativa, assim como o acompanhamento e registro do desenvolvimento integral (conforme Art. 29) da criança, deverá ter como referência objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e o professor. Isto exige que o profissional da educação infantil desenvolva habilidades de observação e de registro do desenvolvimento da criança e que reflita permanentemente sobre sua prática, aperfeiçoando-a no sentido do alcance dos objetivos.

A lei, em seu art. 31, determinou que, na fase de educação infantil, a avaliação deverá ser feita apenas mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança e sem qualquer objetivo de promoção ou de classificação para acesso ao ensino fundamental.

Além da seção específica sobre a educação infantil, a LDB define em outros artigos aspectos relevantes para essa etapa da educação. Assim, quando trata “Da Organização da Educação Nacional” (capítulo IV), estabelece o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios na organização de seus sistemas de ensino. É afirmada a responsabilidade principal do município na educação infantil, com o apoio financeiro e técnico de esferas federal e estadual.

Deve-se ainda destacar nas Disposições Transitórias, a instituição da Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação da Lei, e que até o fim da mesma “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87§4º). (Brasil, 1996)

Há um artigo das Disposições Transitórias que tem uma relevância ímpar para a educação infantil. Trata-se do Art.89, que afirma que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se-ão ao respectivo sistema de ensino”.

Para atender este prazo, urge que os sistemas de ensino e as instâncias reguladoras da área da educação estabeleçam normas e diretrizes que garantam o caráter educativo das creches e pré-escolas e sua inserção real nos sistemas de ensino, especialmente nas creches que, como é sabido, têm-se caracterizado mais por seu caráter assistencial que pelo educativo.

Assumindo seu papel na formulação de políticas e programas de âmbito nacional, o MEC, por intermédio da SEF / DPE / Coordenação-Geral de educação infantil, está promovendo a articulação com o Conselho Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, visando estabelecer critérios comuns para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil e apoiar essas instâncias na divulgação e implementação desses critérios. O MEC, juntamente com o Ministério do Trabalho e o Ministério da Previdência e Assistência Social, apoiará projetos que visem a formação dos profissionais que já atuam na educação infantil e que não possuem a escolaridade mínima exigida em Lei (ensino médio).

Aos sistemas municipais de ensino compete o cuidado necessário para a institucionalização da educação infantil em seus respectivos territórios, para que as creches e escolas se enquadrem, no prazo máximo de 3 anos (art. 89), nas normas da L.D.B, isto é, componham o 1º nível da educação básica (exigência do inciso I, art. 21), providenciando sua autorização e exigindo de seus professores a habilitação legal em curso normal médio ou de nível superior (art. 62).

## **2.2. A não aplicação da Lei e suas implicações**

As implicações da nova LDB para as associações dos educadores encontram-se no desafio que ela representa para novas etapas dessa luta sem fim por melhores condições de trabalho. Tratando-se de referência política e legal possível para o momento, a categoria do Magistério, sobretudo em sua modalidade sindical, dar continuidade a sua luta no sentido de exigir implementação efetiva de sua valorização, mediante medidas concretas de uma política educacional competente e coerente.

A nova LDB deve ser tomada como instrumento não só de trabalho pedagógico, mas também de trabalho político para os educadores, para quem o compromisso com a construção da cidadania é, no meu entender, uma redobrada exigência. Nem sempre o discurso legal expressa adequadamente a legitimidade e muito menos é eficaz na consecução de seus objetivos declarados, mas, mesmo assim, pode e deve servir de estímulo e de roteiro para a ação compromissada com a legitimidade.

A educação infantil recebeu um impulso muito grande com o estabelecimento, pela Constituição Brasileira, do direito à educação a partir do nascimento. Sobre esse direito a Lei de diretrizes e bases da educação nacional construiu a nova concepção de educação infantil, precisando sua finalidade: o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade. Daí se pode deduzir o conteúdo e a forma da educação naquela primeira fase da vida.

Definida como "a primeira etapa da educação básica", a educação infantil passou a fazer parte intrínseca do processo educacional e, conseqüentemente, do sistema de ensino, sendo, daqui para a frente, inconcebível o descaso ou a insuficiente atenção à primeira etapa daquela que deve ser a base da educação da pessoa. O processo educacional sem essa primeira etapa seria como um prédio sem fundações, uma ponte sobre colunas que partes do ar. O conceito de "ensino fundamental" teria que rever sua terminologia, deslocando para a educação infantil o conceito de fundamentos que, até o século passado, poder-se-ia atribuir à educação que iniciava aos 7 anos.

Mas a LDB manteve as instituições históricas - creche e pré-escola, embora já com duas modificações: a) introduziu o termo "instituições equivalentes" e b) omitiu a expressão "jardim de infância". A distinção entre creche e pré-escola é feita exclusivamente pela idade das crianças que as freqüentam. Isso significa que, segundo a LDB, essas duas instituições não se distinguem quanto à finalidade ou aos objetivos e, portanto, também não quanto ao conteúdo dos serviços prestados às crianças. Já a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, adotou, no art. 211, a expressão Educação Infantil, numa tentativa de superar a dicotomia creche e pré-escola.

As diretrizes, os objetivos e as metas sobre a educação infantil fixadas pelo PNE para os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deixam clara a intenção de torná-la efetiva como a primeira etapa da educação básica. Ser a primeira etapa tem implicações importantes: tornar-se acessível

a todas as crianças, ter solidez científica e consistência pedagógica e estar articulada com as etapas seguintes, assegurando continuidade e expansão do processo de aprendizagem.

A acessibilidade deve ser assegurada para todas, porque a educação é um direito a partir do nascimento. Não sendo obrigatória, estarão num centro de educação infantil aquelas crianças cujas famílias dele necessitem ou o desejem como instância de apoio e complementação à educação familiar. Dadas as condições da vida moderna e a impossibilidade dos pais se apropriarem dos conhecimentos produzidos pelas ciências sobre a criança e os processos de seu desenvolvimento e aprendizagem, é cada vez mais difícil à família dar conta de todas as condições que melhor ajudem a criança a se desenvolver. Daí o crescimento da demanda pelas instituições de educação infantil. Por isso, as metas do PNE devem buscar o equilíbrio entre o número absoluto de crianças na faixa de 0 a 6 anos e o crescimento da demanda. Segundo a Constituição e a LDB, o Estado tem o dever de garantir a todas a possibilidade de frequentar uma instituição educacional.

Ser cientificamente sólida e pedagogicamente consistente é uma exigência que decorre do significado das primeiras experiências humanas, quer no relacionamento social, quer na vivência das emoções, ou, ainda, na construção de aprendizagens. No fundo, são estruturas de base que se estão construindo e que determinarão comportamentos posteriores. A produção científica no séc. XX sobre a criança tem que iluminar os caminhos da prática pedagógica, assim como o rico cabedal de experiências na educação das crianças, analisado, divulgado, refletido em todo o mundo, tem que ser cada vez mais utilizado para avançar no sentido de uma educação infantil de qualidade. Não estamos diante de alguma coisa anódina. O que acontece nos primeiros anos de vida é decisivo para o resto da vida. Daí a responsabilidade com que essa educação tem que ser tratada.

A articulação da educação infantil com os níveis seguintes, especialmente com o ensino fundamental, tem uma função maior do que facilitar a transição da pré-escola para as primeiras séries. Ela visa também a construção conceitual e prática da “educação básica”, isto é, daquela que forma o fundamento do ser e do agir do indivíduo na sociedade.

Diversas diretrizes e metas incidem nessas três características da educação infantil – acessibilidade, fundamentação científica e consistência pedagógica e articulação. Elas insistem na interação da teoria e da prática, na articulação entre a

proposta pedagógica e as atividades cotidianas de educação, no respeito à realidade local e a abertura à perspectiva nacional e na formação inicial e continuada dos educadores.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tem um capítulo específico para a educação infantil e propõe metas para a faixa de 0 a 6 anos, sem apartá-las por idade ou por tipo de instituição, a não quer quando se referem às metas de atendimento por faixa etária e à inclusão da creche no sistema de estatísticas educacionais. A idéia explicitada é de que a educação infantil, do nascimento à entrada da criança no ensino fundamental, seja organizada segundo o processo contínuo e global de desenvolvimento e aprendizagem da criança e não de acordo com modelos históricos reducionistas ou viciados por demandas parciais por condições econômicas e sociais excludentes.

Esse avanço legal já tem sete anos, mas a política educacional deu apenas alguns passos nesse longo caminho que vai da realidade ao desejo dos educadores e das famílias: o atendimento integral das crianças de zero a seis anos. Para a faixa de 4 a 6 anos, temos tido progressos grandes, tanto nas matrículas, quanto em outros setores como qualificação dos professores, elaboração de propostas pedagógicas, diversificação de métodos e formas de trabalho com as crianças. É possível que as metas do Plano Nacional de Educação relativamente à porcentagem de matrículas nessa faixa etária sejam alcançadas antes dos prazos nele fixados. Mas para as crianças de 0 a 3 anos os progressos não têm sido tão significativos, apesar de ser esse o período em que os pais trabalhadores mais necessitem de instituições que se encarreguem do cuidado e educação de seus filhos pequenos e de ser esse o período mais crítico no desenvolvimento, segundo as recentes pesquisas da neurociência.



## CONCLUSÃO

Após o histórico das discussões e leis concernentes à educação infantil, passaremos a abordar a distância que existe entre as conquistas e a sua materialização. A primeira questão consiste no divórcio existente entre a legislação e a realidade, não somente na educação infantil, mas em várias políticas públicas, como, por exemplo, na educação, na saúde ou no meio ambiente.

Este divórcio na educação infantil, atinge o seu ápice quando aponta que toda criança tem direito à educação. Direito e não obrigatoriedade, quando se fala desse tema vai-se debater com o direito de fato e as condições concretas para que esse direito possa ser efetivamente concretizado.

A educação da criança de 0 a 6 anos comparece, nesse projeto, como a primeira parte da educação básica, sendo denominada “educação infantil”.

A educação básica, integrante da chamada “educação escolar”, tem por finalidades: a) desenvolver o educando; b) assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; c) fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores (Art. 22).

Como primeira parte dessa educação básica, cabe à educação infantil “... 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. 29). Vê-se, pois, que a educação infantil propõe-se a “desenvolver o educando”.

Em outras palavras, a educação infantil destina-se a promover o “natural” desenvolvimento infantil. Em vista disso, observa-se a inexistência de dispositivos, na LDB, que tratem direta e especificamente da questão do currículo, dessa etapa da educação básica. No entanto, indiretamente, a LDB imprime um certo rumo à finalidade de “desenvolver o educando” quando, ao estabelecer as diretrizes para nortear os conteúdos da educação básica, menciona “... a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática” (Art. 27, inciso I).

Uma das implicações possíveis dessa diretriz, para a educação infantil, é a de que o currículo efetivo contemple a formação de competências básicas no campo da sociabilidade. Portanto, essa diretriz remete a uma função modeladora e

disciplinar da educação de 0 a 6 anos, mediante a assimilação de “conteúdos” simbólicos da cultura hegemônica.

A prescrição legal, no que se refere ao caráter da avaliação no âmbito da educação infantil, ratifica a ausência de uma preocupação com currículo, com a aprendizagem, com a aquisição e ampliação de conhecimentos. Assim, a avaliação, nos termos da Lei, deve realizar o “acompanhamento e registro” do desenvolvimento da criança, não tendo, nesta etapa da educação básica, o “*objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental*” (Art. 31).

Tanto a questão do currículo quanto a da avaliação recebem um tratamento específico nas etapas seguintes da educação básica (isto é, no ensino fundamental e no ensino médio). Além disso, para estas etapas, a LDB apresenta dispositivos que asseguram um nível mínimo aceitável quanto a dias letivos, carga-horária anual, padrão de qualidade e recursos.

Especificamente no que se refere ao ensino e à aprendizagem o atraso, o insucesso e a dificuldade dos educandos do ensino fundamental foram objeto de dispositivos específicos. Evidentemente que buscando prevenir o fracasso escolar, uma vez que este se contrapõe ao critério da desejável eficiência.

Estas são questões não tocadas na área da educação, já que, subentende-se, não há preocupação com mínimos a garantir, uma vez que se promova o “natural desenvolvimento” da criança e a sua “preparação socializadora” (isto é, disciplinar). Em não havendo dificuldades e déficits que sejam urgências a enfrentar, no decorrer desse desenvolvimento, não mais se privilegia a compensação de “carências”.

No caso da educação infantil, a busca da eficiência comporta a via da restrição quantitativa da oferta de atendimento, além das vias da flexibilização e privatização, que serão adiante consideradas.

Embora este quadro possa suscitar diversas reflexões, o que se pretende aqui é questionar o que está implícito na finalidade estabelecida para a educação infantil, nesse projeto: a negação -- pelo Estado e, em última instância, pela sociedade brasileira -- da aquisição e ampliação do conhecimento como uma possibilidade do momento presente da criança, como uma realidade efetiva e em processo, como uma necessidade inevitável e, antes de tudo, um direito dessa criança. No entanto, com a chegada aos 7 anos -- idade de ingresso no ensino obrigatório -- verifica-se súbita “emancipação” dessa criança para o aprendizado,

que se lhe torna um imperativo. Passa-se, então, de uma educação demarcada pelo “natural desenvolvimento” para um processo de escolarização que impõe o abandono dessa perspectiva do desenvolvimento, na medida em que persegue a otimização da carreira escolar, tanto no que se refere ao tempo, quanto ao currículo e aprendizagens.

Em resumo, a educação infantil, no atual projeto educacional, consiste num atendimento focalizado (conseqüentemente, seletivo) cujo caráter é dado pelas tarefas básicas de guarda e de desenvolvimento “integral” da criança. Em ambos os casos, a intervenção socializadora e disciplinar se constitui no propósito principal que, no imediato, busca impedir que essa criança cresça nas ruas -- onde ela representa um risco para a sociedade -- e, no mediato, a prepara para a escolarização no ensino fundamental. Por outro lado, responde-se -- ainda que restritamente -- à pressão da sociedade organizada.

Não há dúvidas que a educação brasileira vem melhorando. Se observarmos todos os dados de cobertura do sistema educacional em relação à população em idade escolar, a proporção é muito maior hoje em relação a 20 anos atrás. Há muitas coisas positivas a destacar na evolução da educação no Brasil neste período.

Entretanto, apesar dessa melhoria, os indicadores de analfabetismo, de repetência e evasão escolar são muito altos.

Hoje, no Brasil, a falta uma política de atendimento para as demandas públicas. Essa ausência vem fazendo com que as diretrizes ligadas ao ensino sejam muito amplas, mostrando a inexistência de investimentos na educação infantil. Hoje essa área da educação é da alçada do município, deixando os governos Estadual e Federal fora da responsabilidade de qualquer investimento. Isso fez com que alguns municípios diminuam seu atendimento à infância. Alguns até fecharam salas, outros, anteciparam o ingresso das crianças no Ensino Fundamental. A bandeira, hoje, é a regulamentação da Educação Infantil.

A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança; promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social; e, contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.

As instituições de educação infantil devem nortear seu trabalho numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento.

As particularidades da etapa de desenvolvimento, compreendida entre zero e seis anos, exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo familiar.

A educação infantil constitui hoje um segmento importante do processo educativo, uma vez que as ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes.

A educação infantil adquiriu um maior grau de relevância no presente século como resposta à mobilização social, à pressão da população, à ação da sociedade organizada. Se este avanço trouxe para o centro das reivindicações a criança entendida como cidadã do presente -- com suas necessidades, possibilidades e realidade individual e social -- não se logrou alcançar, no entanto, sequer em nível de projeto estatal e de garantia legal, a construção da educação infantil enquanto modalidade de educação capaz de contribuir para tornar realidade essa cidadania.

Faz parte dos tempos novos perceber a relevância crucial não somente da educação e do conhecimento para a oportunidade de desenvolvimento, mas principalmente a relevância da educação inicial, a partir da primeira infância. A Constituição de 1988 teve a inspiração de reconhecer uma única "prioridade absoluta", voltada para as crianças e adolescentes (art. 227), mas que até o momento não conseguiu frutificar em iniciativas mais concretas.

Sem desmerecer a importância capital do Ensino Fundamental, definido como direito e dever de todos, ou seja, obrigatório inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria (art. 208, I), é mister avançar para o reconhecimento da relevância não menos decisiva da educação infantil, em muitos sentidos mais crucial que o nível posterior.

Tanto a medicina quanto a psicologia bem como a percepção comum familiar asseguram que os primeiros anos de vida são absolutamente decisivos. Ademais, diante do desafio cada vez mais insistente de fazer políticas preventivas, não por serem mais

dignas, mas igualmente por serem mais baratas sempre, o investimento em educação infantil toma proporção de exigência prioritária absoluta .

As recentes iniciativas do Ministério da Educação representam um alento inegável, pois sinalizam que a educação infantil não pode continuar como "primo pobre" da assim dita educação básica, e muito menos como tarefa residual das políticas educacionais. É de se apreciar ainda o esforço de compor, no país, uma política nacional de educação infantil, arregimentando os esforços de todos, incluindo os três níveis de governo, bem como as entidades organizadas da sociedade, as universidades, as organizações de secretários de Educação dos estados e de dirigentes municipais de Educação. O ministério talvez tenha, com isto, encontrado o caminho de sua função histórica, que deverá ser aperfeiçoada, inclusive na luta por recursos expressivos.

Se o maior desafio da educação brasileira hoje é a qualidade, a sua grande prioridade é a recuperação da qualidade profissional, da dignidade e da auto-estima dos profissionais do ensino. Sem professores motivados e bem preparados não será possível implementar as transformações que a sociedade brasileira demanda para ingressar com todos os cidadãos – e não apenas com uma minoria – na era do conhecimento. Sem professores competentes o país terá de enterrar o sonho de uma educação de qualidade para todos.

A profissão docente no Brasil massificou-se inevitavelmente em virtude da expansão quantitativa da educação básica. Essa massificação, que não foi acompanhada por uma política de formação inicial, tornou cada vez mais longínqua a imagem do professor de uma elite minoritária que era, junto com o juiz, o médico e o padre, o centro do poder cultural dos núcleos urbanos nos anos 50 e 60.

O acontecido com a profissão docente é um dos muitos exemplos de como uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade cuida de manter os privilégios educacionais: na medida em que se universalizou o acesso aos anos iniciais do ensino fundamental, a qualidade do profissional que aí atua tornou-se cada vez mais secundária, desqualificando assim o ensino por ele ministrado.

Da exclusão a essa inclusão segmentada, processos desse tipo que produziram as muitas mazelas da educação básica que hoje o país está buscando resolver. Nas décadas mais recentes somaram-se a essa segmentação as políticas sindicais estreitas e corporativistas que buscaram apenas vantagens pecuniárias menores e privilegiaram o tempo de serviço para a carreira do magistério.

Três décadas depois o país precisa libertar-se da nostalgia do professor das elites e reconstruir sua imagem como profissional dos escalões médios de uma sociedade, muitíssimo, mais complexa e diversificada daquela dos anos dourados.

Enquanto essa recuperação se processa a sociedade está cada vez mais consciente de que a situação dos professores brasileiros não é um problema apenas do governo. Essa profissão em transição, da qual tanto depende o esforço do país para instalar-se com algum conforto na contemporaneidade do terceiro milênio, não pode depender apenas da pauta do poder público nem adotar como única referência os parâmetros das carreiras oficiais ou burocráticas. Nesse contexto ganham sentido as iniciativas não governamentais destinadas a fortalecer a auto-imagem, apoiar e valorizar o professor da educação básica.

Na história da infância, nunca houve tanta preocupação com as crianças como acontece hoje em dia. Constata-se, no entanto, que a criança não dispõe mais de tempo para vivenciar suas brincadeiras e fantasias, tão benéficas ao seu desenvolvimento mental e emocional. Por um lado é valorizada a espontaneidade e expressão infantil, ao passo que, por outro, bloqueia-se suas manifestações naturais.

Acredita-se que as crianças devem viver e comportar-se dentro do que lhe é próprio, porém suas “infantilidades” são criticadas e bloqueadas pelos adultos. Defende-se a importância do brincar na construção do desenvolvimento e aprendizado infantil, mas quando ordenamos, em determinadas circunstâncias, que parem de brincar e elas resistem, não se compreende essa rebeldia e repreende-se com “a autoridade de adulto”. Incentivam-se as crianças a criar e se expressar só que da maneira que se idealiza para elas.

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

A perspectiva da relação pedagogia-educação infantil considera necessária a mobilização frente às discussões sobre a reorganização institucional e legal da educação de crianças de zero a seis anos como, também, pelo campo educacional que aponta para uma nova concepção da infância e para a exigência de uma formação geral e cultural continuada dos professores para a educação infantil, instaurando e

fortalecendo os processos de mudança na perspectiva de um profissional pedagogo, especialista nas questões da educação infantil, um cientista da educação e pesquisador da prática educativa, como resposta aos desafios que a criança solicita em seu desenvolvimento. É um desafio permanente que se impõe para pensar e realizar uma pedagogia que invista em fazeres e saberes pedagogicamente comprometidos com uma ação transformadora de nossas crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M. **O rei está nú**: Um debate sobre as funções da pré-escola. Caderno CEDES, São Paulo: Cortes, nº 9, 1987.
- BERNSTEIN, Basil. **Classe e Pedagogia**: visível e invisível. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.49, p.26-42, mai.,1984
- BERNSTEIN, Basil **A estruturação do discurso pedagógico**. Classe, código e controle. Petrópolis: Vozes,1996.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação na Constituição de 1988. **Revista de Informação Legislativa**, No. 116, Out./Dez., 1992.
- BRASIL. LEI N 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Editora do Brasil, 1996.
- BRASIL. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.
- CAMPOS, M. M., Rosemberg F. Ferreira, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez – Fundação Carlos Chagas, 1993.
- CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo (76) 31-40, Fev. 1991.
- CIVILETTI, Maria Vitória Pardal (Coord.). **Projeto Educação Infantil e Construção do Conhecimento na Contemporaneidade**. Núcleo multidisciplinar de pesquisa, extensão e estudo da criança de 0 a 6 anos. Creche UFF, 1999.
- DELORS, Jaques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.
- DIAS, Fátima R.T. Salles. Infância na Ciranda da Educação. Publicação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Belo Horizonte. **Revista nº 03**, 1997.
- DIDONET, Vital. **Balanco crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90**. Brasília: Ed. Em Aberto Ano 10, No. 50/51, abr./ set., 1992.
- 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.
- FRAGO, Antonio V. ; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.



- SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet**: Evolução histórica e Atualidades. SP: Scipione, 1989.
- FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez. 1996.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo (org) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez. 1996.
- GOMES, V.M. **Prática Psicomotora na Pré-escola**. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- JANSEN, Claus. **O espaço nas escolas de educação infantil**. Poços de Caldas, 1998.
- KAMII, Constance. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações na Teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo, Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Propostas Pedagógicas de Educação Infantil**: subsídios para uma leitura crítica. Texto encomendado pela Coordenação de Educação Infantil do MEC em novembro de 1994.
- \_\_\_\_\_. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola**: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF. 1994a.
- \_\_\_\_\_. **Propostas pedagógicas e curriculares**: subsídios para uma leitura crítica. In: Educação e Sociedade, Ano XVIII, n.60, dezembro, 1997.
- KULHMANN Jr., Moysés **Infância e Educação Infantil : uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- MEIRELES-COELHO, Carlos. **Educação antiga e medieval**: cronologia e documentos. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.
- MELLOO, G. N. de. **Educação para a cidadania**. São Paulo: Ed. Usp/Iea Dez 1991 Pp. 6-22.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

RAPPAPORT, C. R. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIES, C. **Teorias do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1998.

ROCHA, Eloísa. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC/CCE, 1999.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1986

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar na região metropolitana de São Paulo**, 1994.

SILVA, Elzamir G & TUNES, Elizabeth. **Abolindo mocinhos e bandidos. O professor o ensinar e o aprender**. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1999.

SINGER, Helena. **República de crianças - sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: HUCITEC, 1997

TRACTEMBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. In: GARCIA Walter (Org.) **Educação contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: Ed. McGraw Hill do Brasil Ltda, 1976 PP. 15-99

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação em tempos de transição**. Tese de Professor Titular em Educação, junto à Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 1995.