

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A DIVERSIDADE DE OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2004

A DIVERSIDADE DE OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada como requisito parcial a conclusão do curso de Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Carmen Sá Brito Sigwalt

CURITIBA

2004

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I	
FATOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	02
CAPÍTULO II	
A VISÃO DA INFÂNCIA A PARTIR DOS ANOS 20 NO BRASIL	08
2.1 A PRÉ-ESCOLA HISTORICAMENTE NECESSÁRIA	12
CAPÍTULO III	
EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVA ETAPA DE ENSINO	14
3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA CARENTE DE ÉTICA	14
3.2 QUANTIDADE DE ALUNOS PARA O BOM DESEMPENHO PEDAGÓGICO	18
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
CAPÍTULO IV	
O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL – RCNEI	28
4.1 CARACTERÍSTICAS	28
4.2 COMPONENTES CURRICULARES	30
4.3 APRENDIZAGEM	34
4.4 MOVIMENTO	36
4.5 A MÚSICA	37
4.6 ARTES VISUAIS	38
4.7 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	39

4.8 NATUREZA E SOCIEDADE	40
4.9 MATEMÁTICA	42
CAPÍTULO V	
AS PROPOSTAS NACIONAIS E SUA EFETIVAÇÃO	45
CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem obtido vários avanços com o passar dos anos na sociedade brasileira, mas ainda assim, podemos observar que em alguns aspectos esses avanços deixaram de existir. Um deles está em relação à quantidade de alunos em sala por professor.

As diretrizes curriculares devem ser articuladas para atender as necessidades das crianças e da sociedade, cujos valores e padrões modificam e transformam constantemente. Junto a essas modificações nota-se a rapidez com que a violência toma conta da humanidade e conquista os adolescentes, os jovens e até mesmo as crianças. Destas está sendo tirada a pureza, a sinceridade e a autenticidade, dando-lhe em troca a malícia, o egoísmo e tantos outros sentimentos que desumanizam e contribuem para o caos social.

Nas unidades de educação infantil empobrecida do respeito, da dignidade, da afetividade vemos os olhos de crianças que refletem a pobreza de sua sociedade. Qual delas será capaz de amar, doar, compartilhar, se o que possuem não satisfaz nem a si mesmas? Qual delas pode refletir a paz, o perdão, o carinho, se o que testemunham é a guerra diária pela sobrevivência?

Será que os educadores/professores estão sendo capazes de ensinar através do exemplo de suas ações em sala de aula, tendo que dar conta de salas lotadas, com vidas totalmente diversificadas? As necessidades dessas crianças estão sendo levadas em consideração?

Esse trabalho busca, portanto, refletir e talvez responder a questão: "as necessidades das crianças da Educação Infantil está sendo suprida, enquanto ser humano, que deve ser desenvolvido plenamente?".

Veremos no primeiro capítulo será desenvolvida uma descrição histórica sobre a Educação Infantil, no segundo uma síntese da visão de infância a partir dos anos 20 no Brasil, o terceiro a Educação Infantil com perspectiva da nova etapa do Ensino, o quarto uma síntese das idéias básicas do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI).

No último capítulo será apresentada a realidade quantitativa da Educação Infantil no Município de São José dos Pinhais e no terceiro capítulo veremos a comparação do desempenho entre turmas com números suficientes e turmas com números considerados satisfatórios para essa faixa etária.

CAPÍTULO I

FATOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente é fácil perceber a importância da educação infantil e sua necessidade, mas como lembra FONSECA, (s/d) apud Mialaret, “desde os esforços do pastor Oberlin no século passado ou as salas de asilo fundadas em 1827 por Jean-Marie Cochin, percorreu-se um longo caminho. Excetuando alguns países como a Bélgica, a França, a Itália e a Suíça, foi necessário esperar pelo fim da Primeira Guerra Mundial para que as autoridades nacionais e internacionais começassem a considerar realmente os problemas da educação pré-escolar”.

A forma como a infância vem sendo tratada está retratada nas palavras utilizadas para designar as instituições que lhe prestam serviço. Começando pela própria palavra infância que vem de “infantes” significando “sem fala” passando para as instituições tidas no século XVIII como “Asilos Infantis” o que tem em si a carga histórica da palavra, voltada a atender crianças pobres e desvalidas. Ou como na Europa a existência da Roda dos Expostos que se dedicava a “limpeza social” excluindo do convívio social os “loucos”, os primeiros filhos que não eram homens, as crianças negras ou deficientes ou ainda aquelas que eram tidas fora do matrimônio. Existia também o abandono de crianças nos Mosteiros e casa de misericórdia. Até chegar a denominação de creches, que surgiram da necessidade das mães pobres trabalharem, assumindo a tradição de abandono, desamparo e pobreza, trazendo assim seu teor negativo, de menos prezo, com políticas pobres para crianças pobres, somente para o cuidado sem preocupação com a educação para emancipação e sim para a submissão. Essas práticas com o passar do tempo

foram evoluindo principalmente pela necessidade social que se apresentava.

Na idade Média, principalmente na Europa, 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 genitora, 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 clérigos (principalmente do sexo masculino), de todas as idades.

A partir do século XIII, há um crescimento das cidades, inicia-se o processo de urbanização e concentração da pobreza, com o surgimento da burguesia. E a partir do século XVI, com as descobertas científicas que prolongaram a vida, ao menos da classe dominante. Neste mesmo momento surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considera ingênua, inocente e é traduzida pela paparicação dos adultos; enquanto a outra a considera imperfeita e incompleta e 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.

Na Idade Moderna, a Revolução Industrial, o Iluminismo e a constituição de Estados trouxeram modificações sociais e intelectuais, modificando a visão que se tinha da criança. A criança nobre é tratada diferentemente da criança pobre.

Surgem as primeiras propostas de educação e moralização infantil. Se na

sociedade feudal, a criança trabalhava como adulto, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Essa missão é incumbidas aos colégios que nesta época ainda eram muitas vezes empírica. O ensino é, primeiramente, para os meninos (meninas, só a partir do século XVIII). A educação se torna mais pedagógica, menos empírica. Nessa época surge o castigo corporal como forma de disciplinar, por considerem a criança como sendo frágil e incompleta, torna-se pratica comum utilizada tanto pelas famílias quanto pelas escolas. Com a educação e os castigo as crianças e adolescentes foram se unindo cada vez mais devido ao mesmo tratamento, passando a se distanciar da vida adulta. Também surgem as primeiras creches para abrigarem filhos das mães que trabalhavam na indústria.

A partir da segunda metade do século XVII, a política escolar retardou a entrada das crianças nas escolas para os dez anos justificada na época por que a criança era considerada fraca, imbecil e incapaz.

No capitalismo, com as mudanças científicas e tecnológicas, a criança precisava ser cuidada para tornar-se mão-de-obra do futuro. 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. 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 o ensino superior na classe burguesa.

"A Orientação Educacional, surgiu no início do século XX, nos Estados

Unidos, e com o fito primeiro de orientar os estudantes para uma adequada escolha de trabalho, com intenções, pois, de orientação profissional". NÉRICI, (1992, p.21). Nérici retrata bem este período em seu livro *Introdução a orientação educacional*, que condiz com a prática industrial de época, a de formar mão-de-obra qualificada.

No Brasil, influenciado pela Europa e EUA, os Jardins de Infância surgiram ao final do século XVIII e início do século XIX. Os primeiros a existirem foram no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Este avanço foi praticamente fundamentado em Froebel, que havia sido difundido no mundo todo, com exceção da Alemanha onde fora proibido, o que facilitou sua disseminação na Europa e EUA, chegando ao Brasil através das Exposições Internacionais. Froebel foi considerado Pedagogo da Infância por ter em suas pesquisas, dedicado-se a compreender a criança desvelando-a em seus interesses, condições e necessidades, buscando adequar a educação para o desenvolvimento dos pequenos, acreditando ter o ser humano, como as plantas, a semente do que será, precisando somente que o meio lhe dê condições de exteriorizar suas potencialidades.

As primeiras iniciativas voltadas à criança tiveram um caráter higienista, no Brasil, cujo trabalho era realizado por médicos e damas beneficentes, e se dirigiram contra o alto índice de mortalidade infantil, que era atribuídas aos nascimentos ilegítimos da união entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual das mães.

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, 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.

O Paraná também carrega esta mesma marca, participou na época enviando representantes à São Paulo para estudos sobre os Jardins de Infância.

Com o passar do tempo a prática assistencialista aos poucos, foi evolutivamente tendo propostas pedagógicas, que a fez transformarem-se, criando propostas que pretendiam romper com a dicotomia entre a assistência e a educação.

CAPÍTULO II

A VISÃO DA INFÂNCIA A PARTIR DOS ANOS 20 NO BRASIL

“No cenário dos anos 1920/30, uma parcela expressiva da intelectualidade brasileira envolveu-se em importantes e acirrados debates sobre temas educacionais, desdobrados com frequência em iniciativas dotadas de uma perspectiva renovadora”. MAGALDI, (2001, p.59). O retrata claramente este período da história nacional como momento crítico de discussão social e mudança.

A partir dos anos 20 muitas foram as mudanças apresentadas nas substituições de palavras que por sua vez também eram possuidoras de uma certa carga histórica, passou-se então para a visão higienista onde se pretendia moralizar através da saúde. Surgiram então as pré-escolas, classes de alfabetização, jardim de infância. Com força total, as creches em torno dos anos 60 e 70, juntamente com programas de atendimento às crianças como a LBA e o Casulo.

Surgiram também movimentos de reivindicando os direitos sociais como o Movimento das Mulheres, dos Estudantes, de Moradores e ainda Movimentos Religiosos. Organizando-se dessa forma lutas a favor da criação de creches, utilizando como instrumento de luta a responsabilidade da criação dos filhos que não era mais vista como obrigação somente da mãe e sim da sociedade como um todo, ou seja que o Estado e as Instituições Privadas possuíam também um certo grau de responsabilidade para com essas crianças.

“Refletindo sobre o contexto em que se situam os discursos produzidos por Proto-Carrero e por Cecília Meireles, bem como as iniciativas pedagógicas conduzidas por eles, deve-se mencionar que naqueles anos 1920-30, momento de

constituição da identidade profissional dos educadores, entre outros aspectos, a infância estava se tornando mais e mais um assunto de especialista”. MAGALDI, (2001, p.61).

Nesse período também pode-se perceber como descrito por Magaldi que existia uma forte presença e ligação entre a educação e a medicina, como pode ser percebido pelos vários especialistas da educação que são médicos, surgindo assim uma concepção preventivista. “De acordo com sua concepção preventivista, a importância conferida à infância se justificavam porque aquela fase da vida deveria ser compreendida como depositária da saúde das sociedades futuras”. MAGALDI, (2001, p.64).

O poder público tendo como base estes preceitos desenvolve medidas de controle e passa a emitir certificados de compatibilidade entre os cônjuges, a partir de exames pré-nupciais, como critério para realização de casamentos.

Assim, nesta época caberia primeiro a família conduzir os primeiros passos educativos a criança, já que o espaço familiar constitui-se em ambiente onde processa-se a vida, e aos médicos e educadores caberia instrumentalizar a família para que conduzissem de forma eficaz e eficiente a tarefa de natureza educativa. Mas Magaldi, (2001) apud Porto-Carrera também assinalava limites observados a famílias quanto ao exercício de sua função educativa.

Magaldi sintetiza as idéias de educadora Cecília Meireles, que buscava em seus “textos dirigidos a educadores, ensinava que as ações pedagógicas deveriam se pautar na preservação do que entendia como natureza infantil, no respeito à liberdade e aos ritmos da vida da criança, e no estímulo aos componentes particulares da condição infantil, como a fantasia, a imaginação, a pureza, a intuição, a espontaneidade etc”. MAGALDI, (2001, p.72).

Nos anos 80 as crianças já eram vistas como sujeitos de direitos. Os movimentos sociais a favor da criação da Constituição reforçavam esta visão. Sendo assim a criança aparece como tal nos capítulos da assistência social da Constituição Federal de 1988.

Na Lei 5692/71 a educação infantil foi praticamente ignorada, referindo-se apenas que os sistemas deveriam cuidar para que as crianças menores de 7 anos tivessem atendimento em instituições como "escolas maternas, jardins de infância ou equivalentes". Isso mostra o quanto o Ministério da Educação tem consciência da realidade educacional da infância, e a quase inexistência de políticas educacionais para essa faixa etária.

Porém, a população se manteve firme em suas reivindicações para que ocorresse esse atendimento. Sendo assim, em 1974 o MEC constituiu um grupo de estudos, o que trouxe alguns resultados como a categorização por faixa etária, mas que não foi incorporado pelas Secretarias de Educação o que coube as Secretarias de Promoção Social e Ministérios de Saúde.

O MEC tomou como objetivo expandir o atendimento para Educação Infantil, realizando convênios com as Secretarias Estaduais de Educação e possibilitando uma maior participação da família e da comunidade, usando isso também como estratégia para o barateamento dos custos que na maioria das vezes é repassado à comunidade que auxilia com trabalho voluntário. E atuou em quatro níveis: coordenação e normatização para a realização de Censos Escolares anuais incluindo a pré-escola; manutenção de uma rede federal de pré-escolas; desenvolvimento de programas para apoio à pré-escola e o repasse de verbas.

Com essa iniciativa o MEC dá o reconhecimento, valorizando um pouco mais a Educação Infantil, dando importância a necessidade de existirem políticas públicas

para crianças de 0 a 6 anos.

Em 1993 o Ministério da Educação abriu discussão de propostas para as diretrizes gerais e a construção de uma política para a Educação Infantil e a organização de suas ações para os próximos anos. Assim ele reafirma que a Educação Infantil é realmente a primeira etapa da Educação Básica, que não poderá ser dispensada na formação dos cidadãos. Com essa movimentação o MEC tenta traduzir o nível de consciência que a sociedade possui a respeito da infância e os seus direitos sociais, desde os primeiros anos de vida.

Com esse objetivo a Secretaria de Educação Fundamental coordena a Comissão Nacional da Educação Infantil constituída inicialmente por algumas entidades como o Departamento de Políticas Educacionais (DPE/SEF/MEC), Secretaria de Projetos de Educação Especial (SEPES/MEC), Ministério da Saúde (MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização Mundial de Educação Pré-escolas (OMEP/BRASIL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) entre outras. Em 1994 foi incorporada a essa Comissão a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; a FAE – Fundação de Assistência ao Educando; o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Nesse mesmo ano foi aprovada a Proposta do MEC, como documento definitivo da Política Nacional de Educação Infantil, no I Simpósio Nacional de Educação Infantil.

O estado de bem-estar social não atingiu todos da mesma forma, trazendo

desenvolvimento e qualidade 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.

2.1 A PRÉ-ESCOLA HISTORICAMENTE NECESSÁRIA

Como já vimos, a conquista da escola para os pequenos foi mérito das lutas sociais, que iam sendo desenvolvidas pelas necessidades sentidas levando a superação das relações sociais existentes.

Quando a criança entra na instituição educativa, sua experiência nela, o que lhe é ensinado torna-se constitutivo de sua pessoa, modificando-a continuamente, assim como ocorre durante toda a nossa vida quando da relação com novos conhecimentos. Portanto, todo e qualquer processo de aprendizagem se insere em um contexto mais amplo da constituição do indivíduo, a aprendizagem na escola não se efetua como um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade.

A criança deve ser levada a compreensão histórica da realidade, isto é, compreender a sociedade em que está inserida de forma a perceber sua construção através das relações entre os homens, como essa sociedade produz a vida, pelo trabalho, o que determina as relações sociais, suas necessidades que serão respondidas pelos próprios homens. Então, cabe a escola socializar a criança possuindo um papel decisivo no processo de socialização-individualização, a qualidade desse processo se dará pelo desvelamento das relações sociais que a fará superar a compreensão naturalista de sua inserção social passando a ver-se como um ser social que ocupa um espaço e possuidora de um papel nos grupos

sociais aos quais faz parte desde sua família até os grupos mais amplos.

A criança deve ser entendida como ser social, considerando que ela faz parte de uma história, situada em um determinado espaço geográfico e pertencente a uma classe social determinada, relacionando-se dentro de um contexto permeado de valores decorrentes de tais relações.

Atualmente, as famílias estão tomando consciência da importância da educação infantil, preocupando-se mais com as experiências que devem ser oportunizadas à primeira infância e também com a qualidade delas. Constituindo-se então a educação infantil como um direito da criança e dever do Estado, assegurado por lei em diversos documentos como no Estatuto da Criança e do adolescente, a sociedade tem buscado esse direito não mais somente como um espaço onde é possível deixar suas crianças em segurança, mas também com a preocupação de oportunizar-las a desenvolverem-se plenamente através de ações específicas para esta faixa etária, obtendo o auxílio de profissionais habilitados e qualificados para a função.

Basta-nos, portanto verificar se na prática essas experiências tidas como fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança cidadã estão sendo desenvolvidas com a qualidade almejada, observando se esse direito da criança e dever do estado está sendo atingido em sua plenitude.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVA ETAPA DE ENSINO

3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA CARENTE DE ÉTICA

Existe uma queixa freqüente quanto a falta de ética na sociedade. Essa ausência de critérios éticos se reflete não só filosofia de vida que norteia a prática cotidiana, mas de modo geral na sociedade como um todo em variadas esferas: política, industrial, comercial, assim como naquilo que é veiculado pelas diferentes mídias. Impera a busca de vantagens e da impunidade gozada pelos poderosos, como afirma Catão, (1995).

O autor aponta caminhos para reagir diante da situação em que se encontra a sociedade, caminhos que perpassam desde a mudança de postura de governantes, legisladores, poder judiciário, bem como um que de modo algum pode ser negligenciado quando se busca a construção de uma sociedade ética: a educação.

A falta de educação ética constitui-se para o autor talvez na principal causa da carência de ética com que estamos nos deparando nos últimos tempos. Família e escola não são vistas como simples reflexos passivos da sociedade em geral, mas são detentoras da condição de articulação para reagir à situação vigente, desde que motivadas para tal, o que poderia acontecer se dotadas de mecanismos específicos de educação ética. Entende, que a população de certo modo já começa a tomar consciência dessa ausência de critérios éticos na vida cotidiana, iniciando reações no sentido de cobrar dos governantes medidas éticas para acabar com a impunidade.

Na convivência descrita pelo autor com os professores de educação religiosa, ele tem a convicção de que não há grandes possibilidades de enfrentar o problema ético a partir das posições fixadas por uma determinada religião, por uma concepção filosófica qualquer, por uma visão de mundo racionalista ou positivista, pois estas não se mostram capazes de responder às interrogações cada vez mais radicais da juventude.

Jovens, adolescentes e crianças têm mostrado claramente que o grande centro de interesse, a grande esperança, encontra-se neles mesmos, na possibilidade de buscar por conta e risco o sentido da vida.

Do ponto de vista do educador é mais hábil aceitar essa atitude radical, que rejeita tudo o que vem de fora, e procurar no próprio modo de ser do jovem, na sua subjetividade, um caminho para construir uma pedagogia que inclua os principais elementos de base, componentes de toda estrutura ética: liberdade, consciência, lei, direitos e deveres, aspirações, justiça, verdade, fidelidade, amor, e o fazendo como uma espécie de coerência pessoal, de condição imanente ao próprio sujeito ético, da autonomia.

A necessidade de elaborar uma ética a partir do sujeito, não tem a pretensão de modelar o educando e sim de fornecer elementos para que ele mesmo encontre o caminho da convivência na liberdade.

Para tal conta de tal tarefa, a Catão, (1995) aponta alguns pontos que serão discutidos em outros capítulos da obra, quais sejam:

- discutir a relação entre religião e ética, haja vista o vínculo que ainda guardam com a religiosidade difusa em nosso meio cultural;
- a partir do ser humano concreto, buscando conhecer os fatores culturais que condicionam a maneira de pensar a vida humana pela juventude de hoje,

buscando assim uma ética para o nosso tempo;

- quais as condições e por que caminhos se pode pensar na elaboração de uma ética, lembrando que contribuições de filósofos da antiguidade como Aristóteles, Tomás de Aquino, Agostinho de Hipona não deixaram de ser atuais, despertando perspectivas renovadas para embasar descobertas e decisões quanto ao sentido da vida em nossa sociedade;
- necessidade de trabalhar com a pessoa concreta, com o ser histórico que se constrói no tempo e no espaço, buscando o que é melhor para esses seres concretos. Desta maneira, a comunidade humana é o educador ético por excelência;
- apesar de situado no tempo e no espaço, o ser humano só torna-se plenamente humano quando voltado para a transcendência, o que faz com que toda pedagogia ética se encontre numa pedagogia religiosa.

Montar um mecanismo de auto-educação autônoma, em que o próprio educando vá traçando seu caminho, para se tornar plenamente o que é chamado a ser e se realizar como ser humano na comunidade em que vive e em que é chamado a ser feliz.

Para o Catão, (1995), está nessa afirmação, formulado o problema central da pedagogia da ética, e, sendo novos os tempos em que vivemos, trata-se de elaborar uma nova ética do sujeito consciente e livre buscando o que há de melhor para seres concretos e históricos, que somente tornar-se-ão plenamente humanos quando voltados para a transcendência.

Formular uma educação ética não é fácil. O Estado autoritário, o proselitismo das religiões e democracia laica com sua visão puramente temporal do ser humano, constituem-se em fatores que dificultam essa formulação, mas o educador não pode

desistir de buscar um caminho para formar a consciência da juventude, pois é a partir dela que se pode construir uma sociedade de justiça e liberdade.

A decência na educação não deve ser deixada de lado a favor do corre-corre da rotina de uma Escola ou de um Centro de Educação Infantil. Deixar a ética do ensinar fora da sala de aula significa na maioria das vezes pensar somente na facilidade ou no resumo do que realmente deve ser a construção do conhecimento com os educandos.

“Cada vez mais me convenço de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar”. (FREIRE; SHOR, 1996, p.32).

Historicamente nos tornamos seres sociais capazes de tomar decisões próprias frente às informações que obtemos, podendo concordar ou discordar, escolher, decidir o que queremos, modificar ou não o que está posto, portanto somos seres éticos. A educação possui caráter formador por isso se a transformamos em treinamento estaremos negando o que nela há de humano. Paulo Freire diz que não podemos estar longe da ética ou fora dela, para que possamos respeitar o ser humano, os conteúdos não podem ocorrer longe da formação moral do educando.

Um educador não pode adentrar uma sala de aula “achando” que sabe o conteúdo que irá ensinar e mantendo um ar de superioridade, de quem é o dono da verdade. O saber exige interação, estudo, exige que se saia dos achados, que haja compreensão dos conteúdos que irá tratar.

Os profissionais da educação necessitam rever suas posições e saber que possuem o direito de mudar suas opiniões e opções. Sendo assim, cabe ao educador refletir sobre suas ações, suas palavras, não basta ser ético em sua fala e não representá-la na prática é necessário que cada um assuma suas opções, pois ensinar exige que as palavras sejam demonstradas através do exemplo.

“É que todo pensar certo é radicalmente coerente”. (FREIRE; SHOR, 1996, p.34).

O professor que realmente quer ver os frutos de seu trabalho deve colocar em prática o que fala, palavras sem exemplo de nada valem. É o caso corriqueiro que podemos ouvir ou ver em quase todas as escolas, professores aos “berros” dizendo aos alunos que não devem gritar. Lógico que na situação atual das escolas, esse exemplo, torna-se muito mais difícil.

Ao visitarmos escolas ou Centros de Educação Infantil podemos verificar que pouquíssimas é que possuem número de alunos em sala que permita ao professor manter um diálogo mais cordial. A maioria das turmas está superlotada, salas onde nem mesmo o professor pode transitar por entre as carteiras, pois não existe espaço entre elas, o que dificulta também a concentração e atenção do aluno.

3.2 QUANTIDADE DE ALUNOS PARA O BOM DESEMPENHO PEDAGÓGICO

Célestin Freinet em seu livro “Las Invariantes Pedagógicas” (1972) disse que a criança não gosta de trabalhar em “rebanho”, ela gosta do trabalho individual e do trabalho em grupo onde há cooperação.

As crianças não possuem as mesmas necessidades, portanto é inútil classificá-las, dividi-las, nunca terão as mesmas atitudes, é irracional querer que

tenham os mesmos avanços ao mesmo tempo. Uns solucionam depressa e se irritam, outros perdem o interesse por sentirem-se incapazes de solucionar sem auxílio, poucos absorvem os objetivos desse tipo de trabalho.

Para Freinet o trabalho em turmas numerosas não proporciona as condições necessárias para o avanço do conhecimento de cada indivíduo, demorando mais para absorver o objetivado com o trabalho realizado. Diz ainda que, é de total importância que o indivíduo conserve sua personalidade, socialmente e humanamente deve preservar sua identidade, só assim poderá colocar-se a serviço da comunidade. Sendo assim, na escola, o trabalho em grupo não deve obrigar que todos façam o mesmo, mas que cada um contribua de uma forma na construção do todo.

Faz-se necessário o auxílio constante e particular dispensado pelo educador ao educando, procurando os conflitos individuais, contribuindo satisfatoriamente para o avanço do individual e coletivo.

Porém, em uma turma onde pratica ao mesmo tempo atividades diversas e a onde se evita o autoritarismo, é necessário muito mais ordem e disciplina que em uma classe onde as “lições são os insultos principais”.

Freinet não fala de uma ordem pela vigilância do silêncio e dos braços cruzados e sim de uma ordem inserida no comportamento e no trabalho dos educandos. A realização de trabalhos que interessem às crianças faz com que elas disciplinem-se pela vontade de trabalhar, progredir e ver os resultados em suas realizações.

Então nasce aí a necessidade de se dispor de um ambiente propício à prática de atividades diversificadas pelas crianças de uma mesma turma, realizadas ao mesmo tempo e com auxílio individual e coletivo se necessários para que esses

trabalhos sejam realizados em consonância com o período que cada criança precisa para solucioná-lo.

Muitos professores utilizam o castigo como forma de manter a ordem, Freinet falando a respeito desse tipo de atitude coloca que isso consiste em um erro, pois as “correções” através de castigos servem somente para humilhar e nunca para levar a finalidade pretendida, a da aprendizagem, mas os levam a um sentimento de ódio, revolta e vingança.

Os grupos devem ter algo em comum em que todos os participantes tenham claro onde querem chegar, o que querem alcançar. Porém, em grandes grupos, nos quais a organização a serviço de suas características é dificultada pela diversidade de personalidades, haverá somente uma justaposição de indivíduos contribuindo para a destruição da identidade de cada ser.

Desde as primeiras décadas do século XX é possível encontrar registro sobre a preocupação do tamanho das turmas no setor público. Este é um assunto bastante contraditório, pois no momento em que os órgãos governamentais tentam suprir a demanda na educação acabam permitindo a superlotação das turmas, ou mesmo não ocorre uma redução do número estipulado, correndo o risco do distanciamento da qualidade na Educação Infantil. Isso pode ser observado quando olhamos as legislações para este nível de educação, anteriores ou vigentes, que estipulam o máximo de 25 crianças por professor, como a Deliberação nº 20 do Estado do Paraná de 1978 no Capítulo VI em parágrafo único, que se encontra “em nenhuma hipótese será permitido o funcionamento de classes com número maior que 25 alunos por professor”.

A doutora Leeper, professora de Educação na Primeira Infância no Colégio Superior de Educação, Universidad de Maryland, escreveu em 1970 no seu livro “La

ensenanza en la escuela materna y en el jardín de infantes”, seguindo o resultado de investigações sobre a educação, normas para os jardins de infância. Entre essas normas está o tamanho do grupo, ela descreveu que o estudo ocorreu com dois grupos de crianças, um com aproximadamente 38 e outro com 24 crianças. Os dois grupos freqüentavam a mesma escola em meio período, assistiam aulas idênticas e tinham a mesma professora. No grupo maior foi observado um comportamento mais agressivo, eles recebiam menos orientação individual e tinham oportunidades reduzidas para solucionar seus próprios problemas. No grupo menor, o contato entre a professora e as crianças, era mais freqüente e a professora possuía maior oportunidade para orientar, dirigir, ajudar e escutar as crianças. Sendo assim ela conclui que se deve considerar o tamanho do grupo quando se trata de alcançar as metas desejadas, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia da cooperação e da devida utilização dos materiais, devendo ser o grupo reduzido para possibilitar o desenvolvimento de comportamentos semelhantes.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 traz que “a capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social” (v.2, p.11). Para construir a identidade e autonomia das crianças é necessário que o profissional responsável por essas crianças no momento em que estão nos Centros de Educação Infantil, seja observador. Que observe para perceber as necessidades individuais, ampliando os laços afetivos, reconhecendo e valorizando as diferenças.

A escola nessa faixa etária tem como objetivo levar à criança ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos seus recursos pessoais que cada um possui para o enfrentamento das diferentes situações do dia-a-dia.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A educação infantil como direito da criança é recente no Brasil e no campo das políticas direcionadas à infância muitos tem sido os avanços, retrocessos e impasses. Segundo Kramer (2001), com relação ao atendimento às crianças menores de 7 anos é possível constatar ganhos reais: das 3,5% das 21 milhões de crianças em 1975, atendemos 30% das pouco mais de 21 milhões de crianças em 2000”. CERISARA, (2004).

Em relação à formação das profissionais que hoje atuam junto às crianças pequenas em creches e pré-escolas, vê-se uma avalanche de cursos chamados emergenciais, em sua grande maioria pagos, e que são justificados pelo prazo estabelecido pela LDB de 10 anos desde a sua publicação para que todos tenham formação específica em nível superior, podendo ser aceito magistério, nível médio. Nesses cursos, pouco ou quase nada acerca da especificidade da educação infantil têm sido contemplado, prevalecendo uma concepção de trabalho que transporta de cima para baixo os chamados conteúdos escolares acabando por submeter às creches e pré-escolas a uma configuração tipicamente escolar. Além disso, o governo delega a essas professoras a responsabilidade por sua formação, sem assumir como sua a tarefa de fornecer as condições objetivas para que elas se profissionalizem, como explica Cerisara, (2004).

Mesmo nos colocando contra a retirada da formação das professoras da educação básica dos Cursos de Pedagogia é preciso e necessário levantar questões sobre a forma como tem sido feita a formação nesses cursos. Ou seja, o fato de lutarmos pela manutenção da formação regular inicial das professoras de educação infantil nos cursos de pedagogia não pode obscurecer a constatação de que a forma

como tem sido feita a formação nesses cursos tem deixado a desejar, na medida em que a maioria deles ainda tem uma concepção de educação escolarizante para a educação infantil. Por reconhecermos que as mudanças são recentes na legislação e considerando que transformá-las em ações é um desafio é que destacamos a necessidade de que esses cursos rompam com a perspectiva escolar de trabalho em que predomina uma didatização do corpo, dos afetos e emoções, do pensamento, da voz e do gesto das crianças.

Para isso, Cerisara, (2004), apud Kramer indica que a formação prévia no ensino médio ou superior, onde circulam conhecimentos básicos relativos à língua, matemática, ciências, história e geografia, devem ser contemplar conhecimentos científicos relativos à infância dos campos da saúde, da psicologia, da sociologia, da antropologia, linguagem, etc visando oferecer subsídios para a atuação dos adultos com as crianças, em especial no que se refere ao brinquedo, à literatura infantil, à mídia, à cidade, e também aos valores, costumes e práticas sociais. (2001, p. 99). E incluiria, as artes plásticas, música, o teatro, as expressões corporais. Além da formação regular prévia, Kramer enfatiza outro tempo e espaço de formação para as professoras de educação infantil que ela denominou de formação do movimento social envolvendo a participação em fóruns, sindicatos, associações que além de ter uma orientação de cunho político, pode se voltar também à formação em temas mais amplos ou mesmo específicos.

“Um terceiro espaço e tempo de formação é indicado pela autora: aquele que ocorre no interior de cada creche e pré-escola e que deve garantir: estudo, leitura, debate; horários de estudo conjunto, onde se fortalece cada unidade e fica assegurado o estudo individual e coletivo para compreender a realidade mais ampla e o que acontece no dia a dia, com as crianças, com cada criança, com cada um de

nós". KRAMER, (2001, p.99).

Não é difícil reconhecer que os melhores métodos de ensino se baseiam numa compreensão mais evidente da natureza do crescimento e desenvolvimento humanos, das realidades e ideais da cultura e dos amplos objetivos da moderna escola primária. Mais difícil porém, é explicar como o professor consegue realizar a tarefa de incorporar os princípios psicológicos, sociais e filosóficos às práticas diárias. Ragan, (1966).

A linguagem escrita é um instrumento pobre para comunicar as características do bom ensino. Talvez a mais exata impressão possa ser obtida ao visitar-se uma sala de aula onde seja possível observar um bom ensino. O equacionamento de melhores processos de ensino tornou-se mais fácil, também, pelas recentes publicações que contêm exemplos de bons processos de ensino.

Além disso, numerosos filmes e outros recursos audiovisuais estão disponíveis para auxiliar a fazer a conexão entre os abstratos princípios de aprendizagem e a compreensão daquilo que constitui um bom ensino.

A idéia de que o professor tem a responsabilidade de criar nas salas de aula condições que permitam um melhor convívio em grupo é um dos conceitos mais excitantes, encorajadores e profundos da educação moderna. A qualidade da vida em grupo mostra a diferença que há entre uma situação de ensino-aprendizagem excelente e outra medíocre, quando avaliadas à luz dos valores democráticos.

O educador que compreende o significado da dinâmica do grupo e que usa inteligentemente as técnicas de liderança tem resolvido muitos dos problemas relacionados com o amplo conceito de método. Isto não significa que estas técnicas sejam novas ou que haja qualquer virtude particular no termo "dinâmica de grupo" como tal.

Muitos professores vêm usando com êxito processos de grupo há vários anos sem saberem que esta expressão existia. Outros perguntam a si mesmos qual a razão de sentirem tanta dificuldade com os grupos, de seus alunos parecerem aprender vagarosamente e de existirem tão numerosos problemas de disciplina a enfrentar. Ragan, (1966).

Quando o aspecto mais importante da escola é considerado o conhecimento e domínio da Leitura, Escrita e Aritmética e quando prevalece a filosofia aristocrática da seleção e eliminação, a estrutura das classes é um assunto relativamente simples. Os conhecimentos e as habilidades considerados importantes pèlos técnicos nas várias matérias são selecionados e divididos em partes indicadas para cada série.

O professor tem apenas que organizar o material indicado para sua classe numa seqüência ordenada e proceder de modo a realizar uma certa quantidade de trabalho por semana. Ao contrário, quando a aprendizagem é considerada como a modificação de conduta e quando prevalece a filosofia democrática de educar integralmente a criança, a organização da classe para a vida e aprendizagem constitui uma das tarefas mais difíceis e, ao mesmo tempo, decisivas que o professor tem de enfrentar.

O professor eficiente na escola primária deve, pois, conhecer algo das técnicas de relações humanas; deve ser um bom administrador; deve saber como manter vários grupos em trabalho útil e harmonioso; deve ter um conhecimento profundo das necessidades e habilidades de cada aluno; deve estar familiarizado com vários tipos de recursos para a aprendizagem; e deve ter a habilidade de capitalizar a capacidade dos alunos para a liderança e obter a inteira cooperação das crianças.

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem daquilo que não domina, a constituição de significados que não compreende e nem a autonomia que não pôde construir, e é sobre estas e outras questões e suas implicações na qualidade do ensino que trata este texto da educadora Guiomar Namó de Mello.

“Se a aprovação da LDB marca o final da primeira geração de reformas educacionais, as diretrizes e parâmetros curriculares estão inaugurando a segunda geração, que tem duas características a serem destacadas: (a) não se trata mais de reformas de sistemas isolados senão que de regulamentar e traçar normas para uma reforma de educação de âmbito nacional; (b) atinge, mais que na etapa anterior, o âmago do processo educativo, isto é, o que se quer o aluno aprenda, o que ensinar e como ensinar”. MELLO, (2004).

Nele, a autora analisa a formação inicial do professor e sua inadequação diante da sociedade atual e das exigências da LDB vigente, sugerindo mudanças inovadoras.

A situação de formação profissional do professor é invertidamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo a ele como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia quanto difícil de levar às últimas conseqüências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência a partir do qual orientar a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. As diretrizes que se seguem procuram levar às últimas conseqüências essa característica, buscando tornar coerente a formação do professor com a simetria existente entre essa formação e o futuro exercício da profissão. MELLO, (2004).

Ela discute o que denomina de "simetria invertida": o professor em sua

formação vive um papel oposto ao que ele está se preparando para desempenhar. Isto traz consequências fundamentais: é preciso que o professor experimente, enquanto aluno, aquilo que ele deverá ensinar a seus próprios alunos. Caso se deseja que o professor desenvolva nos alunos a capacidade de relacionar teoria e prática, é preciso que tal relação também esteja presente em sua própria formação.

As mudanças na formação docente têm por objetivo formar um "profissional reflexivo", cuja atuação seja ao mesmo tempo inteligente e flexível, capaz de refletir sobre sua própria ação. Por fim, a autora defende a implementação de um sistema nacional de credenciamento de cursos de formação de professores e de certificação de competências docentes.

CAPÍTULO IV

O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL - RCNEI

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil é composto por três volumes e foi organizado da seguinte forma: Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Do primeiro volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. E o último volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Neste tópico propõem-se discutir e tentar sintetizar as idéias principais no ponto de vista do trabalho dos três volumes.

4.1 CARACTERÍSTICAS

O RCNEI constitui-se “em um conjunto de referências e orientações

pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras”. RCNEI, (1998).

O texto do RCNEI traz que é função contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

“Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios”, RCNEI, (1998):

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

O RCNEI, (1998) traz que: “É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a

que estão expostas”.

Essa não é uma tarefa fácil ou simples, pois o professor necessita da maior precisão possível em suas observações e constatações, estar atento a todas as crianças, percebendo seus gestos, movimentos, sons, brincadeiras enfim a todo e qualquer tipo de expressão.

Somente realizando minuciosas observações, avaliando-as objetiva e claramente é que poderá ocorrer a devida troca de experiências, dada como base para a construção do conhecimento que será socializado através dos resultados obtidos em cada momento, possibilitando dessa forma a modificação e ampliação dos conhecimentos prévios.

Frenet, (1985) diz que as crianças precisam de pão e rosas. O pão do corpo, que mantém o indivíduo em boa saúde fisiológica. O pão do espírito, a que chama de instrução, conhecimentos, conquistas técnicas, esse mínimo sem o qual o se corre o risco de não conseguirmos a desejável saúde intelectual.

E as rosas também, não por luxo, mas por necessidade vital. As crianças têm necessidade do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda do olhar, da voz, do pensamento das pessoas que convivem com elas. Precisam saber que encontram, nos outros e na escola, a ressonância de falar a quem a escuta, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa útil e bela que é a forma de expressar tudo o que nela tem de generoso e de superior.

4.2 COMPONENTES CURRICULARES

O documento é composto de duas partes organizadas em três volumes: os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por

outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua própria maneira de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses a cerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para compreensão da realidade.

O primeiro volume apresenta uma introdução sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, e começa discutindo a noção de criança, que vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.

Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano. RNCEI, (1988, p.21).

A uma preocupação no sentido de que as instituições de educação infantil devam incorporar de maneira integrada as funções de educar e cuidar.

As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. RNCEI, (1988, p.23).

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que

atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, muitos profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.

Em resposta a esse debate, a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. RCNEI, (1998, p.39).

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente, para o RCNEI, (1998), ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, explicita no art. 30, capítulo II, seção II que: “A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil adota a mesma divisão por faixas etárias contemplada nas disposições da LDB. Embora arbitrária do ponto de vista das diversas teorias de desenvolvimento, buscou-se apontar possíveis regularidades relacionadas aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e

sociais das crianças das faixas etárias abrangidas. No entanto, em alguns documentos fez-se uma diferenciação para os primeiros 12 meses de vida da criança, considerando-se as especificidades dessa idade.

“As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos”. RCNEI, (1998, p.43).

Ôabe ao professor organizar o conteúdo através da formulação de objetivos que auxiliam na seleção de conteúdos e meios didáticos. Ao estabelecer objetivos nesses termos, o professor amplia suas possibilidades de atendimento à diversidade apresentada pelas crianças, podendo considerar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade. Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças.

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades, conforme descrito em RCNEI, (1998, p.63):

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- 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.

Outro ponto importante tratado no Volume 1 é a questão do melhoramento continuado da formação tanto da instituição coletiva quanto individual do professor.

4.3 APRENDIZAGEM

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e

compreensões da realidade também são diversas. RCNEI, (1998, p.21).

Para se desenvolver as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

A instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças de 0 a três anos com o objetivo de garantir oportunidades para que sejam capazes de:

- experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- brincar;
- relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses.

Para esta fase de 4 a 6 anos, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;

- identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- brincar;
- adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.

4.4 MOVIMENTO

“O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança”. RCNEI, (1998, p.18).

A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar no movimento a oportunidade de expressão dos sentimentos como desconfiança, medo ou ansiedade, indicando muitas vezes algo oposto ao que se está falando.

Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que

todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

São apresentadas vários exemplos de movimentos que auxiliam no desenvolvimento das crianças, tanto de 1 a 3 anos quanto de 4 a seis anos.

4.5 A MÚSICA

A música no contexto da educação infantil vem, segundo o RCNEI, (1998) ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

“Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, *jingles* etc., por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social, a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como”, RCNEI, (1998, p.48):

- produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos

musicais a interpretação, a improvisação e a composição;

- apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. É importante desenvolver nas crianças atitudes de respeito e cuidado com os materiais musicais, de valorização da voz humana e do corpo como materiais expressivos.

4.6 ARTES VISUAIS

“As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis”.
RCNEI, (1998, p.85).

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens). O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez

mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são freqüentes nos desenhos das crianças, reportando mais a assimilações dentro da linguagem do desenho do que a objetos naturais. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas.

4.7 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Muito cedo, os bebês emitem sons articulados que lhes dão prazer e que revelam seu esforço para comunicar-se com os outros. Os adultos ou crianças mais velhas interpretam essa linguagem peculiar, dando sentido à comunicação dos bebês. A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se.

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas, como explica o RCNEI, (1998).

Nessa perspectiva, a aprendizagem da linguagem escrita é concebida como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;

- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita.

4.8 NATUREZA E SOCIEDADE

O mundo onde as crianças vivem é formado por um conjunto de fenômenos naturais e sociais que proporcionam indiscutivelmente questões sobre a natureza e a sociedade nas crianças. As instituições de educação infantil devem proporcionar atividades voltadas para o desenvolvimento da noção de mundo social e natureza.

Na maioria das instituições, esses conteúdos estão relacionados à preparação das crianças para os anos posteriores da sua escolaridade, como no caso do trabalho voltado para o desenvolvimento motor e de hábitos e atitudes. Algumas práticas valorizam atividades com festas do calendário nacional: o Dia do Soldado, o Dia das Mães, o Dia do Índio, o Dia da Primavera, a Páscoa etc. Nessas ocasiões, as crianças são solicitadas a colorir desenhos mimeografados pelos professores, como coelhinhos, soldados, bandeirinhas, cocares etc., e são fantasiadas e enfeitadas com chapéus, faixas, espadas e pinturas. O conteúdo das propostas devem sempre considerar de forma cuidadosa evitando a difusão de estereótipos culturais. Como a interpretação dos povos indígenas, o que leva muitas vezes a padronizar um modelo, em que todos os povos indígenas são iguais, vestem-se de forma iguais, e possuem os mesmos costumes, e etc.

“Para que elas possam conhecer algo sobre os diferentes tipos de

organização social, devem centrar sua aprendizagem, primeiro sobre os grupos menores e com estruturas mais simples e, posteriormente, sobre as organizações sociais maiores e mais complexas". RCNEI, (1998, p.165).

É necessário possuir consciência que a melhor forma de proporcionar abertura cultural as crianças é centrar sua aprendizagem primeiro sobre os grupos menores, partindo do princípio que é mais fácil pensar sobre aquilo que esta mais próximo a ela.

A priorização da razão influencia o pensamento presente no RCNEI, partindo do princípio de que o trabalho deve propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do "senso comum" e conhecimentos científicos. Pois, com afirmação de JIPIASSU, (1991, p.99), que definiu o homem pelo fato que "define a especialidade da linguagem pela aptidão que somente o homem possui de responder a tudo o que se dirá em sua presença". Desde os primórdios, a sobrevivência dos seres humanos só foi possível através da união dos indivíduos em comunidades não só para a proteção, mas também para a caça e a coleta de alimentos. Para que fosse possível essa organização, foi necessário o desenvolvimento de uma forma de comunicação que permitisse o entendimento entre membros da comunidade. E a razão científica é fruto do acúmulo de varias gerações, que deve ser repassado as crianças.

O brincar de faz-de-conta, por sua vez, possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas idéias e os

conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos. RCNEI, (1998, p.171).

É preciso que o educador reconheça a multiplicidade de relações que se estabelecem e dimensioná-las, sem reduzi-las ou simplificá-las, de forma a promover o avanço na aprendizagem das crianças, e é preciso também considerar que a complexidade dos diversos fenômenos do mundo social e natural nem sempre pode ser captada de forma imediata pelas crianças.

Os conteúdos deverão ser selecionados em função dos seguintes critérios, RNCEI, (1998, p.177):

- relevância social e vínculo com as práticas sociais significativas;
- grau de significado para a criança;
- possibilidade que oferecem de construção de uma visão de mundo integrada e relacional;
- possibilidade de ampliação do repertório de conhecimentos a respeito do mundo social e natural.

Para que os objetos possam ser utilizados como fonte de conhecimentos para as crianças, é necessário criar situações de aprendizagem nas quais seja possível observar e perceber suas características e propriedades não evidentes.

4.9 MATEMÁTICA

As crianças, desde o nascimento, estão imersas em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante. As crianças participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço. Utilizando recursos próprios e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo,

repartir as balas entre os amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc. RCNEI, (1998, p.207).

As noções matemáticas (contagem, relações quantitativas e espaciais etc.) são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados.

As modificações no espaço, a construção de diferentes circuitos de obstáculos com cadeiras, mesas, pneus e panos por onde as crianças possam engatinhar ou andar - subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo - permitem a construção gradativa de conceitos, dentro de um contexto significativo, ampliando experiências.

Este bloco de conteúdos envolve contagem, notação e escrita numéricas e as operações matemáticas.

- Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.
- Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.
- Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.
- Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor.
- Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram.
- Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades.

Os conhecimentos numéricos das crianças decorrem do contato e da utilização desses conhecimentos em problemas cotidianos, no ambiente familiar, em brincadeiras, nas informações que lhes chegam pelos meios de comunicação.

CAPÍTULO V

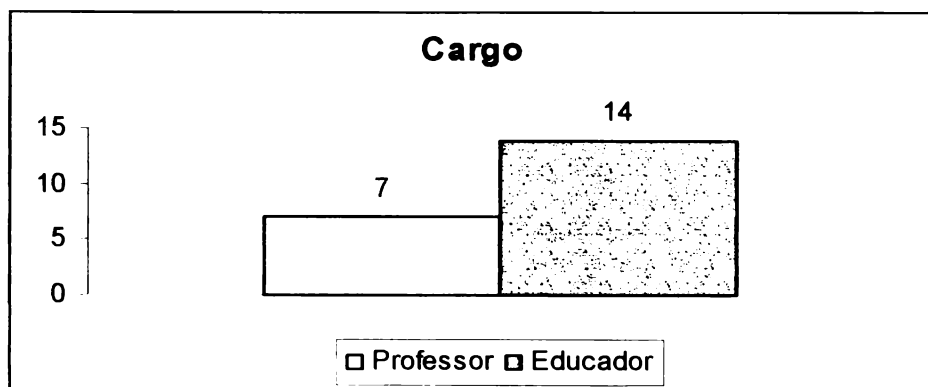
AS PROPOSTAS NACIONAIS E SUA EFETIVAÇÃO

Muitas foram as propostas nacionais, conforme apresentado na pequena síntese do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, mas exemplos claros da realidade brasileira apontam e evidenciam que ainda muita coisa deve ser desenvolvida. Principalmente em questões como melhorias continuadas dos profissionais e instituições.

Foram feitas 21 pesquisas, conforme questionário em anexo, o resultado apresenta-se assim:

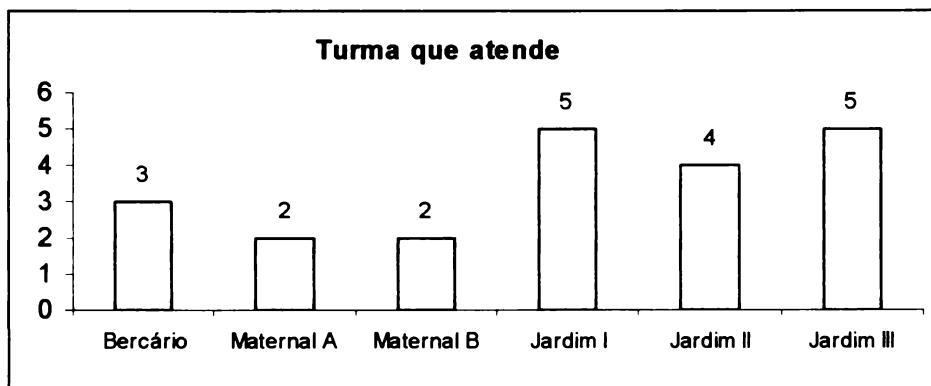
1. Cargo?

() Professor () Educador

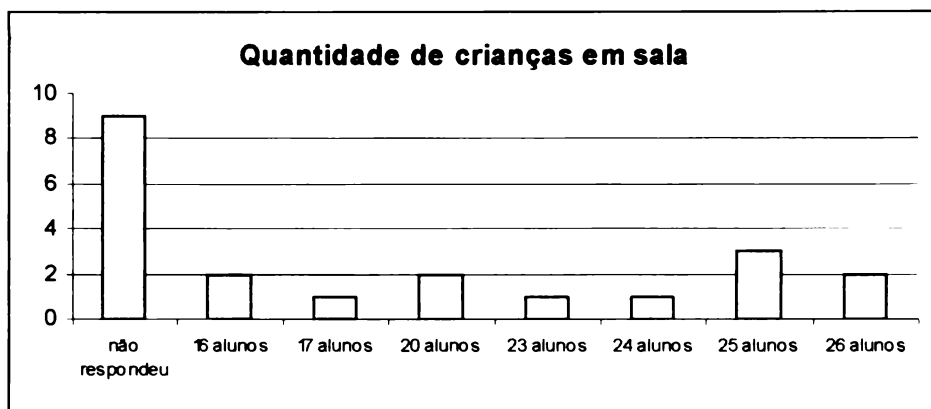


2. Turma que atende?

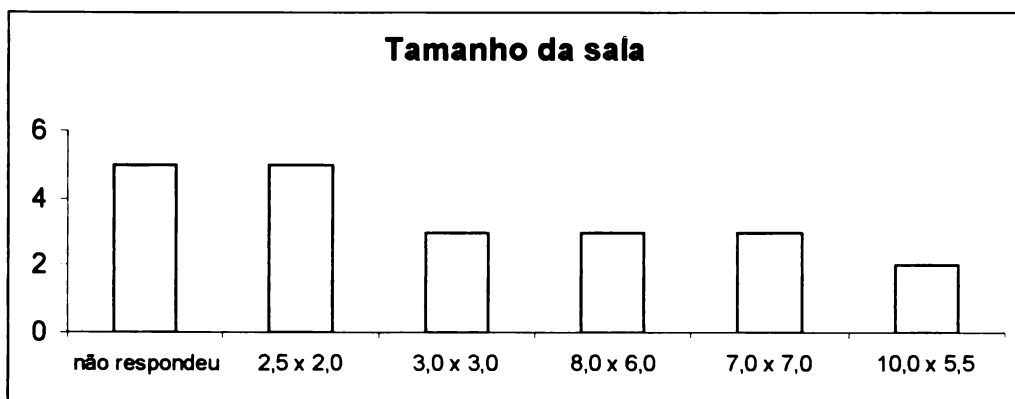
() Berçário () Maternal ____ () Jardim () ____



3. Quantidade de crianças na sala?



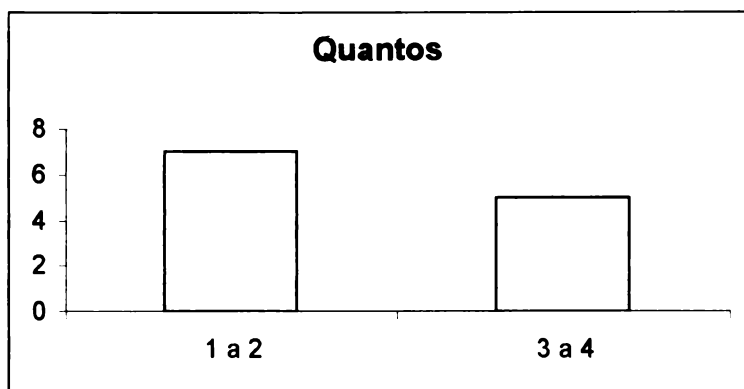
4. Qual é o tamanho de sua sala de aula?



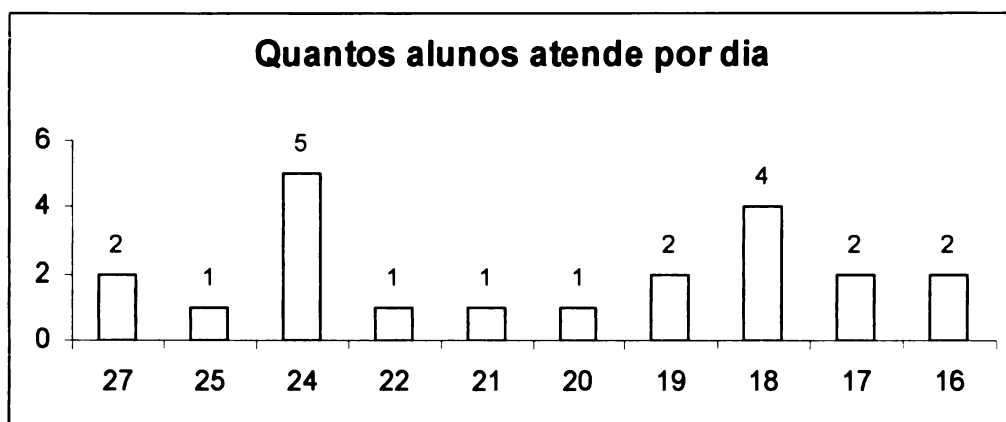
5. Existem alunos faltosos? Quantos?



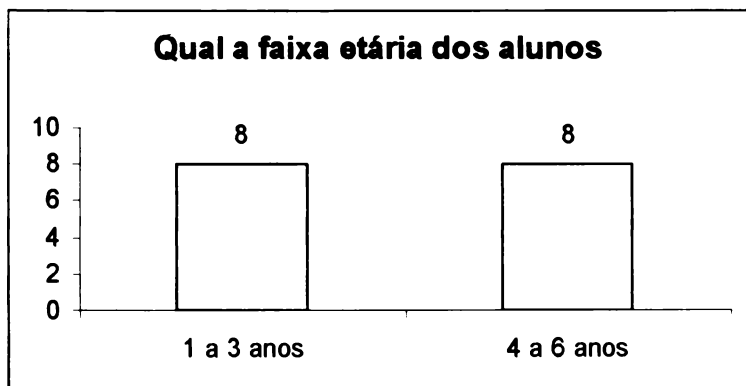
Dos que responderam sim, Quantos?



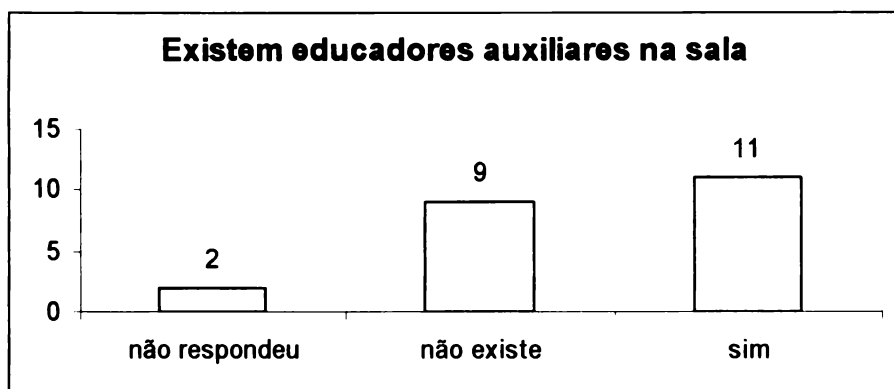
6. Em média quantos alunos atende por dia?



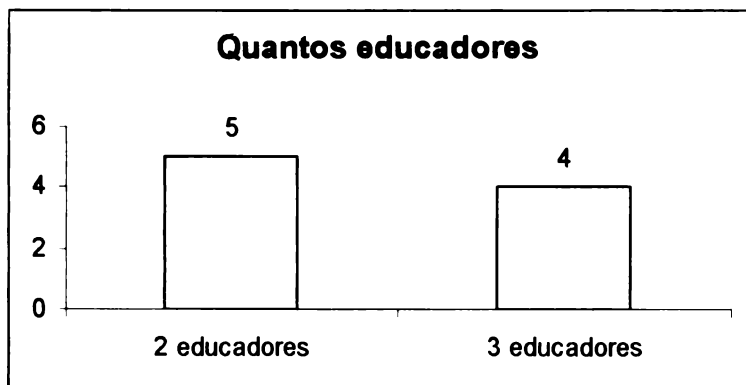
7. Qual é a faixa etária de seus alunos?



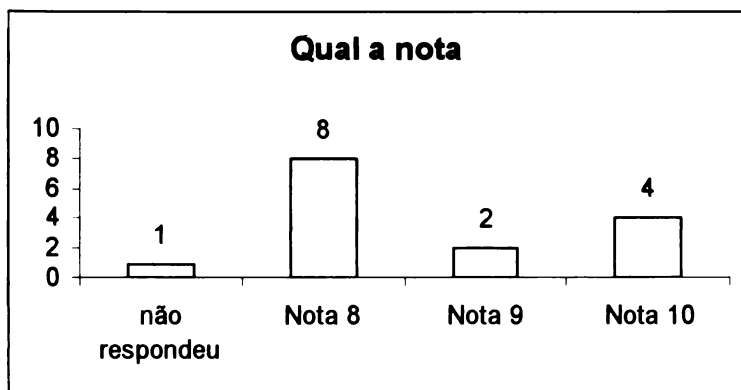
8. Existem educadoras auxiliares na turma? Quantos?



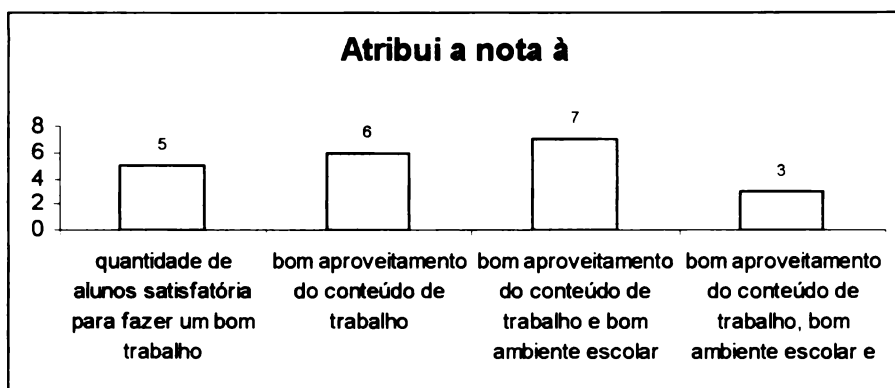
Dos que responderam sim, quantos educadores?



9. Se você fosse dar nota de aproveitamento da sua turma você daria?



10. Essa nota você atribui à?



11. Sabendo que cada ser humano é um indivíduo diferente e que necessita, portanto de momentos individuais no seu aprendizado e atendimento individualizado, você julga que a quantidade de alunos que possui em sala influencia nesse atendimento de qualidade?

Por ser uma questão aberta fica difícil criar um conjunto, ou uma resposta que satisfaça todas. Mas algumas das respostas que chamaram a atenção pois sua idéia central repetiu-se por mais de 60% das respostas.

“Influencia, pois é difícil dar atendimento individualizado quando a sala está cheia”.

“Sim, porque quando há muitos alunos em sala, a qualidade do trabalho é menor, nesta faixa etária eles precisam de maior atenção por parte dos Educadores”.

“Com certeza a qualidade de ensino tem um aproveitamento excelente tanto de conteúdo quanto de ambiente, isso é gratificante, poder atender a cada um individualmente e sempre com sorriso. O que não ocorre com a quantidade, que superlota, ‘estresse’ tanto a criança quanto o Educador e o aproveitamento é regular. Obs: seria bom atender a todos que necessitam de uma vaga, mas acredito que deve-ser fazer valer a qualidade e não a quantidade”.

CONCLUSÃO

A resposta apresentada pelos Educadores entrevistados refletem bem a situação real da Educação Infantil. Muitas foram as medidas implementadas e exigidas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, mas a realidade social é outra, a falta por longos anos de aumento da rede institucional, provocaram uma barreira para uma política séria, onde deveria valorizar a qualidade e não a quantidade de alunos atendidos. Pois a quantidade nunca deveria ser discutida, pois, deveria refletir uma situação normal e alocação de alunos em outras instituições, outras salas, e etc.

Mas ao menos a sociedade passou a discutir, verificando e solicitando dos agentes governamentais medidas para sanear estas barreiras e condutas antigas.

Este trabalho procurou discutir a situação da Educação Infantil, tanto do ponto de vista literário quanto do regulado pelo poder público, quanto o ponto de vista dos Educadores que enfrentam diariamente o descaso e a falta de motivação para o trabalho, consequência do abandono.

Muitas vezes como apresentado pela pesquisa, em depoimento, as Educadoras afirmam que as salas são superlotadas para atender a falta de capacidade da instituição, o que sem dúvida prejudica todo o trabalho. Trabalho que é solicitado pelo RCNEI, e que muitas vezes a falta de suporte material não permite que seja adequadamente empregada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CATÃO, F. **A pedagogia ética**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CERISARA, A. B. **Em debate a formação de professores de educação infantil**.

Disponível em:

http://anuufei.ufsc.br/palestra%20e%20mesas%20redondas/EM%20DEBATE%20A%20FORMA%C7%C3O%20DE%20PROFESSORAS%20DE%20EDUCA%C7%C3O%20INFANTIL.htm#_ftn7. Acesso em: 9 jan. 2004.

FONSECA, J. P. da. **Notícias Históricas da Educação Infantil**. In: MENEZES, J.

L. C. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 2001.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, S. **Formação de profissionais de educação infantil no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil. 2001.

JUPIASSU, H. **As paixões da ciência: estudo de historiadas ciências**. São Paulo: Letras, 1991.

MAGALDI, A. M. B. de M. **Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros (Anos 1920-30)**. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. (s/d)

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2004.

RAGAN, W. B. **Currículo primário moderno**. Porto Alegre: Globo, 1966.

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. v.1, 2 e 3.