

MARTA UBEDA MIRANDA DE SOUZA

**APERFEIÇOAMENTO DE RECURSOS HUMANOS NA  
PRÉ-ESCOLA MEDIANTE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
SUBSÍDIOS PARA UM PROGRAMA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, Curso de Pós-Graduação em Educação — Área de Concentração em Recursos Humanos e Educação Permanente, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA  
1993

No sentido em que se verga o broto se  
inclina a árvore.

- Alexander POPE, Moral Essays

Pensamento que representa a  
importância da educação infantil  
no destino de cada ser humano.

Aos meus pais, sempre presentes física  
e espiritualmente, em todos os  
momentos da minha vida;

ao meu marido, pelo seu amor, apoio,  
compreensão e sabedoria;

à amiga Mônica, pelas alegrias e  
tristezas que passamos juntas;

aos meus filhos, pela experiência de  
vida que me transforma a cada dia.

## AGRADECIMENTOS

- às professoras orientadoras desse trabalho, Prof. Dra. Maria do Rosário Knechtel e Prof. Mestra Corina Lúcia Costa Ramos, cujo apoio, auxílio e estímulos ajudaram na elaboração da dissertação;

- ao corpo docente e colegas do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, a nível de Mestrado, que de diversas maneiras, contribuíram para a minha formação e crescimento pessoal;

- aos coordenadores e professores que, muito gentilmente, participaram da pesquisa de campo;

- aos colegas de trabalho, pelo constante apoio e estímulo em todos os momentos; e

- a todas as pessoas, que direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desse trabalho.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
INTRODUÇÃO .....	1
1 - Primeiras considerações em torno do tema .....	1
2 - Apresentação do problema e justificativa .....	6
3 - Objetivos .....	9
4 - Procedimentos metodológicos .....	10
5 - Definição de termos .....	12
Cap I - A EDUCAÇÃO INFANTIL	
1.1 - Pressupostos históricos e conceituais da educação infantil .....	16
1.2 - A caracterização da criança de 2 a 6 anos .....	51
Cap II - O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
2.1 - Histórico da formação do professor de educação infantil .....	67
2.2 - O papel do professor de educação infantil .....	79
Cap III - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO PERMANENTE	
3.1 - Aspectos históricos e conceituais da Educação Permanente .....	83

3.2 - Os objetivos da Educação Permanente .....	90
3.3 - As modalidades da Educação Permanente .....	94
3.4 - A educação a distância .....	97
Cap IV - ENFOQUE DE CAMPO: análise interpretativa dos dados .....	109
Cap V - SÍNTESE CONCLUSIVA	
5.1 - Resultados do estudo .....	119
5.2 - Conclusões .....	122
5.3 - Recomendações: subsídios para a proposta .....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	127
Anexo.....	138

## Resumo

A educação infantil corresponde à educação dispensada desde o nascimento até os seis anos, aproximadamente. Como fase inicial dentro de uma dimensão de permanente suporte em todas as etapas da vida do homem, a educação infantil torna-se muito importante para o desenvolvimento coordenado no plano físico, psíquico, cognitivo e social da criança.

Os recursos humanos envolvidos na educação infantil devem ter uma formação adequada e consistente, pois a educação para essa faixa etária tem uma especificidade própria.

O aperfeiçoamento constante, um dos objetivos da Educação Permanente, proporciona condições para que os recursos humanos que trabalham direta ou indiretamente com a educação infantil, possam cada vez mais e melhor auxiliar a criança na busca de sua autonomia e criatividade.

Com o objetivo de identificar a natureza da formação do

professor de pré-escola e a sua prática pedagógica, foram elaborados instrumentos para esse estudo, direcionados aos coordenadores e professores de pré-escolas de Curitiba, bem como aos coordenadores dos cursos específicos de 2o.Grau, selecionados para esse fim.

Através do discurso dos sujeitos entrevistados e das respostas aos questionários distribuídos, chegou-se à conclusão de que a formação do professor de pré-escola está aquém da fundamentação e prática necessárias para o atendimento à educação infantil, com suas peculiaridades. As escolas e outras instituições interessadas necessitam oferecer programas de treinamento e reciclagem constantes aos recursos humanos.

Recomenda-se, então, subsídios que servem de base para nortear um programa de aperfeiçoamento dos recursos humanos para a educação infantil, utilizando-se a metodologia de educação a distância, como uma alternativa viável para a realidade brasileira.

## ABSTRACT

Infantile education corresponds to education given from birth until the age of six approximately. As an initial stage within a dimension of life-long support in all the stages of a man's life, infantile education becomes extremely important for the physical, psychic, cognitive and social development of the child.

The human resources involved in infantile education must have an adequate and consistent formation, since education for this age group bears its own specifications.

The constant improvement, one of the objectives of life-long education, provides conditions so that those who work directly or indirectly with infantile education, manage to help in more and better ways the child in search of his autonomy and creativity.

Interviews and questionnaires were created in order to evaluate the educational background of the kindergarten teacher and his pedagogic practice. They have been addressed to coordinators and kindergarten teachers in Curitiba, selected for this purpose. Through the analysis of these answers, the conclusion reached is that the formation of these teachers is much

beneath the expectations of the market. Schools must, therefore, offer continuous training and recycling programs.

Several resources are hereafter recommended to be used a guideline for a development program on infantile education, seizing self-instruction methods, as a viable alternative as far as Brazilian standards are concerned.

## INTRODUÇÃO

### 1 - Primeiras considerações em torno do tema

A descoberta da infância pelos adultos começou no século XIII, verificada na história da arte e na iconografia, mas podemos perceber sinais de uma preocupação mais significativa, a partir do século XVII, quando a criança passou a ser mais notada. "Esta tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente" (1). Isto quer dizer que a criança passou a chamar a atenção daqueles que com ela conviviam e conseqüentemente preenchiam suas necessidades básicas.

No decorrer da Revolução Industrial, essa preocupação se intensificou, a partir da percepção de que as crianças eram exploradas pelos adultos, pois constituíam mão-de-obra mais barata. Elas sofriam com as precárias condições de higiene, com o longo período de trabalho de 12 a 16 horas diárias e com os castigos que recebiam.

No início do século XX, com a 1ª. Guerra Mundial, as mães tiveram que sair de casa para trabalhar fora e não tinham com quem deixar seus filhos pequenos. Surgiram, então, locais específicos para abrigar essas crianças.

Desde esse período até nossos dias, expandiu-se a idéia de "educação pré-escolar", visto que apareceram várias categorias de estabelecimentos como creches, berçários, centros educacionais e outros. Esse grande número de instituições justifica-se pela explosão demográfica e pela participação cada vez maior das mulheres em atividades econômicas, bem como pela necessidade das famílias mais abastadas em colocar seus filhos nas escolas para que adquirissem boas maneiras, fizessem trabalhos manuais e fossem socializados, isto é, aprendessem a viver em sociedade.

No Brasil, a pré-escola surgiu basicamente com a finalidade de cuidar das crianças durante algumas horas por dia, oferecendo-lhes alimentação e recreação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61) dedicou dois artigos à educação pré-primária. A abordagem da educação pré-escolar tinha um aspecto superficial e não apresentava formas de viabilizar, na prática, o atendimento a essa faixa etária (2).

Com a Lei 5692/71, a preocupação brasileira com essa etapa da educação tornou-se mais explícita, porém ainda não suficiente para a conscientização de sua importância.

Neste momento em que se discute a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos projetos de Lei apresentados, percebe-se que houve uma evolução no que diz respeito à educação de 0 a 6 anos, evidenciada inclusive, pela nova terminologia

utilizada nos artigos, de educação "infantil" e não mais "pré-escolar."

A educação infantil corresponde à educação dispensada desde o nascimento até os seis anos, aproximadamente. Considerada como etapa essencial, é ela que dá os fundamentos primordiais do desenvolvimento da criança. Como fase inicial dentro de uma dimensão de permanente suporte em todas as etapas da vida do homem, a educação infantil torna-se muito importante para o desenvolvimento coordenado no plano físico, psíquico, cognitivo e social da criança.

O potencial que a criança traz ao nascer, num processo interativo com as condições oferecidas pelo meio ambiente, irão encaminhar o seu grau de desenvolvimento, sua maneira de sentir, pensar e agir. Sem saúde, alimentação, atenção e estímulos, a criança ou morre, ou fica atrasada em seu desenvolvimento.

Os primeiros seis anos são determinantes na vida de uma pessoa. Segundo Rudolf Lanz, "o homem aprende em seus primeiros três anos de vida mais do que em todos os seus estudos acadêmicos" (3). Em geral, a criança aprende a andar, falar e refletir antes de completar o seu terceiro ano de vida. Esse aprendizado é o fundamento da existência humana, e essas três atividades só podem ser aprendidas em contato com outros seres humanos.

De acordo com pesquisas realizadas pela UNICEF, aos 3 anos a criança já tem formada sua estrutura básica de linguagem; aos 4

anos alcança praticamente 70% de seu desenvolvimento intelectual e aos 6, terá formada as bases de sua personalidade, das quais a auto-imagem, o que pensa de si mesma, é o mais importante. Seu sucesso na escola, seu comportamento na adolescência e na vida adulta, vão depender de sua formação até essa idade.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 1985, de 25 milhões de crianças em idade inferior a sete anos, 20% aproximadamente freqüentam creches e pré-escolas, nas regiões metropolitanas brasileiras.

As principais orientações presentes nas propostas pedagógicas, dirigidas para essa faixa etária, que se diferenciam entre si e podem ser encontradas atualmente nas pré-escolas, estão a seguir relacionadas:

- **Orientação Assistencialista**, que tem por objetivo dar abrigo e segurança à criança, livrando-a dos perigos da rua e cuidando do seu bem-estar. Caracteriza-se por ser assistencialista, pois não tem empenho algum em ensinar, mas somente proporcionar recreação e guarda.

- **Orientação Tradicional**, que tem como objetivo principal adiantar os ensinamentos que o aluno irá receber na 1ª. série do 1º. Grau para que ele "não perca tempo" e prepará-lo para evitar as reprovações futuras ou a sua evasão. Essa orientação dá origem a duas vertentes: uma educação que privilegia a alfabetização precoce para as crianças favorecidas economicamente, e, outra

compensatória, criada para as crianças marginalizadas econômica, social e culturalmente.

- **Orientação Romântica**, com o objetivo de desenvolver o trabalho pedagógico centrado na criança, baseado em seus interesses e necessidades. Essa orientação dá ênfase às relações interpessoais, ao desenvolvimento da personalidade do aluno e aos processos de organização pessoal da realidade.

- **Orientação Cognitivista**, baseada na psicologia genética de Jean Piaget. Tem como preocupação o desenvolvimento integral do educando e sua interação com o meio ambiente. Procura-se formar indivíduos criativos, inventivos, autoconfiantes, livres e responsáveis para viverem em uma sociedade democrática.

- **Orientação Histórico-Social**, em que a escola deve partir da análise das condições sócio-históricas da criança, de uma compreensão mais real do desenvolvimento humano e de um entendimento amplo sobre o conhecimento dos conteúdos necessários à apreensão da realidade social.

A situação atual no Brasil revela que são poucos os recursos humanos envolvidos no atendimento pedagógico às crianças de 0 a 6 anos, que possuem formação especializada nessa área. Além de existirem poucos cursos de formação de professores em pré-escola, muitos estabelecimentos de ensino contratam professores de 1o. Grau para trabalhar com esse nível de ensino, sem formação ou preparação específica.

## 2 - Apresentação do Problema e Justificativa

Partindo dessas informações, das experiências vividas pela autora desse trabalho como professora e coordenadora de pré-escola, e, de observações das atividades diárias com crianças de 0 a 6 anos, foi possível perceber que há uma fragilidade na fundamentação teórico-prática na formação e, conseqüentemente, na atuação dos professores de pré-escola. Segundo Fanny Abramovich, a formação do professor está "fragmentada, dispersa, inoperante e caótica" (4).

Constata-se que a preocupação dos professores de pré-escola está mais voltada para o "sucesso" no 1o. Grau, deixando de aproveitar esse período para realizar outras atividades que conduzam ao desenvolvimento pleno da criança, na maioria das vezes pela insuficiente formação profissional para tais enfrentamentos. A educação para essa faixa etária tem uma especificidade própria, requerendo uma qualificação de recursos humanos adequada e consistente.

A partir das ponderações apresentadas, esse estudo propõe subsídios para um programa não formal de aperfeiçoamento de recursos humanos para a educação infantil, utilizando-se a metodologia de educação a distância.

A educação a distância, considerada como uma modalidade da Educação Permanente, é uma alternativa viável, principalmente em nosso País, caracterizado por grande extensão territorial, pelo

número insuficiente de instituições para a formação de recursos humanos no interior e zona rural e, pelo difícil acesso aos grandes centros urbanos. Um sistema de educação a distância efetivo requer pessoas interessadas e que tenham vontade e capacidade de estudar sozinhas. Segundo Bertrand Schwartz, a autoformação, dentro da permanência da educação, significa um desejo pessoal de estudar e deve ser estimulada desde a juventude, no sentido de aprender a aprender, pois é importante que se saiba o que aprender (5).

A Educação a distância possibilita a participação de um grande número de pessoas ao mesmo tempo, embora estejam separadas por grandes distâncias físicas ou sociais. A aprendizagem pode ocorrer no próprio lar ou no local de trabalho, sem que o aluno precise se deslocar até um centro docente, e com isso, há um maior aproveitamento do tempo disponível. O ritmo de aprendizagem de cada aluno é respeitado e a aprendizagem pode ser realizada individualmente, ou em grupo. O custo de capacitação por estudante fica reduzido, pois há economia no uso de transporte, alojamento e alimentação.

Embora de custo elevado no momento do investimento inicial, o preço do material produzido passa a ser moderado, quando dividido pela quantidade de alunos que o estão utilizando. Durante o curso, o estudante que trabalha tem oportunidade de aplicar, na sua prática, os conhecimentos e as informações recebidas, possibilitando uma avaliação e um "feedback" constante para possíveis reformulações do programa.

Justifica-se portanto, como peça fundamental para a melhoria do atendimento à educação infantil, a preparação e o aperfeiçoamento constante dos recursos humanos. E ainda, considerando-se as grandes áreas de nosso Estado e País, o presente trabalho intenciona indicar uma opção adequada e a curto prazo, mediante investigação em torno do seguinte problema:

- Quais os subsídios para um programa não formal de aperfeiçoamento de recursos humanos para a educação infantil, que utilize a metodologia de educação a distância?

Dentro desse problema, surgem algumas questões norteadoras:

- Quais as orientações assumidas pelos cursos de formação de professores em pré-escola e pelas pré-escolas, atualmente?

- Quais foram as principais dificuldades encontradas pelos alunos egressos desses cursos, quando começaram a trabalhar na pré-escola?

- Quais as limitações e potencialidades da educação a distância e como um programa, nesta modalidade de Educação Permanente, poderá aperfeiçoar os recursos humanos para o atendimento à educação infantil?

### 3. Objetivos

Para responder a essas questões, foram previstos os seguintes objetivos:

1) identificar as orientações assumidas pelos cursos oferecidos em Curitiba para a formação de professores em pré-escola e pelas pré-escolas selecionadas para esse estudo, no mesmo município;

2) verificar as dificuldades iniciais dos professores atuantes nas pré-escolas de Curitiba, selecionadas para esse estudo;

3) propor subsídios para um programa não formal de aperfeiçoamento de recursos humanos para o atendimento à educação infantil, utilizando-se a metodologia de educação a distância, dentro de uma concepção sócio-político-cultural de Educação Permanente.

#### 4. Procedimentos Metodológicos

Para atingir os objetivos propostos, essa investigação, que se caracteriza como um trabalho exploratório, seguiu os procedimentos metodológicos, a saber:

##### 4.1 - Revisão de Literatura

O referencial teórico se constituiu de três aspectos que nortearam a investigação teórico-prática, tais como: a educação infantil, o professor de educação infantil e a educação a distância como modalidade da Educação Permanente.

##### 4.2 - Delimitação da abrangência e investigação da realidade

O estudo abrange a cidade de Curitiba, compreendendo 3 cursos de 2o.Grau para formação dos recursos humanos e 9 pré-escolas, envolvendo ao todo 43 respondentes.

Inicialmente, existia a intenção de procurar também as instituições que oferecem cursos de especialização para professores em pré-escola, a nível de 3o.Grau. Porém, como o número de professoras respondentes ao questionário, que frequentaram esse curso, foi muito reduzido (apenas 2 professoras), optou-se por abandonar essa idéia.

As pré-escolas foram distribuídas em 3 do sistema particular e em 6 da rede pública de ensino, exclusivamente municipal.

Tendo em vista o início das aulas da rede pública de ensino na primeira semana de março deste ano, somente foi possível distribuir os questionários às professoras da rede municipal, que estavam participando de treinamento sobre a pré-escola, nessa ocasião.

A investigação privilegiou os dados qualitativos obtidos, apoiada em:

4.2.1 - entrevistas com os coordenadores de pré-escolas de Curitiba, selecionadas para esse estudo, de acordo com a esfera administrativa e com a disponibilidade de atendimento de cada escola;

4.2.2 - entrevistas com os coordenadores dos cursos de formação de professores em pré-escola, a nível de 2o. Grau;

4.2.3 - questionários encaminhados aos professores regentes das pré-escolas selecionadas.

#### 4.3 - Coleta de Dados

Através das respostas aos questionários e do discurso dos sujeitos entrevistados, foram coletados os dados para serem

analisados.

#### 4.4 - Análise de Conteúdo

Os fragmentos do discurso dos sujeitos, extraído das entrevistas e questionários respondidos, foram analisados e serviram de base para interpretação e discussão em torno dos objetivos previstos para esse estudo.

#### 4.5 - Elaboração de subsídios

Foram elaborados subsídios para nortear um programa não formal de aperfeiçoamento de recursos humanos para o atendimento à educação infantil, utilizando-se a metodologia de educação a distância.

### 5 - Definição de Termos

#### Educação Infantil

É a educação dispensada desde o nascimento até os seis anos, aproximadamente. Corresponde à etapa em que a criança passa por um processo de assimilação gradativa de habilidades e conhecimentos. É o período em que a criança conhece e passa a aprender a conviver com a natureza, com o ambiente físico, com o ambiente social e seus respectivos processos.

### Pré-Escola

Instituição pedagógica criada para auxiliar o desenvolvimento da criança, introduzindo e ampliando os seus conhecimentos. É uma organização educativa formada por uma equipe de recursos humanos - diretor, coordenadores, professores, auxiliares, serventes, assistentes sociais e outros, - em função de um mesmo objetivo: propiciar um espaço digno que contribua para o desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo e social da criança.

### Educação Permanente

É uma concepção de educação cujo conjunto de estímulos e de consequências contínuas pressupõe uma educação durante toda a vida do homem, de modo que o acesso ao saber incorpore dinamicamente teoria e prática, permitindo o pensar, o sentir e o agir vivenciados em práticas culturais, políticas, econômicas e pedagógicas.

### Educação a Distância

É considerada como uma modalidade da Educação Permanente, em que os alunos, distantes fisicamente dos professores, estudam em grupo ou individualmente, no próprio lar ou no local de trabalho. Os alunos utilizam materiais auto-instrucionais, produzidos por um grupo de professores e distribuídos pelo correio

ou por outros meios. Existe possibilidade de apoio ao estudante mediante programas de rádio e televisão.

### Aperfeiçoamento

é o processo de atualização, obtenção, revisão ou aprofundamento de conhecimentos. é uma prática da Educação Permanente que tem por fim melhorar o desempenho profissional, estimular o autodesenvolvimento e reforçar o "espírito de compromisso" dos profissionais com a comunidade em que estão inseridos.

## NOTAS DE REFERÊNCIA

- 1 - ARIÉS, Philipe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 270.
- 2 - KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987, p.97.
- 3 - LANZ, Rudolf. A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Summus, 1979, p.41.
- 4 - ABRAMOVICH, Fanny. Quem educa quem? São Paulo: Summus, 1985, p.40.
- 5 - SCHWARTZ, Bertrand. A educação amanhã: um projeto de educação permanente. Petrópolis: Vozes, 1976, p.99.

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 1.1 - Pressupostos Históricos e Conceituais da Educação Infantil

Até o século XVII, o sentimento da infância não existia. Isso não quer dizer que as crianças ficassem abandonadas. O que não existia era a consciência da particularidade desse período infantil. A criança não era considerada como uma categoria social. Ela apenas fazia parte do todo da família, e da sociedade. Até essa época, as condições de higiene e saúde eram muito precárias. As crianças morriam facilmente pela falta de cuidados adequados. As crianças que conseguiam atingir uma certa idade, só passavam a ter uma identidade própria, a serem consideradas como indivíduos na comunidade social, quando conseguiam fazer coisas semelhantes àquelas realizadas pelos adultos.

No fim do século XVII, a criança passa a ter alguma distinção. Já no séc. XVIII, com a Revolução Industrial, muitas mulheres foram obrigadas a trabalhar nas fábricas. Com isso, surgiram os primeiros "refúgios europeus", cujo objetivo principal era a guarda e alimentação das crianças exploradas como

não-de-obra barata. Esses refúgios consistiam em uma sala, na casa de uma mulher - a guardiã - que agrupava várias crianças de todas as idades.

O desenvolvimento da escola foi uma consequência desse procedimento utilizado na época. Portanto, a pré-escola como instituição, não nasceu com fins educativos, e sim, marcadamente assistenciais.

Robert Owen, na Escócia, foi um dos pioneiros a afastar as crianças pobres do sistema de servidão e dar-lhes um atendimento mais humano. Essa experiência fracassou, por motivos sócio-econômicos, porém suas idéias sobre o atendimento que se devia dar à infância desamparada tiveram repercussão.

João Amós Comenius (1592-1670), educador tcheco, percebendo a importância da educação infantil, preconizou a criação e disseminação de escolas maternas. Assim, as crianças teriam a oportunidade de adquirir noções elementares dos ensinamentos que estudariam mais tarde. Através de observações diárias com crianças e adolescentes, Comenius traçou os fundamentos de sua metodologia, baseado na psicologia infantil. O aprender fazendo, a observação direta, os jogos sensoriais, são alguns dos aspectos dessa metodologia. Escreveu muitas obras, sendo a "Didática Magna" considerada como o primeiro tratado científico, sistemático e completo sobre a arte de ensinar. Comenius é tido como o pai do método ideovisual, da educação infantil e da escola democrática moderna.

James Buchanan, paralelamente em Londres, reuniu algumas damas da sociedade inglesa, preocupadas com a situação das crianças e, esse interesse deu origem a uma série de estabelecimentos de educação infantil. Essas escolas se destinavam às crianças órfãs e desamparadas, filhas de pais trabalhadores e tinham também como característica marcante, o assistencialismo.

Nessa época, surge um importante filósofo chamado Jean-Jacques Rousseau, nascido em 28 de junho de 1712, em Genebra, Suíça. Teve uma influência muito grande na educação, pois até a sua época, a criança era vista como um adulto em miniatura. Foi ele quem fez com que as pessoas passassem a considerar a criança como sujeito com idéias próprias, diferentes das do adulto. A noção de que a criança somente adquire conhecimentos, hábitos e atitudes armazenados pela civilização foi desmistificada por Rousseau, que mostrou que cada fase da vida - infância, adolescência, juventude e maturidade - têm maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias e deve-se respeitar a individualidade de cada pessoa. Estas idéias podem ser encontradas em sua importante obra: "Emílio".

Rousseau percebeu também que "a educação do homem começa com seu nascimento: antes de falar, antes de compreender, ele já se instrui". Destacou o fato de que "o homem, ao nascer, se orienta pelos sentidos, depois pela fantasia e só mais tarde pela razão" (1). Essas idéias sobre o desenvolvimento mental também foram estudadas por psicólogos mais modernos. Os conceitos de Rousseau sobre a importância do contato da criança com a natureza, da

atividade do aluno e da necessidade de liberdade, permanecem até hoje.

Em 1770, o pastor de Vosges, criou a primeira "sala de asilo", onde as crianças pobres recebiam instrução e brincavam. Seu principal objetivo era o de reeducar as crianças maltratadas pelos efeitos do sistema fabril.

Outro pastor protestante, Oberlin, fundou na França em 1779, um bercário no qual as crianças eram cuidadas pela empregada do próprio pastor. Eram ensinados alguns trabalhos manuais, principalmente o tricô, bons hábitos sociais e prendas domésticas, além de ter uma preocupação moral e religiosa com as crianças.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), foi outro grande educador que muito influenciou a pedagogia moderna. Levado pelas idéias humanitárias e filantrópicas da época e pelas idéias de democracia de Rousseau, Pestalozzi tentou mudar a terrível condição de miséria do povo alemão através da educação. Para isso, criou escolas na zona rural, que através do trabalho, dariam oportunidade ao aluno de aprender um ofício. Para Pestalozzi, a ação era extremamente importante e passou a ser o fundamento de seu método, caracterizado pela observação, investigação, coleta de material e experimentação.

No seu livro "Leonardo e Gertrudes", Pestalozzi mostra como Gertrudes educava seus filhos, ensinando-lhes artes domésticas,

industriais, leitura, escrita e cálculo. Introduziu algumas novidades com respeito ao uso do lápis, lousas individuais, letras do alfabeto em cartões, excursões de observação e coleta de material e instrução simultânea na sala de aula.

Em relação à educação, Pestalozzi deu grande importância à psicologia como embasamento fundamental. Pesquisou as leis do desenvolvimento que, segundo ele, eram uma forma de adquirir lenta e gradualmente o poder. Além disso, considerava que a educação seria o supremo meio de aperfeiçoamento individual.

Por volta de 1840, surgiu na França um interesse maior pela criança desamparada. Foram criadas instituições que cuidavam dos recém-nascidos até estes completarem 5 anos de idade. Eram instituições chamadas de "crèche", que em francês, significa berço. Multiplicaram-se tanto por toda a França, que o governo francês as reconheceu oficialmente em 1869. Na Inglaterra, apareceram com o nome de "day-nurseries", tendo grande aceitação também. As atividades principais eram os jogos, as obrigações ocupacionais, as refeições e iniciação à leitura, à escrita e ao cálculo.

Nesta época, com o crescente aumento das escolas maternas, passa-se a dar maior atenção aos aspectos da educação infantil.

Friedrich Froebel (1782-1852) foi outro grande educador, ao mesmo tempo admirado e criticado por muitos, que o consideravam um revolucionário, por suas idéias avançadas para a época.

Recebeu grande influência de Pestalozzi, com o qual trabalhou durante certo tempo. Em 1837, Froebel fundou na Austria, o primeiro KINDERGARTEN, bem como o primeiro curso para a formação de professores de Jardim de Infância. Acreditava que as crianças eram plantinhas tenras que deveriam ser cuidadas com carinho. Considerava que o contato com a natureza era importante e em seu livro "A Educação do Homem", Froebel afirma que "a educação é o processo pelo qual o individuo desenvolve a condição humana, autoconsciente, com todos os seus poderes funcionando completa e harmonicamente em relação à natureza e à sociedade. Além disso, é o processo pelo qual a humanidade se elevou acima do plano animal e continuou a se desenvolver até a sua condição atual" (2).

Em relação à educação infantil, Froebel afirmava que o desenvolvimento completo dos poderes da infância levaria ao desenvolvimento da meninice, que por sua vez, prepararia o caminho da juventude e da virilidade. Ao negar-se à criança condições e oportunidades de desenvolvimento, as etapas posteriores teriam um reflexo de modo permanente, que não seria desfeito por nenhum processo de adestramento futuro. Para ele, a infância era uma fase muito importante e pelo processo de evolução, suas atividades tornar-se-iam cada vez mais diferenciadas.

Froebel uniu a idéia de jogos e atividades físicas ao jardim de infância, pois eram atividades em que a espontaneidade das crianças e a manifestação da atividade criadora e produtiva poderiam ser desenvolvidas, como um requisito natural para o trabalho na maturidade.

Froebel preparou um material pedagógico constituído de sólidos geométricos, gravuras coloridas e trabalhos manuais, para o desenvolvimento sensório-motor, incluindo pintura, desenho, recorte, colagem, tecelagem, bordados e outras atividades que até hoje estão presentes na pré-escola. Suas idéias tiveram tanta repercussão que o seu sistema de ensino foi reconhecido pelo governo austríaco, em 1872.

O nascimento da pré-escola na Inglaterra, na França e na Alemanha difere, no sentido de que nos dois primeiros países, a preocupação básica foi o filantropismo, chegando à instituição escolar muito tempo depois. Já na Alemanha, a pré-escola surgiu com finalidades marcadamente pedagógicas, recebendo grande influência de Froebel. O Kindergarten era aberto às crianças de qualquer condição sócio-econômica, e não somente à infância desamparada.

As idéias de Froebel atravessaram o Atlântico e chegaram aos Estados Unidos da América. Elizabeth Peabody, em 1860, inaugurou o primeiro jardim de infância em Boston, logo seguido de outros por todo o território americano. Com o passar dos anos, a pré-escola tornou-se um estágio de escolaridade oficializado nos sistemas de ensino da maioria dos estados americanos.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), alemão, foi contemporâneo de Froebel e sofreu também grande influência de Pestalozzi. Considerava importante as influências externas, tanto do meio ambiente quanto das pessoas. Para ele, existiria um

"processo aperceptivo", em que a percepção sensorial poderia ser convertida em idéias. Como base de sua doutrina, a "apercepção" é a função assimiladora do espírito e as idéias seriam assimiladas por meio de experiências novas, relacionadas com as idéias que o indivíduo já adquiriu (3). Para facilitar este processo é necessário que exista o interesse, presente no plano das idéias, ocorrendo assim a interação, que é a assimilação de algumas idéias com outras.

O papel do professor e do método foi destacado por Herbart, chamando a atenção quanto a forma de apresentação da disciplina, para que ela fosse assimilada e retida.

De natureza psicológica, sua didática é uma das expressões mais completas do associacionismo. Herbart descreveu minuciosamente os "passos formais" da aprendizagem, da seguinte forma: "preparação para a introdução do conhecimento novo; clareza na apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; associação, ou seja, relacionamento desses elementos com outros já conhecidos; sistematização dos mesmos em conceitos através de generalizações progressivas e, por fim, aplicação dos conhecimentos em situações práticas"(4). Herbart pode ser considerado como um dos precursores dos métodos associacionistas que apareceram mais tarde, no século XIX.

Maria Montessori (1870-1952), nasceu na Itália e se formou em medicina. Como médica-psiquiatra, baseou-se no naturalismo para fundamentar seus estudos, trabalhando primeiro com crianças

deficientes e mais tarde com crianças normais.

Em 1907, foi criada a primeira "Casa dei Bambini" (Casa das Crianças), que reunia filhos de operários ausentes durante o dia todo. Foi com essas crianças que Montessori desenvolveu o seu método educativo. Criou um material, adaptado a um exercício contínuo de experimentação, possibilitando a ação, comparação, combinação e construção, proporcionando à criança condições para a autocorreção. Para Montessori, ensinar não é guiar, dar ordens, forjar ou modelar a alma da criança, mas criar-lhe um meio conveniente à sua necessidade de experimentar, de agir, de trabalhar e de nutrir o espírito. Para isso é fundamental que o ambiente seja preparado com mobiliário adequado, com os objetos de observação, com os meios de trabalho correspondentes às dimensões físicas e aos interesses da criança. Com o ambiente devidamente organizado, a criança encontra estímulos para desenvolver as atividades e, com isso, mantém-se concentrada trabalhando.

A criança necessita ter experiências concretas e precisas, imagens de coisas e de suas propriedades. Portanto, é em contato estreito, direto e equilibrado com o mundo exterior que ela constrói o seu pequeno mundo, experimentando e amadurecendo suas forças e possibilidades de ação. É por isso que todo o material educativo de Montessori visa à educação dos sentidos e ao exercício de atividades motoras e manuais, assim como à aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

A professora da pré-escola montessoriana é considerada como uma "diretora", pois é ela quem ajuda as crianças a compreender o material e seu uso possível. A "diretora" não ensina, apenas observa o trabalho e somente intervém quando lhe pedem auxílio.

Além dos materiais, existem outras atividades desenvolvidas na sala de aula, tais como: a lição de silêncio, em que as crianças se esforçam para inibir todo o movimento e ruídos que possam fazer, trabalhando o auto-controle, para ter com isso um poder de observação maior e a possibilidade de realizar experiências curiosas e interessantes; atividades da vida prática, como lavar roupa, louça, varrer e tirar o pó, etc.

Este método difundiu-se na Europa e na América, sendo ainda hoje usado em muitas escolas. Nas instituições religiosas, teve uma grande repercussão, devido à ênfase dada na educação da vontade e do auto-controle. As principais obras de Montessori são: *A Criança, Mente Absorvente*, *Montessori em Família* e *Pedagogia Científica*.

Ovide Decroly nasceu em 1871 na Bélgica e morreu em 1932, em Bruxelas. Formou-se em medicina e junto com sua esposa, fundou em 1901, um instituto leigo para crianças deficientes. Assim como Montessori, que era uma educadora médica, Decroly também partiu de educação terapêutica para o ensino de crianças normais, considerando as fases do desenvolvimento infantil, as diferenças individuais e o processo de adaptação da criança à vida.

Para ele, tanto as características hereditárias, quanto o meio em que a criança vive, tem importância decisiva no seu desenvolvimento. Então, como todo organismo necessita encontrar um meio adequado para viver, Decroly queria fazer da escola o meio correspondente às necessidades e atividades da criança, feito "sob medida" e adaptado às suas possibilidades psíquicas e pedagógicas.

A frase "a escola para a vida, pela vida" (5), ficou célebre e nos mostra a concepção de educação de Decroly, que tomou como base dois conhecimentos essenciais:

a) o conhecimento pela criança de sua própria personalidade, de suas necessidades, aspirações, de seu ideal, tornando-se cada vez mais consciente de seu eu;

b) o conhecimento das condições do meio natural e humano no qual vive, do qual depende e sobre o qual deve agir, de forma cooperativa e solidária.

O método de Decroly, conhecido pelos Centros de Interesse, tem como princípio levar a criança ao redescobrimento e torná-la apta para a vida. Cada centro de interesse está relacionado ao conhecimento de:

- I - a criança e seu organismo;
- II - a criança e os animais;
- III - a criança e o meio inanimado;
- IV - a criança e os vegetais;
- V - a criança e o meio humano.

Em cada uma dessas fases existem três momentos: o da observação, que deve ser contínua e realizar-se num meio natural como o ponto de partida de todas as atividades intelectuais da criança; o da associação, que une o conhecimento adquirido pela observação a noções adquiridas anteriormente; e o da expressão, onde a criança pode utilizar todas as formas de expressão para se comunicar com outras pessoas e externar o que aprendeu.

Além dos centros de interesse, Decroly também criou um método de alfabetização dentro do princípio da globalização. Esse método retira das atividades imediatas e reais da criança, frases inteiras associadas às suas emoções e aos seus interesses. Partindo da frase, a criança a decompõe em partes e mais tarde, fará o mesmo com as palavras separadas, decompondo-as em letras e em sons.

Tanto o método global de alfabetização quanto os centros de interesse, são trabalhados nas pré-escolas ainda hoje. As idéias de Decroly tiveram grande repercussão e antes mesmo da Primeira Guerra Mundial, já se fazia sentir sua influência em vários países, principalmente na América Latina.

John Dewey (1859-1952), grande pedagogo norte-americano, ao trabalhar na Universidade de Chicago, em 1894, criou sua célebre escola-laboratório, a "Escola Dewey".

Contrariando as idéias tradicionais de educação da época, Dewey, ao fundar sua escola-laboratório, tomou como ponto de

partida as atividades comuns com as quais a criança estava imediatamente envolvida e não as futuras atividades do adulto nas quais a criança deveria participar. Segundo ele, a finalidade da educação é a de ajudar o educando a resolver os problemas causados pelos contatos com o meio físico e com o meio social. Como a maior parte desses contatos acontecem em casa e na comunidade, Dewey considerava que a escola deveria ser um prolongamento dessas situações sociais.

Para isso, organizou as atividades para as crianças menores relacionadas às suas necessidades de nutrição, abrigo e vestuário. Através dessas atividades, outros estudos com respeito à história, ciência e arte, poderiam enriquecer as atividades básicas, onde a leitura e a escrita seriam instrumentos para esse enriquecimento. As atividades manuais desenvolvidas na escola, como a marcenaria, o preparo dos alimentos, a costura e a tecelagem, também teriam estreita ligação com o meio cotidiano da criança.

Na "Escola Dewey", cada criança tinha que realizar sua própria tarefa, desenvolvendo o espírito de cooperação mútua e o sentimento de trabalhar de maneira efetiva para a comunidade. Com isso, a ordem e a disciplina estabeleciam-se a partir do respeito próprio da criança pelo trabalho que realizava e da conscientização em relação aos direitos dos colegas, que também tinham tarefas a cumprir.

Dewey desenvolveu seu método de ensino baseado em cinco pontos: a primeira fase do método tem como ponto de partida uma

situação empírica, específica e atual, vivida pela criança, de preferência fora da escola, em casa ou na comunidade; na segunda fase há uma interrupção na continuidade da atividade, aparecendo um problema em que o professor e o aluno deverão defini-lo da melhor maneira; durante a terceira fase, há uma coleta de dados que podem fornecer a solução para o problema; na quarta fase o professor e o aluno formularão uma hipótese e darão continuidade à experiência anteriormente interrompida; na quinta e última fase, a hipótese será testada na prática e assim, a reflexão que o aluno fez para resolver o problema, terá o seu valor.

Para Dewey, a educação só é essencialmente um processo social dentro de uma sociedade democrática, em que seus membros podem compartilhar um número máximo de experiências. Para ele, a escola democrática é aquela que ensina as crianças a atuar e a conviver em sua comunidade e assim, a educação passa a ter um papel fundamental na reconstrução da ordem social.

Edouard Claparède (1873-1940), nasceu em Genebra, formou-se em medicina e fundou o Instituto Jean-Jacques Rousseau, destinado à pesquisa e experimentação na área da psicologia infantil.

Tomando por base os fundamentos da psicologia funcional, Claparede opôs-se ao empirismo. Para ele, a pedagogia funcional tem como propósito desenvolver processos mentais, levando em conta a significação biológica, o papel vital e a utilidade para a ação presente e futura. Os processos e as atividades psíquicas têm como objetivo prover a manutenção da vida como funções e não como

Processos com fim em si mesmos.

Para Claparède o grande problema da pedagogia é a criança, e não o método e o programa. A educação sob o aspecto funcional, organiza os programas e os métodos, tendo a criança como o centro. A mola propulsora da educação deve ser o interesse profundo da criança pelas coisas que ela quer assimilar ou executar e não o receio do castigo nem o desejo de uma recompensa. A disciplina interior surge quando a criança trabalha ou se comporta bem, não para obedecer aos outros, mas porque é sentida por ela como a maneira mais adequada de se viver.

Para isso, a escola deve ser ativa, isto é, mobilizar a atividade da criança, fazê-la gostar do trabalho. É indispensável que a escola seja um meio alegre, no qual a criança trabalhe com entusiasmo. O jogo é uma atividade de grande utilidade, pois estimula ao máximo a criança.

A escola deve apresentar o trabalho e os conteúdos desenvolvidos ressaltando o seu aspecto social, para que a criança os perceba como instrumentos de ação social e não como algo vazio e artificial.

Dentro dessa concepção, o professor deve ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais. Deve se colocar como um colaborador e ajudar as crianças a adquirir os conhecimentos pelo trabalho e por pesquisas pessoais. Sua maior virtude deverá ser o entusiasmo e não a erudição.

Claparède foi um dos primeiros a considerar que os professores primários deveriam ter formação universitária, pois assim, poderiam estudar psicologia e filosofia, disciplinas importantes para quem tem a tarefa delicada e difícil de ensinar às crianças.

Uma das preocupações de Claparède refere-se ao desenvolvimento de qualidades indispensáveis ao advento da democracia numa geração de jovens que tem como exemplo o autoritarismo dentro da escola. A democracia exige o desenvolvimento no cidadão, de duas qualidades tidas como opostas: a individualidade e o senso social, necessárias à vida e ao progresso de uma sociedade. Claparède, então, questionava se o regime escolar tradicional estaria organizado de forma a desenvolver tais qualidades, pois acreditava que o melhor meio de ensinar alguma coisa à alguém, seria através do exemplo.

Com a repercussão de todas essas idéias, o número de creches e de escolas maternas aumentou. Durante a Segunda Guerra Mundial, as mulheres iniciaram seu trabalho fora de casa, substituindo os homens que se alistavam. Além disso, as crianças órfãs de guerra, também necessitavam de atendimento.

A princípio, as creches eram somente públicas. Aos poucos foram surgindo instituições particulares, que começaram a ser regulamentadas e registradas após a Segunda Guerra. O interesse pelas crianças se intensificou, principalmente porque essas passaram a apresentar problemas emocionais, causados pela morte ou

ausência dos pais, ou pelo afastamento das mães que trabalhavam fora, em função da guerra. Foi criado, então, o Serviço de Psiquiatria Preventiva Infantil, sob a orientação das idéias de Dewey.

A partir 1950, a preocupação com as crianças de baixa renda aumenta, devido às dificuldades encontradas na escola básica. O nome pré-escola surge nessa época, significando "ensino que antecede a escola elementar" ou "que prepara para a escola elementar", o que provoca uma mudança nos objetivos da escola maternal, como era assim chamada (6).

Jean Piaget (1896-1980), biólogo, foi o substituto de Claparède na direção do laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Genebra e em 1932, tornou-se o Diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, concentrando seus estudos na Epistemologia Genética.

Piaget é considerado como um interacionista-relativista, fazendo uma síntese entre duas correntes epistemológicas: a empirista e a racionalista. Para ele, a construção do conhecimento se realiza pela indissociável interação entre a experiência sensorial e o raciocínio. Existem fontes de conhecimento que são internas e externas: o conhecimento de pessoas e objetos tem fontes externas ou exógenas, em que a criança percebe as características físicas dos objetos agindo sobre eles e descobrindo como eles reagem nessa interação. O conhecimento lógico-matemático, por sua vez, tem raízes em fonte interna ou

endógena, isto é, provém do indivíduo e é construído pela sua própria atividade mental.

Piaget considera, do ponto de vista biológico, que o comportamento humano segue leis específicas que o definem, e essas leis se aplicam a todos os seres vivos, em relação ao princípio de adaptação ao meio. Todos os seres vivos necessitam se adaptar ao seu meio, se não simplesmente morrem. Para Piaget, a inteligência e o conhecimento fazem parte dessa adaptação e são mecanismos que permitem agir de maneira a satisfazer as necessidades biológicas do homem.

Piaget faz referência ao construtivismo, como o processo pelo qual o indivíduo desenvolve sua própria inteligência adaptativa e seu próprio conhecimento. Ambos os termos, inteligência e conhecimento são construídos e referem-se à mesma coisa. O conhecimento necessita estar organizado numa totalidade estrutural coerente, onde nenhum conceito pode existir isolado um do outro. O indivíduo constrói seu conhecimento e inteligência, considerando quatro fatores que explicam os processos de desenvolvimento da inteligência:

1 - maturação - biológicas;

2 - experiências com objetos (de natureza física e lógica-matemática);

3 - transmissão social;

4 - equilíbrio, como o processo regulador externo de diferenciação e coordenação, que tende sempre para uma melhor adaptação.

Assim, o jogo é uma atividade lúdica fundamental para o desenvolvimento da criança, como uma forma de equilíbrio com o mundo. Através do jogo, a criança assimila o meio (transforma-o para que este se adapte às suas necessidades) e se acomoda (muda a si mesma para adaptar-se ao meio). A assimilação e a acomodação visam um estágio de equilíbrio mais aperfeiçoado, até que surja um novo desequilíbrio, e assim sucessivamente.

Outra contribuição de Piaget caracteriza-se pelos estágios de desenvolvimento das estruturas mentais, relacionados abaixo.

1) Sensório-motor (de zero a 2/3 anos)

Nesse período a criança tem a representação mental dos objetos (ausência da função semiótica). Sua ação é mais direta sobre eles. A inteligência é trabalhada através das percepções (sensório) e da ação, com deslocamentos do próprio corpo (motor). A criança se utiliza de índices e sinais na comunicação, pois ainda não domina inteiramente a linguagem.

2) Pré-operatório (de 2/3 a 7/8 anos)

Esse período se divide em duas fases: a do pensamento simbólico e a do pensamento intuitivo. Na fase do

simbolismo, aparece a função semiótica e a criança passa a formar a imagem mental dos objetos. Nesse período, a criança é muito egocêntrica, conversa sozinha e brinca com seus próprios brinquedos. Utiliza a fantasia, o "faz de conta" e atribui vida aos objetos (fase anímica).

Na fase do pensamento intuitivo, há um especial interesse da criança pelas causas do fenômeno, perguntando sempre o porquê de tudo. A criança realiza experiências sem ter critérios para realizá-los. Do animismo, as crianças passam para o artificialismo, atribuindo tudo o que existe no mundo à obra do homem. Já se expressam com mais facilidade, usando as palavras de forma mais correta, mas ainda não conseguem perceber dois pontos de vista ao mesmo tempo (ausência de reversibilidade do pensamento).

### 3) Operações concretas ( de 7/8 a 11/12 anos )

Nesse período, a criança já é capaz de ver a totalidade sob diferentes pontos de vista. Já tem noções de conservação do número, substância e peso. Organiza o mundo de forma lógica, faz ordenações, classificações e seriações. Seu poder de abstração está maior, podendo trabalhar com a representação dos objetos.

#### 4) Operações formais (11/12 anos em diante)

A partir desse período, a criança já é capaz de raciocinar em cima de idéias e hipóteses (pensamento hipotético-dedutivo). Interessa-se pelo real, pelas transformações sociais e começa a estabelecer relações de reciprocidade com o seu grupo de amigos (7).

As considerações de Piaget são muito importantes para a educação infantil, especialmente no aspecto da interação entre a criança e o meio e a influência dessa interação no seu desenvolvimento mental. A pré-escola, então, deve proporcionar um ambiente estimulador, para que o aluno o explore de acordo com suas necessidades e interesses.

Célestin Freinet (1896-1966) nasceu na França, estudou na Escola Normal de Nice, mas interrompeu seus estudos com o início da guerra, em 1914.

Em 1920, iniciou seu trabalho como professor numa pequena escola na aldeia de Bar-sur-Loup. Como não tinha experiência pedagógica, Freinet anotava diariamente as observações que considerava importantes sobre seus alunos, o comportamento de cada um, seus sucessos e fracassos. Com isso, passou a estudar as idéias de Rousseau, Rabelais, Montaigne e Pestalozzi.

Influenciado pelo livro de Adolphe Ferrière, "L'école

active", Freinet descobriu o ponto-chave do trabalho pedagógico, a atividade, que o levaria anos depois à escrever a "Pedagogia do Trabalho" e a "Pedagogia do Bom Senso". Nesse último livro, a atividade espontânea, pessoal e produtiva da criança é colocada como o ideal da escola ativa. O ponto de partida da educação deve se relacionar com as atividades manuais e construtivas da criança, suas atividades mentais, suas afeições e interesses, seus gostos predominantes e suas manifestações morais e sociais, como se apresentam na vida livre e natural de todos os dias.

Segundo Freinet, essas atividades surgem pela motivação que desperta no indivíduo o querer aprender. O aluno se sente motivado, quando suas necessidades vitais são satisfeitas, tais como:

- necessidade de criar;
- necessidade de se expressar;
- necessidade de viver em grupo;
- necessidade de ter sucesso;
- necessidade de agir-descobrir;
- necessidade de se organizar.

O indivíduo se sentirá mais entusiasmado para desenvolver uma atividade na medida em que essas necessidades forem satisfeitas. A motivação é essencial para que o grupo trabalhe, produza e tenha interesse em prosseguir, aprendendo cada vez mais a se construir.

Para ser um "educador Freinet" é necessário viver plenamente todos os momentos do dia-a-dia, pois a escola é a vida e a vida é a escola.

Na pedagogia Freinet, o professor é um facilitador, que ajuda cada criança a ter consciência de seu próprio valor, a encontrar o seu eu profundo. Como um guia, o professor fornece meios variados para que a criança tenha a possibilidade de conhecer e escolher o que lhe é mais conveniente. E assim, o professor dará apoio ao aluno, valorizando cada tarefa realizada, evitando os insucessos desanimadores.

As principais atividades na escola Freinet são: a aula-passeio que proporciona um maior contato com o meio ambiente; correspondência-interescolar, onde uma turma pode se corresponder com outra, trabalhando a cooperação entre si; imprensa escolar, a qual permite que as crianças possam registrar suas idéias e assim desenvolver a comunicação e expressão escrita; o livro da vida, onde são registrados todos os acontecimentos importantes de cada turma. Na pré-escola, o professor escreve o que as crianças ditam ou elas mesmas podem ilustrar o livro com desenhos, fotos, gravuras, cartas, enfim, tudo o que for considerado importante para ser documentado.

A finalidade da pedagogia Freinet é a de atender a necessidade vital da criança, que é a de "chegar ao seu pleno desabrochar como um indivíduo autônomo, um ser social responsável, co-detentor e co-edificador de uma cultura" (2). Para isso é

necessário que se desenvolva o senso de responsabilidade, a cooperação, a sociabilidade, o julgamento pessoal, a reflexão individual e coletiva, a criatividade, a expressão, a comunicação, o "saber fazer", os conhecimentos úteis e a capacidade de reduzir os pontos de desigualdade sócio-culturais. A escola deve ter como objetivo principal a verdadeira formação, valorizando ao mesmo tempo a inteligência verbo-conceitual e os trabalhos manuais.

Em 1896, nasceu Lev Semenovitch Vygotsky na Rússia. Estudou na Universidade de Moscou, interessando-se pela lingüística, ciências sociais, psicologia, filosofia e arte. A partir de 1924, iniciou um trabalho sistemático em psicologia, mas faleceu dez anos mais tarde, aos 38 anos, de tuberculose.

Trabalhou com Luria, Leontiev e Sakarov, realizando uma série de pesquisas sobre a psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia. Criou uma teoria original e bem fundamentada sobre o desenvolvimento intelectual, isto é, a relação entre pensamento e linguagem.

Partindo da idéia de que a fala e o pensamento têm raízes diferentes, Vygotsky se voltou para o estudo do comportamento das crianças, considerando que elas se encontram em uma fase pré-lingüística em relação ao uso do pensamento e uma fase pré-intelectual em relação à fala. No início, não há um elo de ligação entre o pensamento e a palavra, porém, com a evolução do pensamento e da fala, começa a ter uma conexão entre eles, que se modifica e se desenvolve. Vygotsky, utilizando o método da análise

em unidades, chegou à conclusão de que o significado das palavras representaria esta conexão. Segundo ele, "uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável" (9).

Contrariando as teorias do associacionismo e da gestalt, Vygotsky concluiu que o significado das palavras evolui de forma dinâmica, à medida em que a criança se desenvolve, de acordo com a forma pela qual o pensamento funciona. Portanto, pensamento e palavra também se modificam.

Quando a criança começa a falar, inicia por uma palavra, depois relaciona duas ou três, para em seguida construir frases simples e mais tarde, frases mais complexas. A primeira palavra da criança representa uma frase inteira, ou seja, semanticamente a criança parte de um significado complexo para depois dominar o significado de cada palavra, dividindo o seu pensamento em unidades. Dessa forma, pensamento e linguagem seguem direções opostas: no primeiro caso, do geral para o particular e no segundo, do particular para o geral. Porém, ambos possuem uma estreita ligação entre si.

Vygotsky soube bem definir como o pensamento e a linguagem se desenvolvem na criança. A partir dessas idéias, muitos estudiosos voltaram-se para a educação infantil, e com isso, novas linhas de ação foram traçadas para o trabalho pedagógico na pré-escola.

Os países da América Latina também sofreram grande influência, principalmente das idéias vindas da Alemanha, América do Norte, França, Bélgica e Itália. Segundo Triviões, com a criação dos primeiros jardins de infância na América Latina, especialmente na Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Colômbia, a teoria e os métodos estavam bem definidos. Surgiram jardins de infância froebelianos, montessorianos, e outros. Mas, hoje em dia, percebe-se três características distintas nas pré-escolas desses países. Há escolas que seguem uma teoria definida baseada em algum educador clássico; há escolas que misturam vários métodos, e, escolas que não tem nenhuma orientação pedagógica definida (10).

Emilia Ferreiro, nascida na Argentina e radicada no México, estudou na Suíça com Piaget, na Universidade de Genebra. A partir de seus estudos sobre lingüística, passou a observar como a criança realiza a construção da linguagem escrita. Após inúmeras pesquisas, chegou à conclusão de que o problema fundamental da alfabetização não é "como se ensina", e sim "como se aprende". Isso provocou uma revolução conceitual sobre a alfabetização, pois a criança passou a ser considerada como agente do processo. Emilia Ferreiro chama a atenção para a necessidade do professor estar atento ao que a criança já sabe e como ela interpreta os sinais que a rodeiam. Essa nova postura requer que o professor tenha uma preparação profissional adequada, sendo necessário possuir "formação psicológica para compreender as respostas e as perguntas das crianças" e ter criatividade para oferecer oportunidades ricas e variadas para a aprendizagem da linguagem escrita, como sendo a "construção de um sistema de representação" (11).

No Brasil, a pré-escola surgiu basicamente com a finalidade de cuidar das crianças durante algumas horas por dia, oferecendo-lhes alimentação e recreação. Eram, na verdade, pequenas creches, que não tinham nenhuma preocupação com um trabalho pedagógico definido.

O primeiro Jardim de infância foi criado em São Paulo, por Gabriel Prestes, diretor da Escola Normal da Praça, no final do século XIX. A direção foi entregue à professora Rosinha Nogueira Soares, que como havia estudado Froebel e dirigido um Kindergarten, organizou o jardim de infância baseado nos princípios froebelianos. A partir deste, muitos outros jardins de infância foram criados, no início deste século. O interesse pela infância começou a ser despertado, principalmente pelo problema da mortalidade infantil.

Em 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, no Rio de Janeiro. Tinha como objetivo "atender aos menores de oito anos; 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" (12). Paralelamente ao Instituto, foram criadas creches e jardins de infância.

Até 1930, as iniciativas de atendimento à criança de 0 a 6

anos de idade partiram de grupos privados (médicos, associações beneficentes, etc.) de forma isolada, pois não havia apoio e interesse por parte do governo.

Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde, responsável pelo planejamento das reformas educacionais a nível nacional. Nessa época, mudanças políticas e econômicas estavam acontecendo no Brasil, e a educação brasileira sofreu influências marcantes, tais como: a crise cafeeira, causada pela quebra da bolsa de Nova York em 1929 e a mudança do modelo econômico adotado; o aparecimento de novos grupos econômicos (burguesia urbano-industrial); o fortalecimento da classe média; a urbanização e a imigração da classe proletária rural para a zona industrial. A pré-ecola, que de início atendia às crianças carentes, passou a ser uma novidade pedagógica, atendendo aos interesses da classe média. Com isso, o número de escolas aumentou nos grandes centros urbanos, com o apoio da iniciativa privada.

Em 1940, ligado ao Ministério da Educação e Saúde, foi criado o Departamento Nacional da Criança (atual Divisão Nacional de Proteção Materno-infantil), que seguiu uma linha "médico-higiênica", para realizar o atendimento à infância. Seu trabalho estava voltado para o combate à desnutrição, vacinações e auxílio técnico para hospitais e maternidade(13).

As atividades da Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEPE) foram iniciadas em 1952, no Brasil. De caráter privado e beneficente, sua atuação persiste até o momento atual. Seu trabalho tem como prioridade a preparação e atualização de

educadores que trabalham com a pré-escola, através de cursos, encontros, debates, bem como, a preocupação com a alfabetização e os aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo.

Paralelamente, foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que vem desenvolvendo alguns trabalhos no Brasil junto ao setor público e apoiando financeiramente projetos comunitários.

Em 1975, foi instituída a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), que coordena as atividades desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, dirigidas às crianças menores de sete anos. Essas são algumas das iniciativas que mais se destacaram nesse período.

Podemos notar que existiam duas abordagens a respeito da educação pré-escolar: as iniciativas de caráter público, seguindo uma linha assistencialista e sanitarista e as de caráter particular, demonstrando uma certa preocupação com um trabalho pedagógico mais específico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61) dedicou somente dois artigos à educação pré-primária (conforme era denominada), a seguir relacionados.

"ART. 23 - a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.

"ART. 24 - as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa ao em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária."(15)

Além da educação infantil, a nível de legislação, ter sido abordada sob um enfoque superficial, a lei 4.024/61 não apresentou formas de viabilizar, na prática, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

Por outro lado, desde 1943, são feitas exigências de que haja creches para filhos de funcionários nas empresas em que trabalham. Porém, essas exigências não têm sido cumpridas e não há qualquer punição para as empresas (15).

Com a lei 5692/71, a preocupação brasileira com essa etapa da educação tornou-se mais explícita, porém ainda não suficiente para a conscientização de sua importância, como vemos em seu artigo 19, parágrafo 2o, que afirma:

"Os sistemas de ensino velarão para que a crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes" (16).

A partir da década de 80, com a maior divulgação dos estudos de Piaget, Freinet, Vygotsky e Emilia Ferreiro, passa-se a dar maior importância à educação infantil. Nesse momento em que se discute a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo os Projetos de Lei apresentados pelo Deputado Jorge Hage,

e pelo Senador Darcy Ribeiro, percebe-se que houve uma evolução no que diz respeito à educação de 0 a 6 anos, evidenciada, inclusive pela nova terminologia utilizada nos artigos: educação "infantil" e não mais "pré-escolar". No cap. VIII, o artigo 46 afirma o seguinte:

"A educação infantil, etapa preliminar da educação básica, tem por objetivo o desenvolvimento da criança, promovendo a ampliação de suas experiências e conhecimentos, através de propostas pedagógicas apropriadas à sua faixa etária, em complementação à ação da família"(17).

A terminologia de educação infantil passou a ser usada no lugar de educação pré-escolar, mantendo a mesma significação.

Hoje, podemos encontrar orientações pedagógicas diversificadas nas pré-escolas brasileiras, conforme o quadro comparativo a seguir, elaborado pela autora desse trabalho, baseado nas obras de Ruth Caribé da Rocha Drouet, Fundamentos da educação pré-escolar e no documento sobre a pré-escola da Secretaria Estadual de Educação.

### ORIENTAÇÃO ASSISTENCIALISTA

#### Concepção de Educação

A educação na escola é um prolongamento do lar, para que a criança não sinta muito a mudança de ambiente.

### ORIENTAÇÃO TRADICIONAL

A educação é vista como um produto, centrada no professor, que transmite o saber acumulado pré-estabelecido e organizado logicamente.

### ORIENTAÇÃO ROMÂNTICA

Surgiu contrapondo-se à orientação tradicional, contra a instrução arbitrária. Essa orientação preocupa-se com o desenvolvimento natural da criança, sua autonomia e auto-aprendizagem, em um ambiente preparado para isso.

### ORIENTAÇÃO COGNITIVISTA

A educação está orientada para o processo de aprendizagem, para o desenvolvimento de pesquisas e para as relações entre a psicologia e a pedagogia. Está preocupada com o "como" o ser humano aprende (processo).

### ORIENTAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

A educação é entendida como relação natural, necessária e vital entre a criança e o meio social e apresenta-se até mesmo anterior à ação educativa consciente dos adultos.

#### Finalidades

Dar abrigo e segurança à criança, livrando-a dos perigos da rua; promover o desenvolvimento sócio-emocional, percepto-motor, interação social e bom ajustamento na escola. Ênfase maior no assistencialismo.

Preparação intelectual e moral dos alunos; desenvolvimento da habilidade motora, perceptiva, cognitiva, expressão oral e escrita; prontidão para a leitura, escrita e cálculo.

Busca a democracia e o desenvolvimento da comunicação, baseada no momento presente da criança, sem enfatizar o aspecto social, a herança cultural e o mundo do adulto.

Desenvolvimento integral do aluno: físico, sócio-emocional, percepto-motor, cognitivo, e representações (linguagem). Auxilia o aluno na aquisição das habilidades próprias de seu estágio para prepará-lo para a fase posterior.

Transmissão de conhecimentos que possibilitem ao aluno compreender o mundo em que vive, apropriar-se de informações, estudar, pensar, refletir, e dirigir suas ações segundo as necessidades que lhe são postas, social e historicamente.

**ORIENTAÇÃO  
ASSISTENCIALISTA**

**ORIENTAÇÃO  
TRADICIONAL**

**ORIENTAÇÃO  
ROMÂNTICA**

**ORIENTAÇÃO  
COGNITIVISTA**

**ORIENTAÇÃO  
HISTÓRICO-SOCIAL**

**Objetivos**

Interação e bom relacionamento entre o professor e colegas; desenvolvimento de comportamentos socialmente aceitos; cuidados com a saúde física e mental, hábitos de higiene e alimentação; desenvolvimento da coordenação viso-motora, "criatividade" e "curiosidade".

Aprendizagem que estimule a competição, sendo repetitiva e receptiva; motivar, disciplinar e tornar o aluno "ativo", através dos exercícios propostos; transmissão e preservação dos conteúdos culturais adiantar os ensinamentos da I.O.S. do I.O. G. para o aluno "não perder tempo".

Estimular o interesse da criança a partir das suas necessidades para aproximá-la do conhecimento; respeitar o ritmo próprio de cada aluno; a construção da personalidade através do trabalho, a liberdade, a ordem e a moralização (o auto-controle por meio do trabalho).

Desenvolvimento de atividades de manipulação; conhecimento das propriedades físicas dos objetos e pessoas; capacidade de representação criativa e invenção; aprendizagem baseada no ensaio/erro.

Respeitar a identidade cultural das crianças, com suas especificidades e diferenças; transmissão do saber historicamente acumulado; situar os alunos no contexto social.

**Conteúdo**

Ênfase em datas cívicas, estações do ano, festas populares, etc. Não há uma programação rígida a seguir.

Ensino humanístico e cultura geral; linguagem, estudos sociais, matemática, ciências, higiene e saúde, educação artística. Ensino caracterizado pelo verbalismo do mestre e a memorização do aluno.

Ênfase nas atividades sensoriais e no seu caráter lúdico. Atividades organizadas em "centros de interesse" e utilização de materiais específicos, para promover a aprendizagem.

Estimulação de processos intelectuais e habilidades cognitivas, em 4 grandes áreas do conhecimento físico, social, lógico e representações.

Construção do conhecimento através do jogo; conhecimento de si própria e das pessoas; conhecimento da natureza de eventos sociais; funcionamento dos objetos e exploração de suas características físicas e dinâmica do grupo.

ORIENTAÇÃO ASSISTENCIALISTA	ORIENTAÇÃO TRADICIONAL	ORIENTAÇÃO ROMÂNTICA	ORIENTAÇÃO COGNITIVISTA	ORIENTAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL	
Atividades:	Pintura, desenho, bordado, recorte-colagem, jardinagem; jogos de armar, livros de história e gravuras para colorir. Atividades de cunho social, artísticas, recreativas e repetição oral dos conceitos básicos: tamanho, forma, quantidade, cor. Essas atividades não são orientadas para o desenvolvimento cognitivo, como prioridade.	Aula expositiva, de coordenação motora, preparação para a leitura, escrita e cálculo, visando a escolarização posterior; trabalhos mimeografados; impressos; uso de cartilhas e cadernos; estudo de obras-primas da literatura e da arte; atividade que favorecem a memorização de conceitos mediante treino.	Atividades motoras e sensoriais, onde a criança primeiro se conhece, para depois conhecer o outro. As principais atividades são o trabalho, o jogo, atividades artísticas, sensoriais e de vida prática.	Atividades de ação espontânea sobre os objetos; de interação social; de comparação, classificação, seriação e correspondência; jogos de construção, que favoreçam a criatividade, curiosidade e invenção; pesquisa, investigação e solução de problemas.	Jogos funcionais (conhecimento do corpo); de ficção (dramatização); de aquisição (compreensão da realidade) de fabricação (construção); desenvolvimento da linguagem e representação gráfica; jogos e brincadeiras para a compreensão dos papéis sociais, orientação espacial e conceitos matemáticos.
Avaliação	Observação simples de comportamento, sem a obrigatoriedade de notas; não há lições nem provas; exposição de trabalhos feitos durante o ano; promoção automática por idade.	Verificação e correção de cadernos de tarefas; provas semanais, mensais, bimestrais, anuais; incentivos sob a forma de prêmios e medalhas; promoção por nota, pela quantidade de exercícios acertados nas provas.	A avaliação é feita pela própria criança com os materiais que permitem a auto correção e por observações realizadas pela professora, ao longo do trabalho.	Observação dos comportamentos e desempenho para a identificação da fase de desenvolvimento em que a criança se encontra; atendimento às diferenças individuais; promoção pelo estágio de desenvolvimento.	Diagnóstica, com o objetivo de identificar as dificuldades dos alunos para que o professor possa rever a sua metodologia e intervir no processo ensino-aprendizagem. Deve estar em função do conteúdo e da metodologia. Não tem caráter de retenção nem de seleção para a constituição de turmas homogêneas do 1o. Grau.

ORIENTAÇÃO ASSISTENCIALISTA	ORIENTAÇÃO TRADICIONAL	ORIENTAÇÃO ROMÂNTICA	ORIENTAÇÃO COGNITIVISTA	ORIENTAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL
<b>Papel do Professor</b>				
Promover o desenvolvimento sócio-emocional e a interação social, para que o aluno tenha um bom ajustamento na escola. A integração entre adultos e crianças é considerada de máxima importância.	Intermediário entre o aluno e os modelos. Especialista e organizador dos conteúdos e procedimentos de ensino. A relação prof.aluno é vertical, onde o prof. detem o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo e avaliação.	O professor tem como função orientar os alunos no manuseio correto dos materiais e em atividades mais complexas. A iniciativa em escolher os materiais e as atividades ficam todas a cargo das crianças.	Orientador/animador que propõe problema sem ensinar as soluções. Tem a função de provocar desequilíbrios e desafios. Sua relação com o aluno é de reciprocidade intelectual e cooperação moral e racional.	Tem como função transmitir os conhecimentos formais na áreas de ensino de português, matemática, ciências, história, geografia, ed. artística e física. Não pode ser neutro nem descompromissado com os problemas sociais.
<b>Papel do Aluno</b>				
Deverá ter um comportamento socialmente aceito.	Deve ser motivado, pois é considerado imaturo e inexperiente. Apenas executa tarefas que lhe são impostas.	Ao trabalhar com os materiais, o aluno será estimulado e se desenvolverá, de acordo com o seu ritmo, interesse e necessidade.	É um elemento interativo e adaptativo e deve procurar as soluções de forma independente.	Participante do processo. Partindo da compreensão do seu presente, a criança estabelece relações, com seu passado, com o de seu grupo e de outros grupos.

## 1.2 - A caracterização da criança de 2 a 6 anos

A criança sofre um processo histórico de desenvolvimento que está em íntima relação com as expectativas sociais e com os processos educacionais formais e informais, recebendo grande influência dos meios de comunicação de massa. Segundo Juan Mosquera, o desenvolvimento da criança sofre influência de fatores intrínsecos, tais como a maturação, as características hereditárias da espécie, da raça e do próprio indivíduo. Esses fatores constituem o si-mesmo. Além desses, existem os fatores extrínsecos, relacionados às pessoas que lidam com a criança e aos estímulos do ambiente físico (18).

A criança, ao nascer, traz uma bagagem própria de características (aparência física, temperamento, personalidade) acrescidas das influências pré-natais, como os aspectos endócrinos. Seu relacionamento com as pessoas e com o ambiente que a cerca será decisivo para o seu desenvolvimento futuro.

De acordo com Mosquera, o primeiro ano de vida da criança se caracteriza por uma grande dependência aos que dela cuidam. O desenvolvimento da personalidade infantil requer uma progressiva independência da criança frente a si mesma e aos adultos. A partir do segundo ano de vida, essa independência se torna necessária para que a criança alcance um equilíbrio pessoal.

A criança é um ser dotado de potencialidades. Dentre estas está a de desenvolver uma vida psíquica, em um contexto social. A vida afetiva é a base de todo o desenvolvimento da personalidade e do caráter do ser humano.

O processo de estruturação da sensibilidade inicia-se na criança, é a base do seu desenvolvimento, é inerente, estrutural e vai até o fim de seus dias. A sensibilidade é o elemento básico para uma vida afetiva, cognitiva e social.

Existem três aspectos básicos que ajudam no desenvolvimento da sensibilidade: o amor, as limitações realistas e a estimulação para o crescimento. O amor ajuda no crescimento da auto-estima, solidifica sentimentos e dá forças para enfrentar as frustrações. Para se ter sucesso nos enfrentamentos é importante que se conheçam as limitações. Cada sociedade tem suas regras, restrições e normas. Nem todas são corretas, lógicas ou desejáveis, porém é necessário conhecê-las para uma melhor estruturação da sensibilidade cultural e um conhecimento específico do que o mundo pode oferecer.

Estes três aspectos estabilizam a estruturação da personalidade. "Qualquer perturbação do crescimento, não só retarda a evolução como pode também fazê-la parar em um certo nível"(19).

"A infância não é um tempo de preparação para o estado adulto, e ainda menos o tempo de aprendizagem de um ofício. Sem

dúvida que é isso também. Mas poderá ser antes de mais nada o pleno desabrochar, destinado a tornar-se definitivo ao longo da vida, das características do estado de infância"(20).

Uma das maneiras mais significativas de traçar o perfil da criança é considerá-la como uma personalidade em desenvolvimento, estruturando a sua consciência íntima de ser.

Durante o seu desenvolvimento a criança passa por diferentes etapas. Cada uma dessas etapas é caracterizada por diferentes aspectos, presentes na relação da criança com o mundo físico e social. Nesse processo, ocorrem mudanças gradativas, que se sucedem e se superpõem. A ordem em que se sucedem é a mesma para todas as crianças, porém a idade em que cada criança passa por essas mudanças, varia conforme o ritmo de cada uma.

O desenvolvimento de cada criança não acontece de forma linear. Durante sua evolução, a criança experimenta avanços e retrocessos, o que diferencia o crescimento de uma criança de outra.

A partir dos dois anos de idade, a criança possui uma autonomia motora que a permite andar, correr, subir em mesas e cadeiras para apanhar objetos. Necessita, por causa disso, cuidados e proteção, como por exemplo, grades nas janelas.

Gosta de brincar com bolsas, brinquedos de puxar, brinquedos sonoros e já empilha 5 ou 6 blocos de construção. Os

baldes, as pás e as forminhas são os brinquedos prediletos para brincar com areia e água. Também aprecia muito o escorregador e o balanço.

Utiliza o lápis para a rabiscção contínua em várias direções. Apresenta um certo domínio sobre o instrumento, porém o segura com a mão inteira. Nessa fase, há um interesse muito grande pela massinha de modelar e argila.

Sua linguagem está mais desenvolvida, seu vocabulário aumenta cada vez mais. Fala de coisas imaginárias, gosta de escutar histórias, reconhece pessoas e objetos nos livros e nas fotografias. Porém, suas idéias são esparsas, isoladas, sem apresentar muita ligação entre elas. Ao escutar músicas, gosta de mexer o corpo, dançar e cantar. Sua curiosidade é muito aguçada, sua palavra-chave é movimento.

Aos poucos vai alcançando o controle dos esfíncteres. Já pode comer sozinha, demonstrando maior domínio no uso do copo e do talher.

Ao final desse período, a criança já percebe mais claramente a existência do outro, distinguindo-o de si mesma.

"Logo que a criança começa a se locomover e explorar a sua volta, começa a ponderar sobre o problema de sua identidade. Quando espia sua imagem no espelho pergunta-se se o que vê é realmente ela ou uma criança exatamente igual a ela que permanece

atrás desta parede de vidro. Tenta descobri-lo verificando se esta outra criança é realmente, de todas as maneiras, como ela. Faz caretas, vira-se de um modo e de outro, caminha para fora do espelho e pula de volta na sua frente para verificar se a outra também se moveu ou se ainda está lá. Embora com apenas 3 anos, a criança já está às voltas com o difícil problema de identidade pessoal"(21).

A partir dos três anos, em relação ao domínio motor, a criança já possui maior coordenação e equilíbrio nos seus movimentos. Consegue subir e descer escadas alternando os pés e corre com maior segurança e velocidade. Utiliza os blocos de construção nas direcções horizontal e vertical, formando pilhas grandes.

No desenho, já forma células fechadas, nomeando as figuras. Já consegue reconhecer as atividades graficamente representadas, relacionando sujeito, objeto e ação. Nessa fase, já distingue os contrastes, como grande/pequeno, cheio/vazio, alto/baixo, muito/pouco, em cima/embaixo, entre outros. Ainda não tem a percepção de volume e capacidade, que só vai aparecer mais tarde. Portanto, é fundamental que brinque com água e areia, usando forminhas, pás e baldes. Assim, começará a desenvolver as noções de volume e capacidade.

Esse é um período em que a criança está desecobrendo o próprio corpo. É necessário que receba estímulos e vivencie situações para desenvolver a orientação espacial e a percepção

sensorial.

Seu vocabulário está bem mais desenvolvido e já articula frases mais complexas. Gosta de conversar longamente com os amigos, escutar e contar histórias criativas, usando sua imaginação.

A criança fala com mais precisão sobre o que deseja, o que gosta e o que não gosta, o que quer ou não fazer. A fala torna-se um instrumento de comunicação.

Com quatro anos, sua habilidade motora está mais aperfeiçoada, seus sentidos mais aguçados. Já distingue cores, formas, tamanhos e espessuras diferentes. Reconhece pequenas quantidades e já pode nomeá-las pelos seus respectivos numerais.

Desenha formas mais definidas, principalmente com respeito à figura humana. Nomeia o que faz e já desenha com intenção. Seu pensamento já está mais organizado, já constrói cenas elaboradas.

Sua linguagem oral está mais desenvolvida, é capaz de dar e receber recados, compreendendo bem as ordens. Já pode reconhecer seu nome escrito com letras grandes, assim como o de seus amigos. Consegue discriminar algumas palavras de propagandas, tais como Coca-Cola, Mesbla, Banco do Brasil, etc.

Gosta de ouvir histórias mais longas, identificando seus personagens e o que fazem. Em relação ao corpo, já percebe

diferenças sexuais entre meninos e meninas.

Entre cinco e seis anos, a dramatização é muito apreciada. As meninas desempenham papéis de "mãe" e os meninos assumem papéis de "pai". Nas histórias que criam, fazem distinção entre o bom, aquele que sempre pratica boas ações e o mau, aquele que sempre é punido ou que pode ser perdoado e transformado em bom. Ao se prepararem para as festas são vaidosos e gostam de imitar os adultos.

Nas brincadeiras livres, fazem grupinhos separados de meninas e meninos. Os meninos gostam de brincar com carros, caminhões, trens, corridas. São agitados e, para extravasar, gostam de lutar entre si, fortalecendo dessa maneira seu "ego".

As meninas, mais calmas, brincam com bonecos, objetos de cozinha ou jogos de bola.

É na brincadeira que as crianças encontram espaço para exteriorizar os impulsos agressivos, os instintos e as idéias sexuais, com os quais convivem em seu mundo interior.

"Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar a angústia, se forem dominados" (22).

Nessa fase, já desenham formas e cenas mais completas. Se interessam em aprender algumas letras e já podem escrever pequenas palavras.

Reconhecem com facilidade as características das coisas e seus atributos. Através da comparação, selecionam materiais pelo tamanho, forma, espessura, cor, peso, etc.

Na matemática, conseguem realizar as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) para solucionar problemas que envolvam materiais concretos, em situações reais.

Nessa etapa, a criança ganha novas condições de pensamento, isto é, já tem condições de pensar a ação antes de realizá-la. Ao iniciar a montagem de um quebra-cabeça, a criança examina as peças e faz previsões sobre as posições que irão ocupar.

Esse conjunto de ações que a criança já pode realizar no nível do pensamento, amplia qualitativamente as suas relações com a realidade física e social. Essa flexibilidade do pensamento faz com que a criança possa perceber que existem palavras, em português, que possuem dois ou mais significados. Nesse momento, a criança já tem condições de aprender certas regras sociais e já pode coordenar ações e pontos de vista diferentes dos seus.

Segundo Henri Wallon, os progressos da crianças não constituem uma simples adição de funções. "O comportamento de cada idade é um sistema composto por atividades que concorrem entre si, recebendo do conjunto o seu papel"(23).

A criança utiliza o exercício que pode desenvolver ou

modificar seu comportamento, dependendo das atividades conjuntas, em que se traduzem os dons individuais de adaptação, de iniciativa ou de invenção. Para Wallon, toda atividade desenvolvida pela criança é chamada de atividade lúdica. As atividades lúdicas podem ser divididas em atividades funcionais, de ficção, de aquisição e Jogos de construção.

a) Atividades funcionais - são movimentos simples (estender e encolher braços e pernas, agitar dedos, tocar nos objetos, balançá-los, produzir ruídos ou sons). São atividades à procura de efeitos, embora elementares, onde a criança executa-as com seu próprio corpo.

b) Atividades de ficção - de interpretação mais complexa, a criança brinca de faz-de-conta (de boneca, de escola, de transformar um pedaço de pau em cavalo, carrinho, etc.). É como se a criança se colocasse no lugar de outras pessoas, imitando-as, para apreender o significado dos atos e os papéis que elas desempenham.

c) Atividades de aquisição - são atividades em que a criança observa atentamente cenas, imagens, músicas, objetos, esforçando-se para compreendê-los. Essas atividades são fundamentais para a construção de seu conhecimento.

d) Jogos de construção - a criança explora objetos, montando-os, desmontando-os, combinando-os entre si, modificando-os e transformando-os, para criar outros.

Na pré-escola, todas essas atividades devem estar presentes, pois exercem importante papel no desenvolvimento da criança.

## NOTAS DE REFERÊNCIA

- 1 - DROUET, Ruth Caribé da Rocha. E Fundamentos da educação pré-escolar. São Paulo: Ática, 1990. p. 11.
- 2 - Id. Ibid. p. 13.
- 3 - Id. Ibid. p. 14.
- 4 - Id. Ibid. p. 14.
- 5 - CHÂTEAU, Jean. Os Grandes Pedagogistas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. p. 261.
- 6 - DROUET, Ruth Caribé da Rocha. E Fundamentos da educação pré-escolar. São Paulo: Ática, 1990, p. 23.
- 7 - PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978. p. 23-42
- 8 - SAMPAIO, Rosa M. W. F., Feinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 1989. p. 213.

- 9 - UYGOTSKY, L. S.. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989. p. 104.
- 10 - TRIVIÓS, Augusto N. Silva. A educação pré-escolar nos países da Bacia do Prata. Porto Alegre: Artes Gráficas Borges, 1985. p. 18.
- 11 - ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1989. p. 227.
- 12 - KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1984. p. 54.
- 13 - Id. Ibid. p. 64.
- 14 - BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 4.024/61.
- 15 - KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1984. p. 97.
- 16 - Ministério da Educação e Cultura, Lei 5692/71.
- 17 - Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Substitutivo do Relator, Deputado Jorge Hage, agosto 1989.

- 18 - MOSQUERA, Juan José Morião. Conferência: O Desenvolvimento da Sensibilidade da criança. In: Anais do XIV Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino (CONEPE), Rio Grande do Sul, 1975.
- 19 - WALLON, Henri. A Evolução psicológica da criança. Rio de Janeiro: Andes, 1971. p. 148.
- 20 - MENDEL, citado por Juan Mosquera em sua conferência sobre o "Desenvolvimento da Sensibilidade da criança".
- 21 - BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fada. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1985. p. 147
- 22 - WINNICOTT, D. W.. A criança e o mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 218.
- 23 - WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Rio de Janeiro: Andes, 1971. p. 257.

## Capítulo II

### O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história da educação, o enfoque a respeito do papel desempenhado pelo professor divergiu bastante. Durante muito tempo, o professor foi considerado como o detentor único do saber e responsável por toda a formação intelectual dos seus alunos.

Com as idéias surgidas pela Escola Nova (Concepção Romântica), o professor passou a desempenhar o papel de facilitador do ensino e os alunos se tornaram quase que os responsáveis pela sua própria formação.

De uns anos para cá, com base em resultados de experiências passadas e volta-se a discutir o papel do professor, suas atribuições e sua formação, questionando-se os motivos da desvalorização desse profissional, atualmente.

Segundo Jacques Hallak, diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação da UNESCO, existem duas grandes tendências que explicam o problema da desvalorização do professor(1). A primeira tendência se refere à queda da qualidade do ensino, provocada por motivos demográficos, sociais ou

econômicos, que resultou no número de estudantes acima da capacidade de absorção do sistema. Isso deu origem a um recrutamento maciço de professores. A profissão cresceu numericamente, incorporou profissionais cada vez menos preparados e uma infinidade de estatutos apareceram, fragilizando o seu prestígio tradicional. Além disso, os salários dos professores diminuíram em virtude de dificuldades orçamentárias. Em muitos países, por exemplo, a remuneração do professor é inferior, em mais de 50% ao salário de outras profissões que exigem o mesmo nível de formação. Por causa disso, muitos professores abandonam o magistério ou, então, concomitantemente, buscam outras fontes de renda. Torna-se então, difícil atrair ou conservar um pessoal mais qualificado e motivado, dentro dessas condições.

Por outro lado, a carência de recursos faz com que as condições de trabalho sejam precárias (turmas com excesso de alunos, salas mal-equipadas e malconservadas, poucos materiais didáticos) e a relação professor/aluno torna-se difícil. O professor sente-se extremamente desmotivado para fazer um trabalho de qualidade.

A segunda tendência se refere ao progresso científico e tecnológico. Os serviços de informação e os meios de comunicação invadiram a vida cotidiana e privaram os professores da condição de detentores únicos do saber. A educação deixou de ser um assunto exclusivo dos especialistas, para se tornar um problema político sobre o qual podem opinar grupos diversos, partidos políticos e

pais de alunos. O trabalho dos professores passou a ser objeto de crítica e contestação. Para acompanhar a evolução tecnológica o professor se vê diante de um grande desafio: orientar os alunos na interpretação de uma infinidade de fontes de saber, às vezes contraditórias, sobre as quais tem pouco domínio.

Para superar esses problemas e resgatar a qualidade do trabalho pedagógico é preciso buscar medidas de grande amplitude em relação à escolha de políticas educacionais condizentes com a realidade, à discussão da filosofia da educação e da aprendizagem, à maneira de remunerar adequadamente o profissional qualificado e um vasto programa de reciclagem e formação mais coerente e melhor adaptado ao que a sociedade espera do professor em sala de aula.

## 2.1 Histórico da formação do professor de educação infantil

Partindo da realidade econômica, social e política do Brasil, será feito um breve histórico sobre a formação do professor de educação infantil, ressaltando os principais problemas encontrados nessa formação. No início do séc. XX, mudanças políticas e econômicas influenciaram a educação brasileira e a pré-escola passou a ser uma novidade pedagógica para atender aos interesses da classe média, que se fortalecia pouco a pouco. Com isso, o número de escolas aumentou nos grandes centros, com o apoio de instituições privadas.

Em 1830 foi criada a primeira Escola Normal de Niterói, no Rio de Janeiro, seguida da criação de várias outras, até o final do século. Todas eram escolas públicas, com legislações estaduais específicas e foram criadas nas capitais dos seguintes estados: Ceará, Paraíba, Bahia, São Paulo, Pará, Rio Grande do Sul e Mato Grosso. Tal como o ensino primário, o ensino da escola normal e as reformas até então realizadas estavam restritas aos limites de cada estado.

A partir de 1930, com a crise internacional da economia, a sociedade brasileira se urbaniza e se industrializa, exigindo um mínimo de escolaridade da população para competir no mercado de

trabalho.

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada na mesma data da Lei Orgânica do Ensino Primário, centralizou as diretrizes, fixou as normas para a implantação do ensino normal em todo o território nacional e instituiu as finalidades desse ensino, a seguir transcritas:

1 - Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.

2 - Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.

3 - Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância." (2)

Essas finalidades previam funções que deveriam estar presentes no ensino normal. Essas funções seriam cumpridas, conforme a estrutura estabelecida para esse grau de ensino.

O ensino normal ficou dividido em cursos de dois níveis: curso de 1o. ciclo, para a formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, funcionando em instituições denominadas de Escolas Normais Regionais; curso de 2o. ciclo, visando a formação do professor primário, com duração de três anos, em instituições chamadas de Escolas Normais.

Além das Escolas Normais, foram criados os Institutos de Educação, que passaram a funcionar com os dois cursos (1o. e 2o. ciclos), com o Jardim de Infância e a Escola Primária anexos, com os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares.

Esses cursos de especialização visavam instrumentar professores para a educação pré-primária também, além de outras especializações.

O currículo do ensino normal do 1o. ciclo ficou assim organizado.

Quadro 1

1a. Série	2a. Série	3a. Série	4a. Série
Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Ciências Naturais	Ciências Naturais	Anatomia Fis.	Higiene
Geografia Geral	Geografia Geral	Hist. Geral	Hist. Brasil
Des/Caligraf.	Des/Caligraf.	Des/Caligraf	Des/caligraf.
Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Canto Orf.	Canto Orf.
Trab. Manuais	Trab. Manuais	Trab. Manuais	Ed. Física
Ed. Física	Ed. Física	Ed. Física	Psic. Pedagogia Didática/Prát. do ensino

(PIMENTA, Selma Garrido ; GONÇALVES, Carlos Luiz. Revendo o

ensino de 2o. Grau: propondo a formação de professores. São

Paulo: Cortez, 1990. p.100)

É possível observar que havia um predomínio das disciplinas de cultura geral sobre as de formação profissional. Sendo um curso de caráter eminentemente profissional e terminal, não se compreende porque as disciplinas de Psicologia, Pedagogia e Didática só aparecessem na última série, enquanto que a disciplina de Canto Orfeônico estivesse presente em todas as séries. Além disso, sendo um curso regional, foi por muito tempo o único responsável pela qualificação de professores para atuarem no ensino primário.

As disciplinas do currículo do curso normal do 2o. ciclo estavam assim distribuídas.

#### Quadro 2

1a. Série	2a. Série	3a. Série
Português		
Matemática		
Física/Química		
Anat. Fisiologia Humanas		
Música e Canto Orf.	Música e Canto Orf.	Música e Canto Orf.
Desenho/Art. Aplic.	Desenho/Art. Aplic.	Desenho/Art. Aplic.
Educ. Fís/Rec. Jogos	Educ. Fís/Rec. Jogos	Educ. Fís/Rec. Jogos
	Biologia Educacional	
	Psicologia Educ.	Psicologia Educ.
	Higiene, Educ. Sanit. e Puericultura	Higiene, Educ. Sanit. e Puericultura
	Met. Ens. Primário	Met. Ens. Primário
		Sociologia Educac.
		Hist. Filos. Educac.
		Prática de ensino

(PIMENTA, Selma Garrido ; BONCALVES, Carlos Luiz. Reverendo o

ensino de 2o. Grau: propondo a formação de professores. São

Paulo: Cortez, 1990. p.100)

Nota-se uma maior diversificação nesse currículo. Porém, segundo Romanelli, "o sistema de avaliação calcado num processo exagerado de provas e exames, a falta de articulação com os demais ramos de ensino e a falta de flexibilidade com o ensino superior, que limitava o ingresso dos normalistas apenas a alguns cursos da Faculdade de Filosofia, foram erros em que a Lei Orgânica incorreu" (3).

Além disso, o artigo 21 dessa Lei, determinava que: "Não serão admitidos, em qualquer dos dois cursos (1o. e 2o. ciclos), candidatos maiores de 25 anos"(4). Partindo do fato de que a maioria dos professores que trabalhavam no primário não tinham uma formação específica para essa função e pertenciam a uma faixa etária superior a esse limite, esse era um impedimento para o aperfeiçoamento de quem trabalhava, mas não era qualificado.

Até 1960, a escola normal foi regulamentada pela Lei Orgânica, em nível nacional. Segundo Selma Garrido Pimenta, "o professor era preparado para atuar no ensino pré-primário e primário de caráter seletivo e elitista, baseado em uma educação classista, em que o conteúdo era basicamente de cunho literário, acadêmico"(5). A maioria das mulheres que cursavam a escola normal eram da classe burguesa e frequentavam esse curso, visando muito mais uma preparação voltada para as tarefas domésticas do que para a profissionalização.

Além das disciplinas já mencionadas anteriormente, havia a previsão de atividades extras, tais como: puericultura, culinária,

aulas de bom-tom, trabalhos artesanais e outras. Percebe-se que o currículo da escola normal dessa época, estava mais direcionado para a formação de uma "boa esposa".

As mulheres que decidiam trabalhar como professoras, encaravam esse trabalho como uma vocação, em que necessitavam ter carinho e paciência com as crianças. Era muito mais por idealismo do que por necessidade, pois os salários eram muito baixos. Em geral, as mulheres só trabalhavam meio período, conciliando com os afazeres domésticos.

Os professores que frequentavam os Institutos de Educação, nesse período, pertenciam à classe econômica alta, devido ao seu processo de seletividade. Nesses locais, aprendiam novas metodologias, especialmente as decorrentes do movimento da Escola Nova. Porém, não incorporavam as mudanças sociais que estavam acontecendo no ensino primário, em geral. Dessa forma, "o currículo e os conteúdos das escolas normais e dos institutos de educação permaneceram inalterados e cada vez mais distantes da realidade do ensino primário, mostrando-se insuficientes e inadequados para formar professores capazes de ensinar os saberes mínimos às crianças originárias das camadas populares" (6).

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61). Porém, essa lei não alterou de forma significativa o ensino normal. A estrutura do ensino foi mantida, segundo a legislação anterior, a seguir indicada.

"1 - Ensino pré-primário, composto de escolas maternais e Jardins de infância;

2 - Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas;

3 - Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);

4 - Ensino superior, com duração média de 4 anos" (7)

As Escolas Normais Ginasiais passaram a substituir os cursos de 10. ciclo com 4 anos, que funcionavam nas Escolas Normais Regionais; e as Escolas Normais Colegiais passaram a formar professores primários em cursos de 3 anos, conforme a estrutura anterior.

Com a expansão quantitativa da escola primária, as crianças das camadas populares passaram a ter maior acesso às escolas e as mulheres da classe média também passaram a frequentar a escola normal, principalmente as escolas particulares, cujo número aumentou nesse período e o acesso era mais fácil.

A sociedade brasileira, nessa época, encontrava-se em grande processo de urbanização industrial. O trabalho de professora, profissão tradicionalmente feminina, muda de enfoque:

se antes era visto como um "luxo", agora torna-se uma necessidade. A mulher precisa trabalhar fora, muitas vezes em período integral, para ajudar a sustentar a família. Seu salário, que antes era um mero complemento, agora assume uma posição importante no contexto familiar.

Essa realidade explica as dificuldades das professoras em aperfeiçoar-se, visto que o tempo que possuíam para dedicar-se ao ensino, já encontrava-se reduzido. Assim, a qualidade do trabalho fica altamente prejudicada, pois as professoras tornam-se passivas e acomodadas diante da falta de valorização e reconhecimento pelo seu trabalho.

Analisando esse problema, escreveu Florestan Fernandes:

"Os países subdesenvolvidos são também os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada trama de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; e precisam da educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática. Todavia, esses países não encontram, na situação sócio-cultural herdada, condições que favoreçam quer uma boa compreensão dos fins, quer uma boa escolha de meios para atingi-los. Mesmo os recursos materiais, humanos e técnicos,

nobilizados efetivamente, acabam sendo explorados de maneira extensamente irracional e improdutivo" (8)..

A educação era vista como algo que devia satisfazer as exigências do capitalismo, ou seja, formar alunos para serem trabalhadores produtivos. Porém, esse objetivo não foi alcançado, pois os índices de evasão e repetência aumentaram extraordinariamente, deflagrando uma escola ineficaz, um sistema impróprio para a estabilidade da sociedade.

É nesse contexto que surge a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1o. e 2o. graus (Lei 5692/71), incluindo a escola normal. A partir dessa lei, o Curso Normal transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2o. grau. Com um enfoque profissionalizante, a formação de professores para a educação pré-escolar, em alguns casos, e para as quatro primeiras séries do 1o. grau, passou a ser uma habilitação profissional, dentre outras que foram regulamentadas.

Com isso, eliminou-se a formação de professores regentes e descaracterizou-se a estrutura anterior do curso. Muitos institutos de educação deixaram de existir e ao curso de Pedagogia ficou restrita a formação de professores para ministrar aulas no curso de habilitação para o Magistério.

Baseado na Lei 5692/71, o Parecer do Conselho Federal de Educação, que versa sobre a Habilitação Específica para o

Magistério (Parecer 349/72), estabelece que "o currículo apresenta um Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte de formação especial, que representa o mínimo necessário à habilitação profissional". Esse trecho apresenta uma separação entre os dois elementos que deveriam ser inseparáveis. Além disso, esse mesmo Parecer, indica que "a educação geral (...) deverá, a partir do segundo ano, oferecer os conteúdos dos quais ele (aluno) se utilizará diretamente na sua tarefa de educador"(9). Com isso, percebe-se que os conteúdos referentes ao Núcleo Comum e à formação geral do aluno ficaram restritos ao primeiro ano; caracterizando o enfoque tecnicista presente na lei 5692/71, conforme apresentado no quadro a seguir, transcrito da obra:

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. Revendo o ensino de 2o. Grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990. p. 104 e 105.

Núcleo Comum: Formação Geral		Formação Especial			
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	.Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da Educação	Habilitação para maternal e Jardim de infância	Desenvolvimento psicomotor e social da criança na faixa etária correspondente
	.Educação Artística			Habilitação para 1a. e 2a. Séries	Desenvolvimento psicomotor e social da criança na faixa etária correspondente
	.Educação Física			Habilitação para 3a. e 4a. Séries	Desenvolvimento psicossocial da criança na faixa etária correspondente
				Habilitação para Comunicação e Expressão (5a e 6a. Séries)	Desenvolvimento psicossocial da criança na faixa etária correspondente
				Habilitação para Estudos Sociais (5a e 6a Séries)	Desenvolvimento psicossocial da criança na faixa etária correspondente
H C 390 26				Habilitação para Ciências (5a e 6a Séries)	Desenvolvimento psicossocial da criança na faixa etária correspondente
ESTUDOS SOCIAIS	.Geografia	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1o. GRAU	Aspectos legais, técnicos e administrativos	Habilitação da 1a. e 2a. Série	Observação e interpretação dos fundamentos legais, técnicos e administrativos de uma unidade escolar
	.História			Habilitação para Maternal e Jardim de Infância	Téc.de ensino e aprendizagem Ed.Artística(Plást./Musical) Rec.e Jogos no jardim inf. Orien.Des.da ling. Oral
H C 390 26	.Educação Moral e Cívica	H C 270 18	Aspectos Estatísticos	Habilitação para 1a. e 2a. Séries	Téc.de ensino e aprendizagem Orient.Princ.e método ensino da leitura e escrita Orient. p/ o desenvolvimento da ling.Oral.Recreação, jogos
CIÊNCIAS	.Matemática	DIDÁTICA	Aspectos de planejamento, execução e verificação da aprendizagem.	Habilitação para 3a. e 4a. Séries	Téc.de ensino e aprendizagem Princ.Didáticos e técnicas da recreação e jogos Educação artística
	.Ciências Físicas e Biológicas			Habilitação para Comunicação e Expressão (5a. e 6a. Séries)	Téc.de ensino e aprendizagem Fund.Didáticos e Téc. da Ed. Física, Recreação e jogos Ed.artística(plástica e Mus)
	.Programas de Saúde			Hab.Est.Sociais 5a 6a série	Técnicas de ensino e aprend.
				Hab.Ciências 5a e 6a.Série	Técnicas de ensino e aprend.
	H C 360 26				H C 630 C 42

Pelo quadro observado, pode-se constatar que a lei 5692/71 possibilitou aos professores, em alguns casos, lecionarem desde as classes de educação pré-escolar até a 6a. série do 1o. grau, desde que a "sua habilitação houvesse sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluísse, quando fosse o caso, formação pedagógica" (10).

Além do carácter tecnicista presente na Lei, já mencionado anteriormente, com a fragmentação apresentada no Curso de Habilitação para o Magistério e com a falta de preocupação em modificar os conteúdos para adequá-los às reais necessidades da nova clientela do antigo primário, a desvalorização do professor aumentou consideravelmente nos últimos vinte anos, resultando na queda de qualidade do sistema educacional brasileiro.

Durante muito tempo, os estudos que colocam o professor histórica e socialmente contextualizado e que relacionam o seu desempenho e formação às suas condições e experiências de vida, ficaram ausentes dos cursos de formação de professores, pela forte influência do pensamento positivista, presente em nossa cultura.

Hoje em dia, as novas propostas tendem a negar o pensamento positivista e a recuperar a idéia de que "a educação é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica" (11).

## 2.2 O papel do professor na educação infantil

Desde que se iniciou o movimento para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muito tem se discutido a respeito da qualificação do professor. Com relação à educação infantil, a compreensão de sua especificidade é fundamental para que o professor perceba a articulação entre a pré-escola, família e 1o. grau.

A educação infantil oportuniza situações em que a criança "amplia os seus conhecimentos, desenvolve a experiência e a consciência da própria capacidade de aprender, o gosto pela investigação e pela descoberta, a capacidade de escolha, o espírito crítico, o pensamento, a expressão pessoal e grupal através das mais variadas formas, registrando-se inclusive sua introdução no processo de descoberta e utilização da linguagem escrita" (12).

Para a existência de uma pré-escola de qualidade, isto é, aquela que respeita a criança, que promove sua autonomia e criatividade, é requerida uma adequada política de formação de educadores.

A criança é o centro do processo educativo, mas o professor "exerce um papel essencial como definidor da intencionalidade educativa e da caracterização da atividade pedagógica" (13).

A proposta de formação do professor deve contemplar o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social, como partes integrantes dessa formação.

Portanto, o professor de educação infantil deve ter o conhecimento da realidade social em que vivem as crianças; dos fatores de desenvolvimento infantil; da teoria educacional e das técnicas mais adequadas; deve ter hábitos e atitudes positivos de segurança, confiança, cooperação e qualidades pessoais para o seu trabalho. Em contrapartida, a escola deve dar boas condições de trabalho, segurança funcional, remuneração adequada, possibilidade de crescimento em treinamento e reciclagens, valorizando o trabalho do professor constantemente.

## NOTAS DE REFERÊNCIA

- 1 HALLAK, Jacques. O parceiro de um saber coletivo. In: O Correio da UNESCO. Ano 20, no. 11, novembro 1992
- 2 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984, p. 164
- 3 Id. Ibid. p.165.
- 4 Id. Ibid. p.165.
- 5 PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. Reverendo o ensino de 2º grau: propõe a formação de professoras. São Paulo: Cortez, 1990, p.101
- 6 Id. Ibid. p.102.
- 7 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984, p. 181
- 8 FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus, 1966, p.351

- 9 PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES Carlos Luiz Revendo  
o ensino de 2o. grau: propondo a formação de  
professores. São Paulo: Cortez, 1990, p.104 e 105.
- 10 Lei 5692/71. Parágrafo 1o. Art. 30.
- 11 MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe filosofia da  
educação brasileira? In: Filosofia da Educação  
Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,  
1983, p.60.
- 12 DIDONET, Vital. A Educação da criança menor de 7 anos e  
a constituinte. Em Aberto. Brasília, ano 5, no. 30,  
Abr/jun, 1986.
- 13 Id. Ibid.

## Cap. III

### A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO PERMANENTE

#### 3.1 - Aspectos históricos e conceituais da Educação Permanente

O homem tem diante de si muitos desafios, tais como o envelhecimento, a doença, descobrir o sentido da vida, a escolha do companheiro ou da companheira, e outros. Uns são tradicionais, inerentes à condição humana, outros próprios do momento histórico em que o homem vive. À medida em que o homem reflete e vivencia experiências, a educação assume uma responsabilidade considerável dentro do contexto social.

A educação é um processo contínuo e, para ajudar o indivíduo no seu desenvolvimento, tem que manter relações positivas com o tempo, em que a educação é concebida como fator de construção. Segundo Pierre Furter, "a educação deve ser entendida como uma tarefa que contínua e constantemente o homem deve realizar em todas as situações em que está vivendo. A necessidade de uma educação contínua, que seja uma constância na vida humana e que

permita viver plenamente o nosso mundo planetário, não pode ser preenchida por um simples prolongamento da educação, nem por um maior alastramento do campo escolar. Deve tomar a forma de uma educação permanente, a partir da qual deverá ser pensada toda a educação e que obrigará os educadores a inventar novas técnicas e novos métodos adequados"(1).

As primeiras iniciativas relacionadas à Educação Permanente apareceram com a conotação de cursos populares, oferecidos pela Igreja Anglicana na Europa, no século XVIII. A partir disso, outros cursos populares foram ofertados para trabalhadores de ofícios diversos, como cursos noturnos e cursos por correspondência, visando oferecer conhecimentos necessários para um melhor desempenho profissional.

Somente em 1919, a educação com o sentido de necessidade permanente passa a ser uma preocupação presente no relatório preparado por uma Comissão Governamental Britânica de Estudos Pedagógicos. Porém essa preocupação ficou restrita aos especialistas de educação de adultos em alguns países.

Dez anos depois, o inglês A.B. Yackle define a Educação Permanente como "life long education", ou seja, educação para a vida toda(2).

A idéia de Educação Permanente foi se consolidando com as expressões que foram aparecendo para melhor defini-la, tais como: cultura ou educação continuada, educação recorrente, educação de

adultos, educação popular, andragogia, formação contínua, auto-formação, auto-educação e outras. Essas expressões se referem, na verdade, às modalidades da Educação Permanente. Mas, na época, representavam ora um tipo de organização, ora um conjunto de métodos, ora um movimento ou um sistema de educação, para-sociais ou para-institucionais.

Progressivamente na Europa e na América, essas idéias foram evoluindo com várias manifestações. Paulo Freire, no Brasil, contribuiu de forma significativa com o movimento de alfabetização de adultos.

Paul Lengrand explica que a educação de adultos surgiu como prática na Dinamarca, em organizações de ensino mútuo, em instituições de educação operária e nos movimentos e associações de educação popular. Nesses grupos, desenvolveram-se os meios audio-visuais, as pesquisas sobre tempo livre, as técnicas de dinâmica de grupo e reflexões fundamentais sobre os princípios de Educação Permanente, concebida numa perspectiva de coerência e continuidade (3).

Pierre Arents, em 1955, define a Educação Permanente como "um conjunto de instrumentos postos à disposição dos homens sem distinção de idade, sexo, de posição social e profissional, a fim de que não cessem, caso o desejem, de formar-se e informar-se, tendo em vista o pleno desenvolvimento das próprias capacidades e, ao mesmo tempo, a mais eficaz participação no progresso da sociedade" (4).

A partir dessas idéias, percebe-se uma preocupação maior com o desenvolvimento do indivíduo, auxiliado pela educação, para atuar em um mundo complexo e dinâmico.

A expressão "Educação Permanente" passou a ser usada com um sentido mais abrangente, enfocando os aspectos econômico, social, político e cultural, no Congresso Mundial de Educação de Adultos, em 1960, realizado pela UNESCO, em Montreal, Canadá. Porém, esse sentido abrangente ficou num plano teórico, pois a UNESCO considerava que a Educação Permanente se referia a uma terminologia, a uma série de idéias e princípios, a uma escala de interesses e pesquisas. No Brasil, a introdução da Educação Permanente com esse amplo sentido, deve-se a Pierre Furter, a partir da década de 60.

No Primeiro Seminário Nacional sobre Educação Permanente, realizado em Buenos Aires, 1970, os participantes confessaram a dificuldade de se chegar a um consenso sobre a definição de Educação Permanente, visto que existiam muitas idéias que pareciam diferentes e complementares, pois se referiam às modalidades de Educação Permanente e não a sua concepção.

Durante muito tempo a Educação Permanente foi vista como um processo de desenvolvimento individual. Cada pessoa era responsável pela tarefa de aperfeiçoar-se, de acordo com as suas próprias necessidades, e deveria descobrir por conta própria os meios adequados para continuar sua formação.

O professor Romiszowski, diretor de instrução programada de Enfield, Inglaterra, em 1971, considera a Educação Permanente como "um sistema onde o oferecimento de toda a oportunidade está disponível através da vida do indivíduo, tanto à luz de suas necessidades vocacionais como de seus desejos, necessidades e interesses culturais" (5). A Educação Permanente como um processo que valoriza as experiências individuais e coletivas, vai aos poucos adquirindo maior alcance e significação.

Com o progresso tecnológico, surgiu a necessidade de reciclagem do trabalhador. As empresas passaram a promover cursos de aperfeiçoamento, pois não havia nas instituições educativas a flexibilidade necessária para essa formação prática, exigida pelo desenvolvimento industrial.

Estrutura-se, então, um verdadeiro parassistema, paralelo ao sistema usual, limitado aos adultos, em que a noção de Educação Permanente torna-se o princípio fundamental. Isso provoca uma dicotomia entre a educação escolar e a extra-escolar, pois o sistema educacional não estava reestruturado como um todo.

Arlindo Lopes Correia, ex-presidente do MOBREAL, considera a educação "como o fator de crescimento econômico". Sugere a modificação do sistema educacional "a partir da evolução científica e tecnológica que obriga a uma sobrequalificação contínua, de responder aos problemas do lazer, de facilitar a adaptação a novas experiências no mundo do trabalho, do consumo e das relações entre gerações". Acrescenta, ainda, a importância da

formação da força de trabalho necessária à indústria, que necessita de reciclagem de seus trabalhadores. Para isso, propõe que a educação geral seja oferecida nas escolas e a educação profissional fique sob a responsabilidade das empresas e das associações privadas, a partir de seus interesses imediatos (6).

Com as idéias surgidas a respeito do desenvolvimento global, a Educação Permanente passa a ser vista como estratégia cultural, e não apenas educativa. A realização de mudanças no sistema de ensino torna-se necessária, para que haja uma integração com as exigências sócio-econômicas.

Dentro dessa visão, a Educação Permanente aumenta metodologicamente a flexibilidade da ação educativa, já que possibilita a utilização de vários meios, métodos e instrumentos de ensino. Além disso, proporciona a inovação organizacional, pois os projetos de desenvolvimento podem estabelecer os programas de formação, facilitando a multiplicação de recursos, junto à iniciativa privada e estatal.

Baseada nas idéias de Gramsci, a Educação Permanente pode ser considerada como "uma categoria de educação que permite uma tomada de consciência dos fins imediatos e supremos, cuja consciência pode ser revertida em atos, possibilitando um acesso ao saber inscrito nas práticas e relações da vida em comunidade" (7).

Nesse sentido, a Educação Permanente permite ao homem fazer

planos, dando-lhe uma visão da sociedade em constante transformação, onde o elemento mais importante é o próprio homem.

Segundo Lengrand, a Educação Permanente é "um conjunto de idéias, de experiências e de realizações muito específicas, isto é, é a educação na plenitude de sua concepção, com a totalidade de seus aspectos e de suas dimensões, na continuidade ininterrupta de seu desenvolvimento, desde os primeiros momentos de sua existência até os últimos, numa articulação íntima e orgânica de seus diversos momentos e de suas fases sucessivas"(8).

A Educação Permanente é vista num sentido amplo, dando ao homem a possibilidade de desenvolver suas idéias e habilidades por meio de práticas educativas interligadas.

Para Pierre Furter, " a Educação Permanente não pode ser reduzida nem a uma educação "extra-escolar", nem "complementar", nem "prolongada", nem "fundamental", nem tampouco "de adultos", porque todas essas interpretações só vêem uma parte do problema. A Educação Permanente não é algo que se acrescenta a um sistema dado. Não é um novo setor, um novo campo, é uma nova perspectiva, que leva os educadores a redefinir toda e qualquer educação. A Educação Permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo"(9).

### 3.2 - Os objetivos da Educação Permanente

Segundo Pierre Furter, a Educação Permanente possui finalidades, vistas a longo prazo e objetivos imediatos com os meios de que dispõe.

As finalidades ou os imperativos da Educação Permanente podem ser divididos em três grupos, a saber:

1o) sócio - profissional, em que estão inseridas as atividades do homem como produtor;

2o) sócio - cultural, no qual o homem é visto como consumidor;

3o) artístico, em que o homem aparece como criador.

Furter coloca que essa divisão é um mero artifício de exposição, porque em muitas atividades de Educação Permanente, o homem atua simultaneamente como produtor, como consumidor e como criador (10).

Ao lado dessas finalidades, existem objetivos relacionados aos seus respectivos meios, que podem orientar a vida cultural da nação dentro de uma política de Educação Permanente, a seguir relacionados:

- 1o) a pesquisa e o aperfeiçoamento;
- 2o) a educação para o desenvolvimento;
- 3o) a política da juventude;
- 4o) a democratização da cultura;
- 5o) a vida artística". (11)

A autora desse trabalho se fixou no primeiro objetivo, de aperfeiçoamento, relacionado com a finalidade sócio-profissional, que é o centro de interesse do presente estudo.

Nos tempos de hoje, em que a ciência e a tecnologia estão avançando cada vez mais rapidamente, surge a necessidade do homem em manter-se atualizado e estar sempre aperfeiçoando a sua formação profissional para acompanhar a evolução das idéias. O domínio de uma profissão implica em um aperfeiçoamento constante. É de fundamental importância que o homem desenvolva suas aptidões, amplie seus conhecimentos e aperfeiçoe suas qualificações técnicas ou profissionais, a fim de que suas atividades e seu comportamento evoluam na dupla perspectiva de realização pessoal e de maior participação no desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade.

A Educação Permanente pode auxiliar o indivíduo no seu desenvolvimento pessoal e profissional e as instituições devem

proporcionar oportunidades de crescimento e atualização constantes.

A importância da qualidade da atuação dos recursos humanos em qualquer organização é um princípio indiscutível.

Durante os últimos anos, várias experiências vêm sendo realizadas, suscitando discussões a respeito da qualificação dos recursos humanos nas escolas.

Na Colômbia, considera-se que o aperfeiçoamento dos recursos humanos na escola deve estar relacionado com a eficiência e a eficácia do sistema educativo. Isto significa que deve-se ter como preocupação a prevenção do fracasso escolar, o rendimento do trabalho pedagógico e a promoção do docente como pessoa, como profissional e como agente do desenvolvimento social.

No Chile, o aperfeiçoamento é visto como um processo de ensino-aprendizagem, através do qual os recursos humanos vinculados direta ou indiretamente com as experiências educativas dos alunos, mantêm atualizada sua formação profissional, especializando-se em algumas áreas da educação ou se preparando para implementar inovações educacionais com o propósito de elevar a qualidade do processo educativo.

No Brasil, segundo o Plano Setorial da Educação e Cultura do MEC - PSEC (75/79), o aperfeiçoamento dos recursos humanos é "uma estratégia que objetiva a expansão e melhoria do ensino, a fim

de aumentar a produtividade e assegurar o prosperar contínuo da sociedade" (12).

O aperfeiçoamento dos recursos humanos, na perspectiva sócio-profissional, entendido como um processo de atualização, obtenção de novos conhecimentos e constante renovação, é visto como prática da Educação Permanente e se justifica pelas seguintes razões:

1a.) o profissional precisa estar em constante atualização para acompanhar o desenvolvimento científico, tecnológico e social;

2a.) Diante de novos grupos de estudantes que entram no sistema educacional, há necessidade de que os recursos humanos reexaminem constantemente os seu estilos e os seus métodos de trabalho;

3a.) o surgimento de novas metodologias e equipamentos modernos obriga o profissional a adquirir novas habilidades;

4a.) os recursos humanos devem participar das mudanças sociais, educacionais e políticas e, para isso, necessitam envolver-se em um processo permanente de auto-desenvolvimento.

### 3.3 As Modalidades da Educação Permanente

A Educação Permanente, considerada como um imperativo da sociedade atual, possui o seguinte critério de classificação em termos de suas modalidades: formal, informal e não formal, distinção essa que não se fazia até 1960. Essas modalidades estão interrelacionadas, não sendo fácil estabelecer os limites precisos entre uma e outra. Como La Belle assegura, as modalidades da Educação Permanente não podem ser entendidas "como entidades separadas, mas como modos predominantes de ação educativa"(13).

Uma prática educativa pode, portanto, eleger um modo predominante, em relação às modalidades de educação e, secundariamente adotar procedimentos ou aspectos próprios das demais.

Segundo o sociólogo e educador José Maria Quintana Cabañas, a educação formal "é a educação propriamente dita: intencional em sua atitude, consciente em sua atividade, formativa em seus propósitos, sistemática em sua realização, limitada em sua duração e exercida por educadores profissionais" (14).

De acordo com essa definição, pode-se caracterizar como educação formal a educação presente na pré-escola, no 1o. e 2o. Graus, no ensino superior e nos cursos de pós-graduação e

especialização.

Portanto, é uma educação regular, formal e sistemática, transmitida através dos sistemas formais de ensino, que se apresenta sob a forma de saber elaborado. É um tipo de educação impregnado, inteiramente, de pensamento organizatório, racional e às vezes alienado das verdadeiras necessidades de educação do povo.

Para o mesmo autor, a educação informal é uma "educação não intencional, inconsciente, às vezes deformadora, geralmente não sistemática, contínua em sua ação e que emana de fatores sociais" (15). Essa modalidade abrange os processos de socialização e de culturalização, independente do caráter educativo ou formativo que pode estar subjacente.

Nesse caso, está incluída toda a educação na família, nos grupos de vizinhança, de lazer, a educação transmitida pelos meios de comunicação, nas praças, nas vias públicas, nas igrejas, etc.

Com relação à educação não formal, há uma certa precariedade teórica e conceitual sobre o seu significado, porém Jaime Trilla assim a define: "educação não formal é uma modalidade de educação intencional, metódica, com objetivos definidos, porém não circunscrita à escolaridade convencional" (16).

Atualmente, existem inúmeras modalidades de educação disseminadas em pequena escala na realidade social, que foram

criadas para atender aos objetivos culturais educacionais.

O aperfeiçoamento dos recursos humanos, um dos objetivos da Educação Permanente, está presente nos cursos de pós-graduação. Esses cursos podem ser ofertados de forma presencial ou a distância.

Os cursos presenciais exigem de seus participantes tempo disponível para frequentá-los, pelo menos 75% de assiduidade para obtenção do certificado; e recursos financeiros para cobrir as despesas de inscrição, mensalidade, transporte, alojamento e alimentação, conforme cada situação. Isso implica em que o profissional, que queira participar desses cursos, seja dispensado de suas atividades funcionais. Caso trabalhe em instituições, que na maioria das vezes não o dispensam com a justificativa de não terem alguém para substituí-lo, estará impedido de frequentar esses cursos. Além disso, muitas vezes, as organizações não dispõem de auxílio financeiro para esse fim. Conseqüentemente, o profissional fica desestimulado a participar de cursos de atualização ou aperfeiçoamento ou então, se frequentá-los, poderá ter o seu aproveitamento comprometido.

Diante desses fatos, a autora desse trabalho optou pela metodologia de educação a distância como uma alternativa viável para um programa não formal de aperfeiçoamento para recursos humanos atuantes na pré-escola.

### 3.4 A Educação a Distância

A expressão "educação a distância" tem sido reconhecida e utilizada para designar um ensino mais amplo do que o ensino por correspondência, porque inclui outros meios, além da palavra escrita (17).

Segundo Juan Diaz Bordenave, a educação a distância tem sido descrita como:

- 1) uma organização de ensino e aprendizagem;
- 2) na qual estudantes de variadas idades e antecedentes;
- 3) estudam em grupos e/ou individualmente em seus lares ou lugares de trabalho;
- 4) com materiais auto-instrucionais produzidos centralmente, distribuídos através de uma variedade de meios;
- 5) e com comunicação regular e re-alimentação entre estudantes e professores" (18).

De acordo com Jorge Hage, a educação a distância é considerada como uma "estratégia de ensino centrada no estudo ativo e independente que, combinando técnicas variadas de ensino e de veiculação de cursos, com materiais auto-instrucionais, dispensa ou reduz às situações presenciais de ensino e permite que o estudante eleja seu ritmo, tempo e local de estudo" (19).

Baseado nos conceitos apresentados, é possível caracterizar a educação a distância como uma estratégia ou modalidade de ensino-aprendizagem da Educação Permanente, na qual aluno e professor, distantes entre si fisicamente, se comunicam de maneira indireta, através da combinação racional de recursos, meios e formas de trabalho acadêmico. Portanto, a educação a distância não se limita a um lugar específico, nem ao tempo de ocupação, idade ou condição social de seus usuários.

A educação a distância tem como objetivo "proporcionar a intercomunicação entre pessoas e âmbitos dispersos e heterôgeneos que compõem o sistema, oferecendo instrumentos adequados ao desenvolvimento do estudo, meios técnicos para uma rápida e fidedigna transmissão de informações, recursos e ações que facilitem o desenvolvimento das atividades da educação a distância. Em síntese, visa propiciar condições humanas e técnicas a fim de encurtar as "distâncias" geográfico-temporais, para uma realização eficaz e gratificante do ensino-aprendizagem a distância" (20).

Na educação a distância, o aluno é o protagonista de seu próprio processo educativo, no qual desenvolve o autodidatismo, que é a capacidade de aprender sozinho com a ajuda de materiais auto-instrucionais. Dele depende o êxito do processo de aprendizagem, a partir de sua responsabilidade, esforço, criatividade e iniciativa própria.

Pelo fato do professor e aluno não terem um contato direto

constante, os conteúdos presentes em um curso dessa natureza, necessitam ser estruturados e organizados de tal modo que sejam aprendíveis a distância, superando a ausência do professor.

A educação a distância utiliza-se de canais de comunicação, tais como os meios de massa (rádio, televisão), os meios grupais (áudio, vídeo-cassete, ajudas visuais) e os meios individuais (telefone, correspondência).

O professor, também chamado de tutor, orienta seus alunos individualmente ou através de reuniões organizadas com grupos de alunos em que, além de ajudar a resolver dúvidas, ampliar os conhecimentos e trocar experiências, favorece a participação e o conhecimento de outras pessoas, através do diálogo. O aluno tem a oportunidade de desenvolver sua consciência crítica e de aprender a ser solidário e democrático.

Nesse sistema de ensino, estão presentes os mecanismos de re-alimentação, formas pelas quais, além do aluno fazer uma auto-avaliação, ao final de cada unidade de aprendizagem, que é corrigida e devolvida pelo professor, também mantém-se informado sobre o que está realmente aprendendo.

A educação a distância possibilita a participação de um grande número de pessoas e grupos, mesmo que estejam separados por grandes distâncias físicas ou sociais. A aprendizagem pode ocorrer no próprio lar ou no local de trabalho, sem que o aluno precise se deslocar constantemente até um centro docente. Com isso, há um

maior aproveitamento do tempo disponível, principalmente para aqueles que trabalham. O ritmo de aprendizagem de cada aluno é respeitado, podendo a aprendizagem ser realizada individualmente ou em grupo.

Ao alcançar muitas pessoas ao mesmo tempo, a educação a distância reduz o custo de capacitação por estudante, economizando transporte, alojamento, alimentação, como também o tempo de ausência do trabalho. Embora de custo elevado no momento do investimento inicial, o preço dos materiais produzidos passa a ser menor quando dividido pela quantidade de alunos que os estão utilizando. A educação a distância serve tanto para a educação formal como para a educação não formal, ricos e pobres, homens e mulheres, alfabetizados e analfabetos, população rural e urbana. Pode também ser utilizada junto à educação convencional, de maneira complementar. Pelo fato de desenvolver a capacidade de autodidatismo, alguns autores afirmam que essa capacidade se transfere a outras manifestações do comportamento pessoal, tornando o indivíduo mais autônomo e independente, com maior iniciativa para tomar decisões por conta própria. Entretanto, concorda-se com Bordenave quando afirma que a educação a distância não deve ser vista como uma "panacéia para todos os problemas educacionais" (21).

Além das potencialidades já apresentadas, esse sistema de ensino possui também algumas limitações, a seguir relacionadas.

Para justificar a implantação de um programa de ensino a

distância é necessário que a população-alvo seja suficientemente abundante e dispersa, interessada no assunto e disposta a dedicar um tempo para o estudo. A taxa de evasão costuma ser alta, pois os alunos são livres para continuar, ou não, com o programa.

Em nossa cultura latinoamericana não está desenvolvido o hábito de autodidatismo. Por isso, ainda há uma certa resistência em relação a um sistema educativo sem professores presentes.

Pelo fato dos conteúdos serem iguais para todos e de se oferecer um curso pré produzido, o programa de educação a distância pode levar a uma certa massificação, quando o ideal da educação seria a descentralização e a diversificação. Os materiais didáticos também deveriam ser renovados frequentemente, porém por motivos econômicos, essa renovação não é realizada com a periodicidade desejada.

Segundo Bordenave, o maior desafio desse sistema é conseguir "introduzir no seu processo as novas orientações pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos alunos na produção do conhecimento, bem como o desenvolvimento da consciência crítica, através da reflexão sobre a prática (práxis)"(22).

A educação a distância é uma alternativa viável, principalmente em nosso País, caracterizado por grande extensão territorial, pelo número insuficiente de instituições no interior e zona rural e pelo difícil acesso aos grandes centros urbanos.

O Brasil registra significativas contribuições e até inovações com relação à educação a distância. A seguir são destacadas algumas experiências nessa área.

- Movimento de Educação de Base (MEB)

Considerado o maior sistema de ensino a distância não formal até agora desenvolvido no Brasil, o MEB nasceu em 1959, em Natal, Rio Grande do Norte. Chegou a trabalhar com mais de 5.000 grupos locais, alfabetizando quase meio milhão de camponeses, entre 1962 e 1964. Em 1968, recebeu o prêmio Reza Pahlevi, da UNESCO, pela alta qualidade de seu trabalho com camponeses nordestinos.

- Fundação Padre Anchieta

É uma organização mantida pelo governo do Estado de São Paulo, tendo por objetivo a promoção de atividades educacionais e culturais através do rádio e da televisão. Foi criada em 1967 e deu início às suas transmissões em 1969.

- Projeto Minerva

Trata-se de uma série de cursos que, desde 1970, são transmitidos em cadeia nacional de emissoras de rádio, para uma população de baixa renda, constituída de pessoas que não se escolarizaram na idade própria e que não podem pagar cursos

preparatórios. Fazem parte do Projeto Minerva os cursos de Capacitação Ginásial, Madureza Ginásial e Curso Supletivo de 1o. Grau.

- Fundação Roberto Marinho.

Entidade privada associada ao Sistema Globo de Televisão, que participou da produção e transmissão de telecursos para o ensino supletivo de 1o. e 2o. Graus, como também da elaboração, impressão e distribuição dos fascículos impressos correspondentes.

- Associação Brasileira de Tecnologia Educacional

A ABT nasceu em 1971, como entidade privada de caráter científico. Além de realizar anualmente os Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional, a ABT desenvolve seus próprios cursos a distância para capacitação de professores, por correspondência, entre outros.

Além dessas, surgiram outras experiências como o Projeto Logos II, Projeto Hapront, POSGRAD - Pós-graduação Tutorial a Distância, alfabetização por TV-MOBRAL.

Segundo Cipriano Luckesi, a educação a distância "é uma opção de proceder a ação educativa, através da instrução" (23). Ela tem o seu mérito pela possibilidade de multiplicação de seus efeitos numa perspectiva de massa e a baixo custo. A educação a distância, ao lado de outros modos de ensino, tem o seu lugar

significativo. Dependendo do objetivo político, da ciência e dos recursos metodológicos que lhe dêem forma, permite a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de hábitos. A educação a distância manifesta-se como uma "alternativa de mediação na construção de uma sociedade culta, crítica e civilizada" (24).

## NOTAS DE REFERÊNCIA

- 1 FURTER, Pierre. Educação e Vida. Petrópolis: Vozes, 1973, p. 127.
- 2 CERVI, Rejane Medeiros. O ensino supletivo enquanto alternativa política de educação permanente: possibilidades e constraicções. Curitiba: UFPR, 1972.
- 3 LENGRAND, Paul. Introducción a la educación permanente. Barcelona, Editora Península, 1977.
- 4 Id. Ibid.
- 5 Id. Ibid.
- 6 LUCIDI, Marco Antônio et alii. Educação Permanente e Educação a Distância: uma estratégia para o desenvolvimento tecnológico. Documento apresentado no 3o. Encontro Nacional de Educação a Distância, Rio de Janeiro: setembro de 1991.
- 7 GRAMSCI, A. Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires, Nueva Vision, 1972.

- 8 LENGRAND, Paul. Introducción a la educación permanente.  
Barcelona: Editora Península, 1977.
- 9 FÜRTER, Pierre. Educação e Vida. Petrópolis: Vozes,  
1973, p. 136.
- 10 Id. Ibid. p. 140
- 11 Id. Ibid. p. 143
- 12 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Plano Setorial da  
Educação e cultura - PSEC (75/79).
- 13 TRILLA, Jaime. La educación fuera de la escuela:  
enseñanza a distancia por correspondencia, radio,  
video y otros medios formales. Barcelona: Paidea,  
1985, p.17.
- 14 Id. Ibid. p. 17
- 15 Id. Ibid. p. 18
- 16 Id. Ibid. p. 19
- 17 HOLMBERG, Borje. Educación a distancia: situación y  
perspectivas. Buenos Aires: Editorial Kapelusz,  
1985, p.11

- 18 BORDENAVE, Juan E. Diaz. Teleducação ou educação a distância: fundamentos e métodos. Petrópolis: Vozes, 1987, p.19.
- 19 HAGE, Jorge. Substitutivo do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1989, pg.73
- 20 DINIZ, Terezinha. Universidade aberta / educação a distância: uma alternativa de educação superior. Documento apresentado no 3o. Encontro Nacional de Educação a Distância, Rio de Janeiro: setembro de 1991.
- 21 BORDENAVE, Juan E. Diaz. Teleducação ou educação a distância: fundamentos e métodos. Petrópolis: Vozes, 1987, p.39.
- 22 Id. Ibid. p. 41
- 23 LUCKESI, Cipriano Carlos. Democratização da Educação: ensino a distância como alternativa. Documento apresentado no XXI Seminário Brasileiro de Tecnologia educacional, Rio de Janeiro: outubro de 1989, p. 04.

24 Id. Ibid. p.05

## Capítulo IV

### ENFOQUE DE CAMPO: análise interpretativa dos dados

Depois de se ter traçado um caminho conceitual a partir da análise da literatura pertinente, fez-se necessário coletar dados e informações através de instrumentos elaborados e direcionados aos coordenadores e professores envolvidos com a pré-escola, atuantes como recursos humanos neste nível educacional e coordenadores envolvidos na formação, a nível de 2o. Grau de ensino.

### A AMOSTRA: CARACTERIZAÇÃO

Para compor a amostra do trabalho de campo, foram selecionadas aleatoriamente 35 professoras regentes de pré-escola, sendo 21 professoras de pré-escolas particulares e 14 de pré-escolas públicas. Foram elaborados dois instrumentos para a coleta dos dados: um questionário direcionado às professoras e dois instrumentos de entrevista. Validados os instrumentos foram entrevistados os coordenadores das pré-escolas como também os coordenadores dos três cursos de Formação de Professores para

para Magistério Pré-Escolar, chamado de Estudos Adicionais em Pré-Escola. Das três instituições que oferecem esse curso em Curitiba, duas pertencem à rede de ensino público e uma à rede de ensino particular, a nível de 2o. Grau.

Os questionários foram submetidos a tratamento estatístico, para encontrar indicadores quantitativos para a análise da situação dos recursos humanos na educação infantil.

**DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:** Para efeitos de análise agrupam-se as respostas abaixo.

a) Quanto à caracterização da clientela.

Os três Cursos de Formação de Professores para Magistério Pré-Escolar exigem, como pré-requisito para o ingresso dos alunos, o curso de Magistério ou Pedagogia. Apenas um curso aplica teste de seleção aos candidatos.

Nos cursos de formação da rede oficial de ensino, segundo os coordenadores, a procura pelos cursos é muito grande. As alunas pertencem à classe média e média baixa (as turmas são constituídas exclusivamente de mulheres); a idade média é de 18 a 22 anos e a maioria trabalha em pré-escolas da região metropolitana de Curitiba.

No curso de formação da rede particular, segundo a coordenadora, a procura pelo curso diminuiu bastante esse ano em função do valor da mensalidade. As alunas pertencem à classe alta (turmas só com mulheres também); a idade média é de 18 a 25 anos e todas trabalham em pré-escolas, no centro de Curitiba.

Na rede oficial de ensino os professores interessados em dar aulas nos cursos de formação de professor em pré-escola, são selecionados através da apresentação do currículo, no qual deve constar licenciatura plena, curso de especialização ou dois anos de experiência na área e a realização de teste no Núcleo Regional de Educação.

b) Quanto à organização curricular.

Com respeito ao currículo do Curso de Formação de Professores para Magistério Pré-Escolar, em anexo está uma cópia. Os estágios estão organizados de diferentes maneiras: em um curso, está prevista uma semana de duração por ano; em outro, são previstas duas semanas, sendo uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre; e no terceiro, o estágio ocupa 10% da carga horária total do curso. É realizado em período contrário ao período das aulas.

As atividades desenvolvidas durante os cursos não são programadas para relacionarem a formação do professor de pré-escola com o mercado de trabalho, segundo o depoimento dos coordenadores.

Com respeito às orientações pedagógicas presentes no currículo do Curso de Estudos Adicionais, embora os coordenadores tenham sido unânimes em afirmar que todas as orientações são trabalhadas, sem dar ênfase a nenhuma especificamente, 51% das professoras registraram que a orientação cognitivista foi a que mais se destacou e 28% se referiram à orientação histórico-social como a mais presente.

c) Quanto à qualificação dos professores.

Com respeito ao grau de escolaridade das professoras, 36% que trabalham em escolas públicas, frequentaram o Curso de Estudos Adicionais e 86% que trabalham em escolas particulares, também frequentaram esse curso.

Essa situação ocorre pelo fato de que, segundo o depoimento das coordenadoras de pré-escolas particulares entrevistadas, a partir de 1992, a Secretaria Estadual de Educação passou a exigir de todos os professores de pré-escola a habilitação para esse nível de ensino. Com isso, os professores de pré-escolas particulares não habilitados tiveram que procurar os cursos de Estudos Adicionais para cumprir essa exigência legal. Nas pré-escolas públicas, segundo o depoimento de algumas professoras, em função do número de turmas ter aumentado em 1993, muitas professoras foram remanejadas do 1º Grau para a pré-escola, como solução imediata, sem que elas tivessem a formação necessária. Para instrumentalizar essas professoras, a Prefeitura Municipal de Curitiba ofereceu curso de treinamento em pré-escola, com duração de uma semana, antes do início das aulas.

d) Quanto à admissão dos professores para a pré-escola.

As escolas particulares adotam critérios para a admissão de professores para a pré-escola, tais como o interesse pelo trabalho com crianças, a experiência profissional e a formação acadêmica. Nas escolas públicas os professores são admitidos através de concurso seletivo.

e) Quanto ao início do trabalho na pré-escola.

Em relação ao início do trabalho na pré-escola, 21% das professoras começaram a trabalhar durante o 2o. Grau; 28% ao finalizarem o 2o. Grau ; 7% assim que terminaram o curso superior e 42% muito tempo depois de concluírem o 3o. Grau.

f) Quanto às dificuldades no trabalho.

As maiores dificuldades encontradas no início do trabalho em pré-escola se referem à falta de embasamento teórico (50%); em segundo lugar às questões metodológicas como planejamento e avaliação das atividades (30%), e por último, à falta de habilidade no domínio de classe (20%). Percebe-se com isso que, a falta de maior embasamento teórico, pelo fato de algumas professoras não terem frequentado o Curso de Estudos Adicionais ou por esse curso não ter garantido um embasamento satisfatório, interferiu na prática das professoras, fazendo com que elas sentissem dificuldades no início do seu trabalho.

g) Quanto às finalidades da pré-escola

Em relação ao conceito pessoal de cada professora, sobre a função da pré-escola, 17% concordam que a sua finalidade básica é a alfabetização e 83% discordam dessa idéia. Pode-se constatar que houve uma transformação a respeito da função da pré-escola. Atualmente, segundo as professoras, a pré-escola é vista como um ambiente no qual a criança deve ter a oportunidade de se desenvolver plenamente para compreender melhor o mundo em que vive e a alfabetização faz parte desse contexto, não sendo mais percebida como a finalidade básica da pré-escola.

h) Quanto aos princípios norteadores.

De acordo com as professoras da rede pública a respeito da sua prática pedagógica, 57% seguem os princípios da orientação histórico-social; 28% seguem os princípios da orientação cognitivista e 15% ainda seguem os princípios da orientação tradicional. De acordo com as professoras da rede particular, 42% seguem os princípios da orientação histórico-social; 42% seguem a cognitivista e 16%, a tradicional.

Atualmente, nas pré-escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba, a orientação que mais se destaca é a histórico-social. Já nas pré-escolas particulares, há um equilíbrio entre as escolas que seguem tanto a orientação histórico-social como a cognitivista.

i) Quanto às atividades pedagógicas.

Em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas particulares, 95% das professoras registraram que decidem sobre as atividades a serem desenvolvidas com as crianças; 80% afirmaram que a escola não utiliza material pedagógico organizado por outras pessoas e/ou instituições; 90% não orientam a aprendizagem utilizando incentivos sob a forma de prêmios, medalhas ou outros meios; 95% registraram que as atividades são previstas com a preocupação de atender às diferenças individuais; 71% têm autonomia para organizar atividades extras sem consulta prévia à coordenação; 50% utilizam, prioritariamente, procedimentos para a preparação dos alunos para a 1ª série, visando sua prontidão para

a alfabetização; 95% realizam um trabalho integrado em todas as áreas de ensino e 66% utilizam a avaliação como forma de detectar os problemas de aprendizagem. Nas escolas públicas, 92% decidem sobre as atividades a serem desenvolvidas; 100% das escolas não utilizam material pedagógico organizado por outras pessoas; 100% das professoras não fazem uso de prêmios ou medalhas; 85% disseram que se preocupam em atender às diferenças individuais de seus alunos; 78% têm autonomia para organizar atividades extras sem consulta prévia; 50% visam a prontidão para a alfabetização; 71% realizam um trabalho integrado com as áreas de ensino; 64% utilizam a avaliação para detectar os problemas de aprendizagem.

Percebe-se com isso, que o trabalho realizado nas escolas particulares é semelhante ao realizado nas escolas públicas, nos aspectos relacionados anteriormente.

Segundo o depoimento das coordenadoras, as professoras devem dar prioridade às atividades perceptivo-motoras, de oralidade, de criatividade, trabalhando a espontaneidade e o senso crítico da criança.

Na maioria das pré-escolas, o planejamento é considerado como um instrumento de auxílio ao professor, que planeja as atividades de acordo com os objetivos previstos.

Em geral, nas pré-escolas, além dos professores atuantes, há professores de educação física e de educação artística, que realizam um trabalho integrado.

j) Quanto à participação dos pais.

Com respeito à participação dos pais no trabalho pedagógico, 57% das professoras consideram que os pais participam pouco desse trabalho, apesar de demonstrarem algum interesse. Segundo as coordenadoras, são organizadas várias atividades para que os pais participem, tais como: reuniões para discussão de assuntos sobre a educação infantil; são estipulados dias e horários para o atendimento aos pais pelas professoras; pais e parentes são convidados pela escola para relatar suas experiências às crianças. A pouca participação dos pais, segundo depoimentos, se deve, em grande parte, à falta de tempo disponível daqueles que trabalham fora de casa, às dificuldades econômicas e a falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido na pré-escola.

k) Quanto ao nível de satisfação do trabalho pedagógico.

Os indicadores revelam que 7% das professoras da rede pública se sentem plenamente satisfeitas; 86% se sentem satisfeitas e 7% não têm opinião formulada a respeito. Na rede particular, 52% se sentem plenamente satisfeitas e 48% se sentem satisfeitas com a sua atuação pedagógica.

Percebe-se que nas pré-escolas particulares, o nível de satisfação das professoras é maior do que o nível de satisfação das professoras da rede pública, possivelmente pelo fato de que essas professoras possam estar atuando em um nível de ensino que não corresponda às suas expectativas, devido ao aproveitamento de recursos humanos que foi realizado em caráter de emergência nas escolas públicas conforme referido anteriormente neste capítulo.

1) Quanto ao aperfeiçoamento profissional.

Com respeito às pretensões profissionais Futuras, 48% das professoras da rede particular desejam continuar se aperfeiçoando nas questões sobre educação infantil; 33% não registraram nenhuma pretensão futura e 10% pretendem continuar seus estudos em cursos superiores.

Dentre as professoras da rede pública, 50% desejam continuar trabalhando na pré-escola, 14% querem aperfeiçoar seus conhecimentos em educação infantil; 8% almejam frequentar cursos de especialização. Percebe-se que as professoras da rede particular estão mais satisfeitas com o seu trabalho, querendo aperfeiçoá-lo cada vez mais. Algumas professoras da rede pública (21%) desejam trabalhar em outro nível de ensino, mudar de profissão e se aposentar, não demonstrando satisfação no trabalho atual.

tanto as coordenadoras quanto as professoras afirmaram que as suas escolas oferecem oportunidades de desenvolvimento profissional aos docentes, tais como: treinamentos, cursos formais e reuniões de estudo. Segundo as coordenadoras, as professoras reagem bem às propostas de aperfeiçoamento oferecidas pelas escolas. Porém, são poucas aquelas que solicitam à coordenação a participação em outros eventos fora da escola.

Talvez isso aconteça pelo fato de que algumas escolas não incentivam a participação das professoras nesses eventos com a justificativa de não terem alguém para substituí-las. As professoras, então procuram se aperfeiçoar nas questões sobre educação, através de leituras de livros, jornais e revistas ou

trocando idéias com os colegas de trabalho. Poucas relatam que participam de cursos fora da escola (somente 20%).

m) Quanto à modalidade de educação a distância.

Somente 34% das professoras ouviram falar a respeito, através de conversas com colegas ou por correspondências e periódicos. Isso demonstra que falta uma maior divulgação sobre as inovações pedagógicas nos cursos frequentados por essas professoras e nas escolas.

Dentre as professoras da rede particular, 85% manifestam o desejo de participar de um curso a distância sobre educação infantil e 57% das professoras da rede pública manifestaram esse desejo. Apesar da maioria das professoras não saber ao certo o que é a educação a distância, as professoras da rede particular mostraram-se mais receptivas e menos resistentes em participar de um curso nessa modalidade de ensino.

Dentre os coordenadores entrevistados, alguns não sabiam o que significava educação a distância. Porém, ao tomarem conhecimento, manifestaram interesse em receber o material produzido, a partir desse estudo realizado.

## Capítulo V

### SÍNTESE CONCLUSIVA

#### 5.1 - Resultados do estudo

Após ter sido feita a análise interpretativa dos dados coletados, é preciso rever os objetivos do presente trabalho para verificar se foram alcançados. Durante o trabalho, foram observados outros aspectos importantes que merecem destaque.

Em primeiro lugar, desejava-se identificar as orientações assumidas pelos Cursos de Formação de Professores para Magistério Pré-Escolar. Os coordenadores desses cursos são unânimes em afirmar que não dão destaque a nenhuma orientação especificamente. Segundo depoimentos, quando a grade curricular foi constituída, em 1985, havia nessa época uma forte tendência para se dar ênfase aos aspectos psicológicos do currículo. Além disso, como o mercado de trabalho atualmente está diversificado, não há razão para se ressaltar uma orientação pedagógica, em especial. Porém, as professoras que frequentaram esses cursos, destacaram a orientação cognitivista como a mais presente.

Houve interesse em saber se as coordenadoras das pré-escolas percebiam diferenças na atuação pedagógica entre as

professoras que possuíssem formação específica em pré-escola e as que não possuíssem. Segundo depoimentos, as professoras que frequentaram esses cursos após estarem trabalhando, o fizeram para cumprir as exigências legais. Entretanto, as coordenadoras não perceberam diferenças na sua atuação pedagógica posterior.

As coordenadoras das pré-escolas consideram que os Cursos de Estudos Adicionais estão fora da realidade, apresentando conteúdos ultrapassados e superficiais, acrescentando poucos conhecimentos novos. Além disso, pelo fato de serem cursos noturnos, os professores que trabalham durante o dia, ficam com o seu rendimento escolar comprometido pelo cansaço e pela falta de motivação. As coordenadoras das pré-escolas sugerem que esses cursos sejam reestruturados para melhor atender às expectativas do mercado de trabalho.

Desejou-se ainda, conforme objetivo previsto, verificar as principais dificuldades dos professores quando começaram a atuar na pré-escola. As maiores dificuldades se referem à falta de embasamento teórico necessário para dar suporte às questões metodológicas e práticas. Em função disso, as escolas organizam reuniões de estudo, convidam profissionais para ministrar cursos e palestras, como o objetivo de que os professores obtenham novos conhecimentos e troquem experiências entre si.

Considerando os sujeitos da amostra como população-alvo em potencial, houve interesse em saber se eles já tinham ouvido falar em educação a distância. A grande maioria nunca tinha ouvido falar

a respeito. Após ter sido explicado o que é a educação a distância e perguntado se os professores gostariam de participar de um curso nessa modalidade sobre educação infantil, muitos manifestaram grande interesse, pelo fato de ser uma oportunidade para ampliar conhecimentos, ter acesso a novas informações e possibilidade de conhecer outras experiências nessa área.

## 5.2 - Conclusões

Nos últimos anos muito se tem discutido a respeito da educação infantil. Diferentes opiniões têm surgido sobre a importância, a finalidade e o papel da pré-escola.

A pré-escola vem sofrendo modificações, desde o seu aparecimento, em função das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais. Surgiram várias correntes de pensamento que nortearam os princípios pedagógicos nas escolas.

Atualmente é possível encontrar várias propostas pedagógicas com finalidades e objetivos diferenciados, em que o professor e o aluno assumem papéis diferentes em cada orientação. Entretanto, para que exista uma pré-escola de qualidade é fundamental que haja uma adequada política de formação de educadores. Além da formação adequada, a qualificação dos recursos humanos implica em constante aperfeiçoamento, em função do desenvolvimento científico, tecnológico e social.

Como a formação do professor de pré-escola está aquém das expectativas, conclui-se, portanto, que aos recursos humanos envolvidos direta ou indiretamente com a criança na pré-escola, devem ser oferecidas condições de aperfeiçoamento constante, para que possam cada vez mais e melhor realizar um trabalho consciente,

auxiliando a criança a compreender melhor o mundo em que vive..

### 5.3 - Recomendações: subsídios para a proposta

Ao final desse trabalho, cuja preocupação central refere-se ao aperfeiçoamento dos recursos humanos para a educação infantil, recomenda-se que seja elaborado um programa de aperfeiçoamento, utilizando-se a metodologia de educação a distância, tendo em vista os subsídios obtidos na pesquisa de campo e que se apresentam a seguir.

Primeiramente, o Projeto do Programa poderá prever a organização com oferta em pequena escala, como experiência piloto para a área metropolitana de Curitiba. Após aval deste, poderá estender-se a outros municípios

O programa deverá se estruturar de modo que os recursos humanos, não necessitem abandonar seus locais de trabalho, possam aplicar os conhecimentos e as informações obtidos na sua prática pedagógica e possam sistematizar suas experiências anteriores para realimentá-las.

De acordo com a preferência da maioria dos professores que participou da pesquisa de campo, o curso deverá ser realizado durante o ano letivo, sem interferir nas tarefas habituais das pessoas envolvidas.

Os materiais intelectuais produzidos deverão ser entregues

aos participantes pelo correio. Os conteúdos que deverão fazer parte do curso estarão apoiados na articulação das idéias e dos fundamentos de Piaget e Vigotsky e se referem à:

- metodologia e prática da educação infantil;
- o desenvolvimento infantil de 2 a 6 anos;
- os recursos didáticos na pré-escola;
  
- educação artística/educação física/educação musical;
- a importância dos jogos na pré-escola;
- alfabetização;
- avaliação da aprendizagem.

A autora desse estudo recomenda que os conteúdos, que farão parte do curso, sejam trabalhados tendo em vista a relação da criança com o meio social, sua identidade cultural e sua história de vida, para que ela possa compreender melhor o mundo em que vive, construindo o seu conhecimento através de atividades que oportunizem todas as formas de expressão.

Ao longo do curso, deverão haver reuniões periódicas com o grupo participante para troca de experiências e esclarecimento sobre a consistência teórico-prática entre o programa e a atuação na pré-escola.

O curso deverá utilizar materiais impressos contendo textos, artigos, relatos de experiências e referências bibliográficas para leituras complementares, como também utilizar vídeos para ilustração e discussão de temáticas específicas.

A avaliação deverá abranger tanto o programa em si, como modalidade de educação a distância, quanto aos conhecimentos e as habilidades adquiridas pelos participantes. Quer dizer, Paralelamente, os alunos deverão fazer auto-avaliações, avaliando também a organização do programa, a fim de que sejam adotados procedimentos para correções e melhorias no processo e com isso, responder adequadamente às expectativas das pessoas envolvidas, os cursistas, estabelecendo uma comunicação constante no decorrer do desenvolvimento do programa de educação a distância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- ABRAMOVICH, Fanny. Quem educa quem? São Paulo: Summus, 1985.
- 2- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Editora Moderna, 1989.
- 3- ARAÚJO, Denise M. Branco de. Convivendo com a pré-escola: teoria e prática da educação pré-escolar. São Paulo: Bom Livro, 1987.
- 4- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Estudo sobre a prática pedagógica desenvolvida nas pré-escolas das redes de ensino de Curitiba. Tese de Mestrado. Curitiba, UFPR, 1985.
- 5- ARETIO, Lorenzo Gonzaga. Para uma definição de educação à distância. Tecnologia Educacional, 16 (78/79): 56-61, set/dez.
- 6- ARIÉS, Philippe. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- 7- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo: Pioneira, 1982.
- 8- BARCIA, Mary Ferreira. Educação permanente no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1982.

- 9- BASTOS, João Baptista. Análise de duas experiências de Universidade aberta: Londres e Quebec. Tese de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1978.
- 10-BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.
- 11-Bettelheim, Bruno. A psicanálise das contos de fada. Rio de Janeiro: Campus, 1985.
- 12-BORDENAVE, Juan Díaz. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1988.
- 13-..... Teleducação ou educação à distância: fundamentos e métodos. Petrópolis: Vozes, 1987.
- 14-..... Pode a educação à distância ajudar a resolver os problemas educacionais do País? Tecnologia Educacional, 12 (80/81): 31-36, jan/abr., 1988.
- 15-BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1o e 2o Graus. Atendimento ao pré-escolar. Brasília, 1982
- 16-BRUNO, Deusa da Cunha. Educação permanente e educação de adultos no Brasil. Tese de Mestrado, Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1974.

- 17-CAPEB. Manual de normas do programa institucional de capacitação de docentes. Brasília, 1977.
- 18-CERVI, Rejane Medeiros. O ensino supletivo enquanto alternativa política de educação permanente: possibilidades e constrictões. Curitiba, UFPR, 1972.
- 19-CHÂTEAU, Jean. Os grandes pedagogistas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- 20-CIRIGLIANO, Gustavo F. J. En diseño instruccional y la elaboración material de aprendizaje en un sistema de educación abierta/a distancia. La Educación, Washington, (91): 2-24, 1983.
- 21-COLLET, Heloisa Gouvêa. Algumas implicações didáticas de uma perspectiva de educação permanente. Tese de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1975.
- 22- Educação permanente: uma abordagem metodológica. Rio de Janeiro: Serviço Social do Comércio, 1976.
- 23-Congresso Brasileiro de Educação Pré-escolar. Anais. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1985.
- 24-COUSINET, Roger. A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem. São Paulo: Nacional, 1974.

- 25-CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. São Paulo: Papyrus, 1989.
- 26-DIDONET, Vital. A educação da criança menor de 7 anos e a constituinte. Em Aberto, Brasília, ano 5, No 30, abr/Jun, 1986.
- 27-DINELLO, Raimundo Angelo. A expressão lúdica na educação da infância: uma proposta alternativa diante da nossa realidade, criando novas perspectivas. Santa Cruz do Sul: Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, 1983.
- 28-DINIZ, Terezinha. Universidade aberta/ educação a distância: uma alternativa de educação superior. Documento apresentado no 3o Encontro Nacional de Educação a Distância. Rio de Janeiro: setembro 1991.
- 29-DROUET, Ruth Caribé da Rocha. E fundamentos da educação pré-escolar. São Paulo: Ática, 1990.
- 30-ENRICONE, Délcia. Teleducção e universidade. Porto Alegre: Fundação Educacional Padre Landell de Moura, 1976.
- 31-EYKEN, Willen van der. Os anos pré-escolares. Lisboa: Moraes, 1976.
- 32-FAURE, Edgar. Aprender a ser. Lisboa: Bertrand, 1974.

- 33-FERNADES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus Editora, 1966.
- 34-FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1989.
- 35-FONTANIVE, Nilma dos Santos. Técnicas e meios de ensino para a educação à distância. Tecnologia Educacional, 11 (45): 37-42, mar/abr. 1982.
- 36-Fundação Educacional do Estado do Paraná. Anais do Seminário sobre experiência de educação pré-escolar em periferias urbanas. Curitiba, 1985.
- 37-\_\_\_\_\_ Caracterização dos recursos humanos na área de educação. Curitiba, 1974.
- 38-FURTER, Pierre. Educação e vida. Petrópolis: Vozes, 1973
- 39-GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- 40-GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1987.
- 41-GIOVANNONI, Natalice de Jesus Rodrigues. A nova pré-escola. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, s. d.

- 42-GRAMSCI, A. Los intelectuales Y la organización de la cultura. Buenos Aires: Nueva Vision, 1972.
- 43-GRANGER, Maria José. Guia para montagem e funcionamento de uma creche. Lisboa: Moraes, 1976.
- 44-HAGE, Jorge. Substitutivo do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1989.
- 45-HALLAK, Jacques. O parceiro de um saber coletivo. In: O Correio da UNESCO. Ano 20, No 11, novembro 1992.
- 46-HILLAL, Josephina. Relação professor-aluno: formação do homem consciente. São Paulo: Paulinas, 1985.
- 47-HOLMBERG, Borje. Educação a distancia: situação y perspectivas. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.
- 48-KAMII, Constance K. O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- 49-KONIG, KARL. Os três primeiros anos da criança. São Paulo: Antroposófica, 1985.
- 50-KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do Disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1984.

- 51-LAASER, W. Proyectos de estudios a distancia. Educación.  
Tbingen: 31:28-42, 1985.
- 52-LANZ, Rudolf. A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Summus, 1979.
- 53-Legislação e Normas da educação pré-escolar (legislação federal e do Estado do Paraná). Curitiba, Universidade Católica do Paraná, 1981.
- 54-LENGRAND, Paul. Introducción a la educación permanente. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
- 55-LOBO NETO, F. J. S. Educação à distância: planejamento e avaliação. Tecnologia Educacional, 17 (80/81): 19-30, jan/abr 1988.
- 56-LUCIDI, Marco Antônio et alli. Educação Permanente e Educação a Distância: uma estratégia para o desenvolvimento tecnológico. Rio de Janeiro: setembro 1991.
- 57-LUCKESI, Cipriano Carlos. Democratização da educação: ensino a distância como alternativa. Documento apresentado no XXI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro: outubro 1989.
- 58-MAKARENKO, Anton Semionovich. Conferências sobre educação infantil. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1976.

- 59-MARCHAND, Max. A afetividade do educador. São Paulo: Summus, 1985
- 60-MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe filosofia da educação brasileira? In: Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- 61-MIALARET, Gaston. A educação pré-escolar no mundo. Lisboa: Moraes, 1976.
- 62-..... A formação dos professores. Coimbra: Almedina, 1981.
- 63-Ministério da Educação e Cultura. Lei 5692/71.
- 64-..... Plano Setorial da Educação e Cultura-PSEC (75/79).
- 65-MIRA LOPEZ, Lola. Educación preescolar. Buenos Aires: Troquel, 1970.
- 66-MOACYR, Primitivo. A instrução e a República. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.
- 67-MOFFITT, John Clifton. Perfeccionamiento docente. Buenos Aires: Troquel, 1971.
- 68-MONTESSORI, Maria. A criança. Rio de Janeiro: Portugália, s.d.
- 69-MOURIO MOSQUERA, Juan José. O professor como pessoa. Porto Alegre: Sulina, 1976

- 70-NICOLAU, Marieta Lucia Machado. A educação pré-escolar: fundamentos e didática. São Paulo: Ática, 1986.
- 71-OLIVEIRA, Adilaurinda Ribeiro de. Proposta curricular para treinamento de professores de educação pré-escolar. Tese de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1982.
- 72-OLIVEIRA, João Batista Araújo. Tecnologia educacional: teorias da instrução. Petrópolis: Vozes, 1988.
- 73-PAIVA, Vanilda Pereira. Educação permanente e capitalismo tardio. São Paulo: Cortez, 1985.
- 74-PEREIRA M. Francisco. La educación a distancia en América Latina. Caracas: Editorial Kapelusz, 1987.
- 75-PILOTTO, Erasmo. Informe sobre treinamento de mestres: alfabetização. Curitiba, 1980.
- 76-PIMENTA, Selma Garrido ; GONÇALVES, Carlos Luiz. Revendo o ensino de 2o Grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.
- 77-POSTIC, Marcel. Observação e formação de professores. Coimbra: Almedina, 1979.
- 78-RIZZO, Gilda. Educação pré-escolar. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

- 79-ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil.  
Petrópolis: Vozes, 1984.
- 80-SAMPAIO, Rosa M.W.F.. Ereinet: evolução histórica e  
atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.
- 81-SCHWARTZ, Bertrand. A educação amanhã: um projeto de educação  
permanente. Petrópolis: Vozes, 1976.
- 82-SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988
- 83-SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Pré-escola: uma nova  
fronteira educacional. São Paulo: Pioneira, 1979.
- 84-TRILLA, Jaime. La educación fuera de la escuela: enseñanza a  
distancia, por correspondencia, radio, video u otros medios  
formalis. Barcelona: Paidea, 1985.
- 85-TRIVIOS, Augusto N. Silva. A educação pré-escolar nos  
países da Bacia do Prata. Porto Alegre: Artes Gráficas  
Borges, 1985.
- 86-VILLALBA, Armando Villarroel. Aspectos operativos en  
universidades a distancia. Caracas: Kapelusz, 1987.
- 87-UYGOTSKY, L.S.. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins  
Fontes, 1989.

- 88-WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Rio de Janeiro: Andes, 1971.
- 89-WERTHEIN, Jorge (org). Educação de adultos na América Latina. São Paulo: Papyrus, 1985.
- 90-WINNCOTT, D.W.. A criança e o mundo. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- 91-ZENTGRAF, Maria Christina. Educação a distância e formação e aperfeiçoamento do magistério. Tecnologia Educacional, 118 (89/90/91): 19-26, jul/dez. 89.

Curso de Formação de Professores para Magistério Pré Escolar  
Plano Curricular

MATERIAIS	DISCIPLINAS	No. AULAS	T.H/AULAS
1. Português	1.1-Língua Portuguesa	2	68
2. Ciências	2.1-Introd.à metodologia Científica	1	34
3. Est.Sociais	2.2-Programa de Saúde	1	34
	3.1-Cultura Brasileira	1	34
Sub-Total .....			170
1. Estrutura e Funcionamento do Ensino	1.1-Estrutura e Funcion. Do Ensino Pré-escolar	1	34
	1.2-Problemas Educacionais Brasileiros(seminários)	4	16
Sub-total .....			50
2. Fundamentos da Educação	2.1-História da Educação Escolar	1	34
	2.2-Desenvol. Físico do Pré-Escolar	2	68
	2.3-Psicologia do desenv.	2	68
	2.4-Psicologia da Aprendiz.	2	68
Sub-total .....			238
3. Didática e Prática	3.1-Planejamento de Ação Didática na Pré Escola	3	102
	3.2-Didática de Português na Pré-Escola	2	68
	3.3-Didática de Est.Sociais na Pré-escola	2	68
	3.4-Didática das Ciências e da Mat. na Pré Escola	2	68
	3.5-Educação Artística na Pré-Escola	2	68
	3.6-Recreação e Jogos na Pré-Escola	2	68
Sub-total .....			442
4. Estágio	4.1-Prática de Ensino-Estágio Supervisionado		90
Total Geral .....			990