

VERA LÚCIA CARDOSO PEREIRA MIGUEL

**A PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFISSIONAL DO EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO PAUTADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Tubarão, 2004

VERA LÚCIA CARDOSO PEREIRA MIGUEL

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFISSIONAL DO EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO PAUTADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade do Sul de Santa Catarina, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Maria da Graça Nóbrega Bollmann

Tubarão, 2004

AGRADECIMENTOS

À Deus,
pela minha existência...

À vida,
pelos ensinamentos...

À Michele,
minha filha querida, pelo amor e entusiasmo...

À Catarina,
pela compreensão de minhas ausências, te amo...

Ao meu marido, Clayton,
nosso amor é verdadeiro...

Aos familiares,
de alguma maneira acreditaram em mim...

À Dra. Maria da Graça Nóbrega Bollmann,
Pela orientação competente e pela amizade.

Obrigado.

Dedico esta dissertação a minha querida e saudosa mãe,
Maria Cardoso Pereira (*in memoriam*) que sempre
participou da minha vida. Te amo!

RESUMO

Teoricamente, o ideal de educação infantil está fundamentado no educar, cuidar e no brincar. O conceito dessas três ações vem sendo repassado na formação de educadores de crianças de 0 a 6 anos. Embora haja integração entre essas concepções, a prática desses profissionais está geralmente baseada no assistencialismo, condicionando a atuação dos mesmos no abrigo, na proteção, no cuidado e na alimentação da criança. Considerando a criança como ser histórico-social, a prática do educar, cuidar e brincar, deveria ser integrada a fim de promover uma formação voltada ao exercício da cidadania e ao convívio social, fatores estes essenciais para o desenvolvimento infantil. A este estudo relacionam-se as implicações da teoria na atuação dos profissionais da educação infantil, enfatizando a atualização, o conhecimento profundo e crítico da realidade da criança, desenvolvendo um aprendizado orientado em situações de cuidados e brincadeiras em conjunto com os alunos através do processo de interação. Nesta direção faz-se necessário não somente repensar a prática, como a formação do profissional de educação infantil, direcionando-o para um trabalho de aprendizagens diversificadas e significativas, garantindo um desenvolvimento culturalmente rico, além de prazeroso e saudável à criança. Uma vez repensada a prática reflexiva, crítica e criativa torna-se uma consequência vantajosa à criança, às instituições de educação infantil e ao próprio educador.

Palavras chaves: Educação infantil, criança, desenvolvimento infantil, profissional da educação, relação teoria-prática.

RESUMEN

Teóricamente, lo ideal de la educación es fundamentado en enseñar, cuidar y jugar. El concepto de esas tres acciones vienen siendo repasado en la formación de educadores de las crianzas con edad de cero a seis años. A pesar de la integración en medio de esas concepciones, la práctica de ases profesionales es generalmente basada en el asistencialismo, acondicionando la situación de los mismos en la defensa, en la protección y en la alimentación de las crianzas. Considerando como ser histórico-social que es, la práctica del educador, cuidar y jugar, debe ser integrada con objetivo de promover una formación volteada al ejercicio de la ciudadanía y a la convivencia social, factores éstos esenciales para el desenvolvimiento infantil. Relaciónense a este estudio las implicaciones de la teoría en la actuación de los profesionales de la educación infantil, enfatizando la actuación, el conocimiento profundo y crítico de la realidad de la crianza, desarrollando un aprendizaje orientado en las situaciones de cuidados y entretenimientos en conjunto con los alumnos por medio del proceso de la interacción. Debiese no solamente repensar la práctica, como la formación del profesional de la educación infantil diseccionándola para un trabajo del aprendizajes diversificados y significativos que garantían una formación culturalmente valiosa, y también praderosa y saludable a las crianzas. Una vez repensada la práctica reflexiva, crítica y creativa tornase una consecuencia de montante ventajoso a la crianza, a las instituciones de la educación infantil y al propio educador.

Palabras llaves: Educación infantil, crianza, desenvolvimiento infantil, profesional de la educación, relación teoría-práctica.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--|----|
| L.D.B.E.N – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional..... | 25 |
| ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente..... | 26 |
| C.L.T. – Consolidação das Leis de Trabalho..... | 47 |
| OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar | 51 |
| UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância | 51 |
| ONU – Organização das Nações Unidas..... | 51 |
| UNESCO – Organização para a Educação, Ciência e Cultura | 51 |
| C.F.E – Conselho Federal de Educação..... | 72 |
| FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério | 76 |
| MEC – Ministério da Educação e Cultura..... | 76 |
| ONG – Organização Não-Governamental | 76 |
| PNE – Plano Nacional de Educação | 76 |
| FNDE – Fundo Nacional de Educação | 77 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| TABELA 1 – Educação Infantil – Número de Funções Docentes por Grau de Formação – 2002 | 53 |
| TABELA 2 – Custos: Merenda Escolar | 76 |
| TABELA 3 – Educação Infantil: Número de Alunos Matriculados..... | 78 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Nível de Escolaridade..... | 103 |
| Gráfico 2 – Importância da Formação em Nível Superior | 104 |
| Gráfico 3 – Demanda à Formação Universitária em Função da LDB 9394/96 | 105 |
| Gráfico 4 – Relação Capacidade Profissional X Desenvolvimento Infantil | 106 |
| Gráfico 5 – Envolvimento do Educar, Cuidar, Brincar na Prática Pedagógica..... | 107 |
| Gráfico 6 – Centro de Educação Infantil..... | 108 |
| Gráfico 7 – Suficiência da Atuação na Educação Infantil..... | 109 |
| Gráfico 8 – Concepção de Criança para as Pesquisadas | 109 |
| Gráfico 9 – Concepção de Educação Infantil para as Pesquisadas..... | 110 |
| Gráfico 10 – Concepção de Creche para os Sujeitos de Pesquisa..... | 111 |
| Gráfico 11 – Concepção de Pré-Escola para as Envolvidas..... | 111 |
| Gráfico 12 – Concepção de Educar, Cuidar e Brincar para as Pesquisadas..... | 112 |
| Gráfico 13 – Desenvolvimento Infantil para os Sujeitos de Pesquisa..... | 112 |
| Gráfico 14 – Infância para os Sujeitos de Pesquisa..... | 113 |
| Gráfico 15 – Profissional da Educação Infantil para as Pesquisadas | 114 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| LISTA DE SIGLAS | 6 |
| LISTA DE TABELAS | 7 |
| LISTA DE GRÁFICOS | 8 |
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA | 15 |
| 1.1 Conceção de Criança e Infância | 17 |
| 1.2 Conceção de Educação | 20 |
| 1.2.1 Jean Jacques Rousseau | 20 |
| 1.2.2 Immanuel Kant | 21 |
| 1.2.3 Karl Marx | 21 |
| 1.2.4 Louis Althusser | 21 |
| 1.2.5 Antônio Gramsci | 22 |
| 1.2.6 Pierre Bourdieu | 23 |
| 1.2.7 Lev S. Vygotsky | 23 |
| 1.2.8 Paulo Freire | 24 |
| 1.3 Conceção de Educação Infantil | 24 |
| 1.4 Conceção de Profissional da Educação Infantil | 29 |
| 1.5 Conceção de Formação de Professores | 32 |
| 1.6 Conceção de Desenvolvimento Infantil | 35 |

| | |
|--|-----|
| 1.7 Concepção de Brinquedo na Educação Infantil | 37 |
| 1.8 Retrospectiva Histórica da Educação Infantil | 41 |
| 1.8.1 Conhecendo um pouco da educação assistencialista | 45 |
| 1.8.2 A educação infantil no Brasil | 47 |
| 1.9 Paradigma da Práxis Pedagógica para a Educação Infantil | 53 |
| 2 METODOLOGIA DA PESQUISA E DISCUSSÃO DOS DADOS | 66 |
| 2.1 A Política de Formação do Professor da Educação Infantil | 69 |
| 2.1.1 Um breve histórico da formação de professores no país | 70 |
| 2.1.2 A legislação e a formação dos professores | 75 |
| 2.2 A Formação de Professores da Educação Infantil e suas Implicações na Prática Pedagógica | 85 |
| 2.3 A Práxis do Profissional da Educação Infantil a partir da Concepção Histórico-Crítica | 92 |
| 2.4 A Zona Proximal e o Desenvolvimento da Criança na Práxis do Profissional de Educação Infantil | 96 |
| 3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS | 102 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 116 |
| REFERÊNCIAS | 119 |
| ANEXO | 122 |

INTRODUÇÃO

Inúmeras são as maneiras para estudarmos a formação docente e a sua relação na práxis reflexiva, quando se pretende contribuir para a melhoria na educação oferecida às crianças de 0 a 6 anos. Conceber a educação infantil como instituição educativa a partir do trabalho do profissional junto à criança é fundamental para o desenvolvimento infantil. É necessário superar a idéia, ainda presente, da educação destinada à infância como assistencial, associada ao simbolismo cristão de dar abrigo, protegendo, cuidando e alimentando a criança necessitada. Buscando afastar essa concepção filantrópica, focalizamos o tema deste estudo na falta de articulação docente, teórico-científica, da prática pedagógica reflexiva dos profissionais da educação infantil. Tal discussão é relevante devido às exigências sociais quanto à educação da criança e influência no desenvolvimento infantil.

O tema serviu também como problematização para a realização desta investigação, através de um rigoroso processo de identificação da prática pedagógica de alguns profissionais, buscando respostas às indagações levantadas por esta dissertação.

Para a concretização deste estudo, recorremos a três (3) Centros de Educação Infantil da Rede Pública Municipal da cidade de Capivari de Baixo – S/C. Foram identificados quarenta e oito (48) professores, entre efetivos e admitidos em caráter temporário, entretanto, apresentamos uma amostra de vinte e quatro (24) profissionais dispostos a auxiliarem na realização da pesquisa. O tipo de pesquisa foi de caráter qualitativo, tendo no método exploratório da observação, o desenvolvimento deste estudo. O instrumento

utilizado para a coleta de dados foi o questionário, elaborando com perguntas abertas e fechadas.

Temos, portanto, como objetivo geral, verificar a articulação entre a formação teórica e a prática docente do profissional da educação infantil. Quanto ao objetivo específico, buscou-se identificar as implicações dessa prática e da teoria que a fundamenta para o desenvolvimento infantil. A problemática deste estudo se insere, portanto, na práxis pedagógica dos profissionais da educação infantil, fundamentada na formação docente. Ou seja, está a formação docente colaborando com a práxis na educação infantil? A partir dessa questão, fomos a campo observar e coletar dados para esta pesquisa.

Antes de iniciarmos a redação sobre o tema propriamente dito, faremos uma análise da minha vida profissional a fim de contextualizar os motivos que nos levaram a tais estudos:

“Iniciei o meu trabalho na educação como professora de educação infantil, em 1986, após a conclusão do curso de Pedagogia, com habilitação nas matérias pedagógicas do 2º grau. Sem conhecimento específico para a educação infantil, atuando como professora de pré-escola. Construí minha prática a partir dos meus erros e acertos, pois foram poucos os companheiros que ajudaram na construção de uma prática docente reflexiva.

É necessário considerar que, naquele período, a Universidade não formava profissionais para a educação infantil, tão pouco o Ensino Médio tinha essa habilitação no curso de magistério. A legislação da época não fazia referência a essa etapa da vida da criança para o seu desenvolvimento como ser histórico e social que é. A mudança só aconteceu a partir do momento em que a educação infantil foi incluída na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96.

Em 1992 ingressei no Magistério Público Estadual, com a disciplina de Sociologia da Educação. No ano seguinte, assumi Didática e Estágio Supervisionado no curso de Magistério, em um colégio estadual desta cidade. Em 1999 fui convidada a lecionar para o curso de Pedagogia essas mesmas disciplinas, na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

Neste sentido, passei a perceber, através das observações realizadas no momento do Estágio Supervisionado dos alunos-estagiários, que os educadores da educação infantil graduados ou não, apresentavam uma prática desarticulada da teoria que fundamentava todo o seu trabalho naquele espaço educativo. Trocamos experiências, fizemos questionamentos sobre nossa prática e ideais que tínhamos a respeito da formação teórica de professores e sua ação pedagógica. Toda essa troca resultou em um crescimento profissional, o qual encaminhou esta dissertação.

Este é o trabalho vem, com o intuito de colaborar com aqueles que compartilham as mesmas ansiedades e que poderá, também, estimular novos estudos que estruturado em três capítulos, organizados de maneira coesa e com logicidade, a fim de facilitar a leitura e, posteriormente, a compreensão do tema.

O primeiro capítulo trata das questões teórico-metodológicas, abordando a fundamentação teórica a partir de algumas concepções relacionadas à educação infantil, a fim de proporcionar uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento da criança; acompanhado de uma retrospectiva histórica da educação infantil no Brasil e de um paradigma da práxis pedagógica para a educação infantil.

No segundo capítulo é apresentada a metodologia da pesquisa e a discussão dos dados a partir de temas relevantes a discussão como: formação de professores, práxis pedagógica, zona de desenvolvimento proximal entre outros.

Para o terceiro capítulo, tem-se a análise e interpretação dos resultados, com uma exposição de gráficos setoriais para facilitar a compreensão dos dados.

Por fim, estão as considerações, momento este de reflexão para aqueles que se dedicam à ação e à reflexão sobre a formação do professor em sua articulação teoria-prática.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO - METODOLÓGICA

Que pai e mãe não desejam o melhor para o seu filho? E que pai e mãe não gostariam de ter um manual mágico que os orientasse a desenvolver a criança de forma perfeita? A responsabilidade de acertar nessa tarefa é enorme, pois é toda uma vida que está em jogo. Há um ponto de partida, o nascimento e uma trilha a ser seguida, que é a evolução adquirida com os anos. As aptidões inatas da criança, que vão desde a habilidade em chutar bola até a capacidade de resolver um problema matemático, podem ou não ser desenvolvidas. Depende da estimulação, que pode acontecer em casa ou na escola a partir de atitudes muito simples, como brincar ou cantar com o bebê, mas que terão papel decisivo no seu desenvolvimento. “O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio” (PIAGET, 1980, p. 11).

Assim, percebemos que o comportamento dos seres vivos não é inato, ou o resultado de condicionamentos, ou seja, o comportamento é construído na interação entre o organismo e o meio: quanto mais complexa é esta interação, mais “inteligente” o homem poderá vir a ser.

A estimulação tem de estar relacionada ao prazer e ao exercício da subjetividade da criança, permitindo-lhe a ela encontrar um sentido no que faz e tomar gosto pelo o que realiza. Faz-se também necessário, um comportamento que desenvolva a criança como ser

social e individual que é. Uma rotina permeada por condutas criativas, e uma dedicação que atenda às exigências mínimas da sociedade, como por exemplo, o momento de realizar suas necessidades fisiológicas sozinha, sem a intervenção de um adulto na higiene pessoal, são atividades que adquirem um significado próprio para o infante. Exercícios automáticos e repetitivos não têm sentido, pois estimular uma criança e educá-la para o seu pleno desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo, é muito diferente de adestrar um animal.

Não podemos e não devemos assumir uma postura maternal e tampouco a escola está para abraçar tal função, porém essas crianças buscam nos Centros de Educação Infantil conforto, acalanto, segurança, amor e muita atenção, além da sua propriamente dita, cuja função cabe à escola. Alguns profissionais parecem esquecer-se de que estão relacionando-se com infantes e, é nessa faixa etária que se estrutura a complexidade da personalidade da criança. Desenvolver é crescer, aprender e fazer *coisas novas*, diferentes. “a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir” (VYGOTSKY, 1998, p. 32).

Para Vygotsky, no entanto, a maturação biológica ocupa um lugar secundário no processo de desenvolvimento humano. Atribuindo à interação social um papel de enorme relevância a esse processo, ou seja, as formas complexas do comportamento humano dependem da interação da criança e sua cultura para o seu pleno desenvolvimento.

Antes de se realizar qualquer atividade com uma criança de 0 a 6 anos de idade, se faz premente conhecer suas limitações e aprender a respeitá-las, considerando que o desenvolvimento dessa criança está intimamente relacionado ao seu contexto sócio-cultural de maneira dinâmica e dialética. Desta forma, o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores é mediado por outras pessoas do seu grupo sócio-cultural, indicando, delimitando e atribuindo significados à realidade.

De acordo Vygotsky (1998, p. 29), a experiência social exerce:

[...] seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular. Eles sugerem que as ações quando repetidas, acumulam-se, umas sobre as outras, sobrepondo-se como numa fotografia de exposição múltipla; os traços comuns tornam-se nítidos e as diferenças tornam-se borradas.

Diante dessa exposição, percebemos a necessidade de abordarmos algumas concepções a fim de ordenar a logicidade da pesquisa. Estão expostas de maneira objetiva (dispensando a mediação de dicionários, vocabulários, entre outros), concepções como: criança e infância; educação; educação infantil; profissional de educação infantil; formação de professores; desenvolvimento infantil; e o brinquedo. Para tanto, vários autores compõe o referencial bibliográfico deste trabalho, porém, o teórico que realmente fundamenta-o é Vygotsky.

1.1 Concepção de Criança e Infância

Através dos tempos, a concepção de criança tem ocupado lugares diferentes na nossa sociedade. Não há uma concepção universal ou natural do que seja a criança, fazendo-se compreender que a relação adulto-criança ou criança-sociedade é resultado da intervenção humana. Essa concepção não é natural, imutável e eterna.

A concepção de criança, historicamente construída, apresenta-se heterogênea numa mesma sociedade, a partir de sua classe social, do grupo étnico do qual faz parte, da crença religiosa na qual acreditam. Porém, o conceito de criança e de infância, como período

que antecede a vida adulta e que tem especificidades, nasce no início do século XVIII, quando instalou-se o sentimento de união afetiva entre o casal e este com os filhos.

Na Idade Moderna, filósofos e educadores trazem *novas* contribuições ao que naquele momento se compreendia por infância, inspirando toda a educação até o século XX. Essas contribuições influenciaram o comportamento dos adultos de maneira dualista: uma considerava a criança ingênua, inocente e graciosa, digna de mimos; a outra se contrapõe à anterior, julgando a criança como um ser incompleto e imperfeito, sendo inevitável à educação e os preceitos morais repassados pelo adulto.

Para Piaget (198, p. 12), ao compararmos:

[...] a criança ao adulto, ora se é surpreendido pela identidade de reações_ fala-se então de uma pequena personalidade para designar a criança que sabe bem o que quer e age como nós, em função de um interesse definido – ora se descobre um mundo de diferenças – nas brincadeiras, por exemplo, ou no modo de raciocinar, dizendo-se então que a criança não é um pequeno adulto. As duas impressões são verdadeiras.

Essa dualidade na maneira de entender a criança é explicada pela concepção de natureza infantil, afastando-a de suas condições objetivas de vida e como se estas fossem desvinculadas das relações de produção presentes na realidade. Esta concepção de natureza infantil encontra-se alicerçada no processo biológico de desenvolvimento da criança, e este, independe do social, determinando não só comportamentos, mas uma fase da vida do homem. Haveria assim uma condição natural dada pelo aspecto biológico. Todavia, a abordagem histórica pressupõe que o próprio desenvolvimento biológico somente se concretiza através das trocas que o organismo estabelece com seu meio social. E essas trocas são essencialmente humanas ou sociais, pois é a condição de inacabada ou de incompletude, que é própria da criança ao nascer, que a coloca em relação ao outro. Sendo assim, concebe-se o homem como social em sua origem biológica, pois a sobrevivência do bebê humano depende dos cuidados

dispensados pelos adultos. Neste sentido, não há natureza infantil, e sim, uma condição infantil, uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta.

Conforme Machado (1993, p. 62), a criança é um ser que:

[...] nasce e cresce interagindo num ambiente social, cujo pensamento e forma de agir são qualitativamente diferenciados do adulto. É também um ser individual: biológico e social, histórico e geográfico. Um ser que se constitui no presente, em atividade e desenvolvimento permanente, um cidadão com lugar definido na sociedade, um sujeito cognoscente desde que nasce.

Trabalhar com uma concepção histórica do conceito de criança significa ver a criança como um sujeito de direitos e deveres, que precisa ser respeitado e valorizado em cada movimento que realiza na conquista de sua autonomia, no desenvolvimento de seu espírito crítico e criativo no estímulo à ação cooperativa, responsável e solidária. Pois é interagindo com o outro e com o constructo da humanidade que a criança vai aprendendo a ser gente.

A partir da Constituição Federal de 1988, se começa a ter uma concepção de infância, dando-lhe uma dimensão de cidadania. A criança passa a ser entendida como um cidadão de direitos, e como tal necessita de uma educação de qualidade, voltada para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim, Kramer (1984, p. 20) considera que:

Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e que é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Parte-se do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e tem) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais e, do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade. Como conceber na Brasil um modelo de criança que não corresponde sequer à maioria das crianças? Como deixar de lado o fato de existirem crianças que já trabalham efetivamente.

A criança necessita de profissionais qualificados, que considerem a educação como um processo histórico e social preocupados com a mudança da sociedade – mais justa, humana e igualitária.

1.2 Concepção de Educação

Fazendo uma análise crítica, percebemos que a educação tem um papel relevante no processo de humanização do homem e de transformação social. Visa à formação do homem integral, o desenvolvimento de suas potencialidades para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela. Mostra os instrumentos que podem criar uma outra sociedade. Para tanto, teóricos preocupados e comprometidos com a educação de seu tempo, desenvolveram pesquisas e teorias educacionais, interferindo no trabalho pedagógico de muitos educadores.

Optamos por alguns desses teóricos para compreendermos o conceito de educação, sem a pretensão de nos aprofundar em suas teorias.

1.2.1 Jean Jacques Rousseau: a educação não devia ter por objetivo a preparação da criança para o futuro tão pouco a modelação para determinados fins: devia ser a própria vida da criança. Era contrário à educação precoce. O educador para educar deve fazer-se educando de seu educando; a criança nasce boa, o adulto com sua falsa concepção da vida, é que perverte a criança. “A educação não deveria apenas instruir, mas permitir que a natureza desabrochasse na criança; não deveria reprimir ou modelar. Acabava sendo uma educação racionalista e negativa, ou seja, de restrição de experiência” (GADOTTI, 1994, p. 88).

1.2.2 Immanuel Kant (1724–1804): acreditava que o homem é o que a educação faz dele através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura. Portanto, para este filósofo (1996, p. 19) a educação é:

[...] uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e assim guie toda a humana espécie a seu destino. Entre as descobertas humanas há duas difícilimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educar.

1.2.3 Karl Marx (1818–1883): defendeu os princípios de uma educação pública, socialista e gratuita para todas as crianças, em seu “Manifesto do Partido Comunista”, escrito por Karl Marx e Engels entre os anos de 1847 e 1848.

Conforme Marx (*apud* GADOTTI 1994, p. 132) é possível entender educação como:

- 1 – Educação intelectual;
- 2 – Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
- 3 – Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria.

Para Marx, “o homem é criador, é produtor de cultura”. A relação em sala de aula é sujeito (professor) – objeto (aluno), enquanto, o produto é a educação.

1.2.4 Louis Althusser (1918–1990): de acordo com Althusser, a escola representa o mais forte e eficiente aparelho ideológico de estado, conforme um propósito de se ‘formar’ as pessoas, que têm de submeter-se à ela.

Assim, a educação em geral, será sempre reprodutora, pois sempre reproduz algo; transmite as ideologias dominantes, ‘reproduz’ a disciplina capitalista, mantendo a estrutura

social. Está na essência da educação o bom cumprimento dos deveres e o não questionar o que fazer.

Althusser (2001, p. 66) considera que:

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas *as relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados.

1.2.5 Antônio Gramsci (1891–1937): acreditava que a escola deveria ser única, com uma primeira fase visando formar uma cultura geral harmonizando o trabalho intelectual e manual, e uma segunda fase, que prevaleceria a participação do adolescente, fomentando-se a criatividade, a autodisciplina e a autonomia. Posteriormente, viria a fase de especialização, tornando fundamental o papel do professor que devia preparar-se para ser dirigente e intelectual.

O desenvolvimento do Estado comunista se ligava intimamente ao da Escola comunista. Para a realidade comunista tornar-se um fato, a geração de jovens e adolescentes se educaria praticando o social.

Para Gramsci (*apud* GADOTTI 1994, p. 140), a marca social é dada:

[...] pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Quer-se destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar que dirige.

1.2.6 Pierre Bourdieu (1930-2002): em sua análise a premissa é a relação entre o sistema de ensino e o sistema social. Para a origem social marca inevitável e irreversivelmente a carreira escolar e profissional dos indivíduos.

Junto com Passeron, desenvolveu a teoria da reprodução baseada no conceito de violência simbólica como imposição de um poder arbitrário. Este poder era baseado na divisão da sociedade em classes, camuflando sua arbitrariedade na autoridade pedagógica e na autonomia relativa da escola. O sistema escolar contribui para reproduzir a estrutura social. Portanto, para uns, a aprendizagem da cultura escolar é uma conquista duramente obtida, para outros, é uma herança ‘normal’, que inclui a reprodução das normas. O caminho a percorrer é diferente conforme a classe de origem” (GADOTTI, 1994, p. 195).

1.2.7 Lev S. Vygotsky: por educação entende que é a expressão histórica e o crescimento da cultura humana a partir da qual o homem emerge. Considerava a educação a quintessência da atividade cultural. Ou seja, considerava a capacidade para ensinar, e para se beneficiar da instrução, um atributo fundamental dos seres humanos. Para a educação formal constituía um instrumento essencial da aculturação, o que não significa que a educação informal fosse desconsiderada. Em uma interação ativa e sistemática, são fornecidos à criança, de forma organizada, os instrumentos psicológicos que determinarão a reorganização de suas funções mentais. Admite as crianças como agentes ativos no processo educacional.

Suas idéias em relação ao jogo são de importância vital nos processos de educação pré-escolar. Considerava que o jogo era a principal atividade para a interiorização e apropriação da realidade durante os primeiros anos de vida. “A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente” (VYGOTSKY, 1998, p. 131).

1.2.8 Paulo Freire: a educação pode ser exercida informalmente, em casa, ou formalmente, na escola, como um processo de formação permanente. O professor é um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento; um ato de conhecimento. A prática docente é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. Assim, a educação é simultaneamente uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Portanto, para Freire (1979, p. 28), a educação:

[...] é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

1.3 Concepção de Educação Infantil

Assim como as concepções de criança e infância se modificaram historicamente, também as instituições que tem se dedicado à educação de criança têm passado por transformações.

A criança, na Idade Medieval, convivia constantemente com os adultos em todos os momentos, inclusive no local de trabalho, por indiferenciação. A Idade Moderna prepara o futuro adulto nas escolas. A criança é vista como o adulto em gestação. Apesar de todo esse “evolucionismo” na condição histórica da criança, na Idade Média ela assumiria a condição de “rezinho do lar”, significando muito pouco para seus pais. Com o advento do capitalismo, a criança passou a ocupar, na família, o papel de trabalhadora, sob a autoridade imediata de seus pais, trabalhando, muitas vezes, na mesma máquina, passando na fábrica sua primeira infância, desde o berço, porque dessa maneira suas mães podiam lhes vigiar, cuidar e

amamentar. No final do século XIX, o trabalho infantil continuou sendo visto pelas camadas subalternas como “a melhor escola”.

No período crescente do capitalismo, existiam os asilos considerados como instituições assistencialistas, destinados a atender crianças pobres, somente durante a primeira infância. A partir desse período a instituição, que se consolidou e passa a ser conhecida como escola. Essa assume um novo papel, guardar os filhos das mães trabalhadoras, contribuindo para a diminuição do alto índice de mortalidade infantil, que era muito preocupante na época.

Embora estas instituições fossem apenas assistencialistas (instituições destinadas a assistência), surgia a idéia de que a escola era um espaço de aprendizagem para o desabrochar, desenvolvendo a criança como um todo. A escola irá adotar princípios, corrigir, compensar e recuperar suas condições de marginalidade social. “A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKY, 1991, p. 8).

A educação de crianças de 0 a 6 anos, quando ocorre em creches ou pré-escolas, vincula-se inevitavelmente ao atendimento do cidadão-criança. A criança é entendida como um sujeito de direitos, que tem uma história e convive numa sociedade, interagindo num grupo que define sua cultura e em pleno desenvolvimento desde o seu nascimento.

Com esta visão histórica, podemos entender que a Educação Infantil assume um papel educacional tão importante quanto o das séries iniciais do Ensino Fundamental, como podemos perceber na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96, em seu Título V, seção II, da Educação Infantil (p. 21):

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

Anterior a LDBEN/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantia a escolarização, com qualidade, a todas as crianças, em seu artigo 54º, parágrafo IV, está assegurado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Posterior a esses documentos surge em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a fim de contribuir com as políticas e os programas de educação infantil. Com a função de socializar, informar e discutir pesquisas na área da educação infantil, o Referencial fundamenta o trabalho educativo dos profissionais da educação e incentiva os sistemas de ensino, estaduais e municipais.

Este documento é uma proposta aberta. Seu caráter não-obrigatório considera e respeita a pluralidade e a diversidade da sociedade brasileira, embasado nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens sócio-culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento à ética, e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade;
- A estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições (BRASIL, 1998, p. 13-14).

Inicialmente, a Educação Infantil procura conhecer a criança na sua realidade, entendê-la como ser social, com cultura e princípios diferenciados. Partindo dessa premissa, possibilita-se o desenvolvimento através da exploração de objetos, incorporação de relações interativas, atividades lúdicas, desenvolvimento motor, enfim, desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social e emocional.

“O intelecto é a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais, em certa medida, é independente das outras e, portanto, tem de ser desenvolvida independentemente mediante um exercício adequado” (VYGOTSKY, 1991, p. 7). Diante desse quadro de reconhecimento da educação infantil, cada vez mais um número crescente de famílias de diferentes camadas sociais e a sociedade geral, passa a demonstrar confiança e credibilidade às instituições escolares responsáveis por essa fase de desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky (1991, p. 7), a tarefa do docente consiste em:

[...] desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

O compromisso maior da educação infantil, hoje, é desenvolver uma prática pedagógica que possibilite a ampliação dos conhecimentos sobre a natureza, a cultura, a sociedade e todo o processo que envolve o dia-a-dia dessas crianças. “Em consequência, o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos” (VYGOTSKY, 1998, p. 28).

Conforme Vygotsky, a sociedade se constrói partindo da cultura do seu povo e suas relações com a natureza. Assim, o conhecimento se evidencia nas inter-relações da emoção, da imitação e representação, do movimento, da linguagem, do outro e suas interações. Dessa maneira, possibilita-se à educação infantil uma prática pedagógica que leva em consideração as particularidades das crianças de 0 a 6 anos.

A criança que frequenta uma instituição de educação infantil pode ser desenvolvida, além daquilo que sabe, a partir do momento que for capaz de ampliar e desafiar

28

a construção de novos conhecimentos. Esta metodologia é denominada por Vygotsky de “formação de conceitos”, pois os conceitos espontâneos são formulados no processo de interação em momentos do cotidiano, nas experiências vividas, partindo sempre do concreto para o abstrato. O conhecimento científico é aprendido em situações de educação sistematizada, ou seja, dependem de uma pauta interacional específica, partindo da abstração para o concreto. Essa construção de conceitos na Educação Infantil através da troca de experiências possibilitará à criança compreensão da sociedade e do mundo.

Entretanto, Vygotsky (1996, p. 49-50), afirma que:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade.

Portanto, nessa perspectiva, formar novos conceitos, construir conhecimentos, resulta em uma interação, pois é através dos outros que as relações sujeito-objeto de conhecimento são estabelecidas.

Os conceitos são intrinsecamente motivadores, porque aproveitam o que a criança sabe e o que ela tem para oferecer. Dessa forma, a criança amplia o seu conhecimento científico sem desprezar o senso comum. “A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte” (VYGOTSKY, 1996, p. 50).

Através do processo de formação de conceitos durante a primeira infância, que a educação infantil tem grande relevância, pois é na mediação determinada durante os

momentos que a criança vive com o professor que os conhecimentos sistematizados são assimilados como forma de representação, apresentação e leitura do real. São estes conhecimentos que vão dizer como o ser humano apreendeu, compreendeu, interpretou e se

29

modificou, conforme sujeito da história e da cultura. A partir do momento que a criança começa a agrupar alguns objetos dá seu primeiro passo, para a formação de conceitos.

Dessa maneira, a criança passa a ser considerada como um sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento, graças à intervenção do professor que permite que a interação ocorra, assim como, promove outras no cotidiano das salas de aula.

O diferencial de cada criança (contexto familiar, comportamentos, experiências pessoais, valores e níveis de conhecimento) vai definir o cotidiano escolar e, conseqüentemente, a prática, pedagógica, possibilitando a “troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais”(REGO, 1997, p. 110)

1.4 Concepção de Profissional da Educação Infantil

O trabalho do educador, inicialmente, se dá a partir de uma concepção de infância. Os aspectos cognitivos, afetivos, expressivos, motores e simbólicos são elementos que integram o desenvolvimento da criança. A criança age, pensa, sente e representa suas experiências e a si mesma, estabelecendo relações com o meio físico e humano.

O professor precisa ter como referência o grupo de crianças com o qual vai trabalhar, considerando suas características e especificidades, estando atento as descobertas das crianças –desprovido de preconceitos- respeitando cada criança como sujeito de direitos e deveres. Este professor deve ser um agente socializador.

Vygotsky (1991, p. 6), considera que o docente deve pensar e:

[...] agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio, etc.- e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral.

30

Nessa perspectiva, a ação do professor implica em demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos, promovendo situações que estimulem a curiosidade das crianças e a troca de informações entre os alunos. Para tanto, é preciso que, no dia-a-dia, o docente determine uma relação dialógica com as crianças, brincando, cantando, criando situações em que elas possam expressar tudo o que sabem. “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VYGOTSKY, 1991, p. 9).

Compreender a criança como um sujeito histórico e culturalmente localizado constitui dizer que, a ação educativa segue uma trajetória de práticas sociais e culturais, a fim de ampliar seu repertório vivencial, construindo a identidade pessoal de cada criança assim como a identidade de cada grupo. Para que essa trajetória de vida seja construída com qualidade e conhecimento científico o profissional da educação infantil deveria estar em contínua capacitação, através de cursos de aperfeiçoamento, workshop, oficina, entre outros. A educação é um processo de busca contínua de conhecimento.

A LDBEN/96 (1997, p. 36), define em seu Título VI, art. 62 que:

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

Esta mesma lei dispõe no Título IX, art. 87, parágrafo 4º que “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados

por treinamento em serviço” (p. 47), pois considera relevante o período de transição para a incorporação daqueles profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e proporciona um tempo às redes de ensino para adaptação.

31

Questiona-se a revogação desse artigo pelo então Ministro da Educação Cristóvam Buarque, por entendermos ser uma medida contraditória frente à exigência de profissionais qualificados em Curso Superior

A idéia de profissionalismo docente é aplicável aos professores de educação infantil, da mesma maneira que aos professores dos outros níveis de ensino. A questão da educação do educador precisa ser discutida e levada a sério, pois a práxis docente se refaz em cada homem e os homens refazem seu próprio projeto de vida e seu mundo social.

Conforme Zabalza (1998, p. 27), as características pessoais do professor (a):

[...] de educação infantil continuam a ter um forte peso na definição do seu perfil profissional. Principalmente, aquelas que são básicas para estabelecer essas conexões adulto-criança: - cordialidade, proximidade e calor (em oposição à frieza e ao estabelecimento de distâncias); -originalidade, capacidade de quebra da formalidade.

O educador não é somente um profissional que está naquele espaço educativo com o intuito de educar mediando a criança com o mundo sócio-cultural. Esse educador vai mais além, quando brinca, cuida e ama, dando relevância e significado a essa relação professor-criança e criança-criança. Portanto, quando lemos na Proposta Curricular (Santa Catarina, 1998, p. 31), que:

Além de organizar, o educador tem o papel de integrante do processo: precisa estar atento quanto ao que as crianças brincam, como elas brincam, o que apontam de mais significativo, interagindo, oferecendo novos elementos ao contexto. Outro aspecto que é necessário prever no momento da organização do trabalho com as crianças são aquelas atividades ligadas às funções orgânicas básicas (sono, alimentação, higiene, banho, etc.), como trabalhos fundamentais e necessários pelos educadores.

Em consonância com a LDB, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998, p. 41), apresenta um perfil para este profissional tendo a competência polivalente como ponto chave para o seu trabalho.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Através desses instrumentos o educador percebe suas facilidades e dificuldades, seus conflitos e encaminhamentos, seus avanços em relação às situações anteriores. Desenvolve-se assim, uma reflexão teórica-prática sobre os desafios, as necessidades, as certezas e capacidades de sua história profissional, contribuindo para uma Educação Infantil, com mais qualidade e oportunidades à criança.

1.5 Concepção de Formação de Professores

Face ao quadro de concepções apresentadas aqui, não poderíamos deixar passar a questão básica proposta neste trabalho: a formação de professores e a sua profissionalização.

A relevância dessa questão destaca-se no momento que os pais procuram uma escola de qualidade para seus filhos.

A partir da busca pela qualidade na educação analisamos os conceitos de formação, qualificação e competência sob a perspectiva produtivista e perspectiva contra-hegemônica.

33

Na perspectiva produtivista e unidimensional os conceitos de formação, qualificação e competência vêm subordinados à lógica restrita da produção, ou seja, formação se refere, ao processo de trabalho; qualificação está afeto a um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultantes da formação e da experiência profissional concreta; e, assim, a competência explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo, como foco, os resultados. Devemos nos questionar, como formadores, se não estamos restringindo as práticas educativas de formação e profissionalização do educador predominantemente nesta perspectiva adaptativa.

Em contra-partida, a formação, a qualificação e a profissionalização humana do educador e do educando, em uma perspectiva contra-hegemônica, centra-se em uma concepção de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético. Desenvolvimento este, que encontra a sua materialidade afetiva, em termos de possibilidades e limites, em instituições específicas e no conjunto das relações e práticas sociais historicamente dadas em sociedades concretas.

Esta concepção de formação humana tem como tarefa formar e profissionalizar educadores para atuarem em sociedades fortemente desiguais e subordinadas ao mercado global excludente, como é o caso da sociedade brasileira.

Desta forma, estaremos definindo a natureza do desafio no plano educacional, pois sob a égide do capitalismo, não há futuro para milhões de crianças, jovens, adultos e idosos. Não se pode criar uma nova escola, com processos formativos de qualidade e democráticos em uma sociedade profundamente excludente, desigual e, portanto, antidemocrática.

34

A tarefa no plano ético-político é afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e ampliação da esfera pública democrática em contrapartida à liberdade e qualidade para poucos.

Sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e a profissionalização do educador reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa.

Em outras palavras é mediante a capacitação teórica e epistemológica que, o educador pode aprender os saberes presentes no senso comum do aluno e que foram construídos a partir de suas práticas sociais, lúdicas e culturais mais amplas. A partir desta realidade do aluno, o educador poderá organizar e programar, técnica e didaticamente, os diferentes conteúdos e práticas de ensino. É nesta experiência prática cotidiana que se materializam as práticas educativas e os processos de construção ou de bloqueiam de conhecimento. O desafio aqui está no plano da ação prática do educador, ou seja, fazer com que a experiência da ação cotidiana do professor não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político. Faz-se necessária uma relação entre teoria e prática, mediante a práxis.

Para que isso não ocorra, Konder (1992, p. 115), considera a práxis uma:

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do auto-questionamento, da teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

35

Reflexão e ação, teoria e prática, tensionam-se e fecundam-se respectivamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas, reconstruídas e historicamente validadas. Os desafios apresentados até o momento constituem a formação e profissionalização do educador na perspectiva da práxis. Um trabalho bem-feito com as crianças no interior de uma instituição de educação infantil requer uma práxis reflexiva, competente, eficaz e eficiente.

1.6 Concepção de Desenvolvimento Infantil

Sabemos que a criança é um ser social e que se desenvolve entre outros seres humanos, no espaço e tempo determinados. Esse desenvolvimento é seqüencial e caminha de estruturas mais simples para estruturas mais complexas. “O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio maior” (PIAGET, 1980, p. 11).

Piaget investigou o desenvolvimento do pensamento, abrangendo o período compreendido desde o nascimento até a adolescência. Para ele, a inteligência é uma estrutura biológica, cuja função é adaptar o organismo às exigências do meio.

Conforme Oliveira (1996, p. 26), desde que o bebê vem ao mundo:

[...] interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social que o cerca. Entretanto, seu ingresso em uma instituição de caráter educativo o fará experimentar, forçosamente e de forma sistemática, situações de interação distintas das que vive com sua família. Ao separar-se de sua mãe/pai, para interagir com outros adultos e compartilhar o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, vai conviver com ritmos nem sempre compatíveis com o seu e participar de um universo de objetos, ações relações cujo significado lhe é desconhecido.

A criança se adapta ao mundo dos objetos humanos, interage com seus pares e desenvolve-se espontaneamente. Apropria-se da linguagem, da escrita e do sistema de

36

números (sistema de signos) e dos instrumentos (objetos que usa para transformar a natureza).

O pensamento se forma e se transforma com as interações grupais.

Porém, não podemos esquecer o fato de que “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1998, p. 110).

A participação da família no desenvolvimento infantil é relevante à criança pequena, pois é nesse grupo que fará as primeiras observações e experiências, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprendendo a fazer perguntas e a obter respostas a uma série de questões. Este cotidiano familiar é rico em aprendizado e, conseqüentemente, em desenvolvimento, pois ambos estão inter-relacionados.

Para Vygotsky (1998, p. 110), o aprendizado:

[...] tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes dos objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades ? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

O autor acima citado entende a criança como um sujeito concreto, histórico, cujo processo de desenvolvimento, aprendizagem e socialização realizam-se a partir do processo de troca ou de interação. Assim, o ser humano é um ser ativo no processo de aprendizagem, no qual a mediação nas formas superior de comportamento (percepção, memória, atenção) é assimilada de acordo com a organização mental prévia de cada um. Em consequência desse processo o indivíduo passa a modificar a sua realidade.

37

Neste sentido, Vygotsky (1996, p. 89) afirma que “o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado.”

Em um processo de desenvolvimento o sujeito se faz como ser único, singular, diferenciado do outro, apesar da inter-relação, mas estabelecido socialmente, numa formação individual, mas não igualitária.

Vygotsky (1998, p. 110), entende que no desenvolvimento:

[...] da criança, pelo contrário, a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã.

1.7 Concepção de Brinquedo na Educação Infantil

A brincadeira é a chave de tudo, pois é brincando que a criança aprende com mais facilidade. A brincadeira proporciona uma viagem na qual a criança consegue elaborar conceitos, exteriorizar o que pensa da realidade. Desta maneira, as crianças trabalham com a sua imaginação e criatividade, organizam o seu pensamento através de vivências, enfim, criam um vínculo entre o imaginário e o real. “Toda brincadeira é uma imitação transformadora, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27).

A criança em seu processo natural de crescimento e evolução, torna-se mais ativa e consciente de si mesma. Seu universo social e individual amplia-se, querendo descobrir que tipo de pessoa poderá vir a ser.

O mundo da criança na educação infantil é um mundo mágico. O jogo do “faz-de-conta” domina todas as suas atividades. Através da imaginação e da fantasia a criança salta as fronteiras do tempo e do espaço e aumenta os limites de sua força real.

38

Para Piaget, não existe técnica hereditária de imitação. O lactente vai aprendendo pouco a pouco o ato de imitar.

Primeira, é simples excitação, pelos gestos análogos do outros, movimentos visíveis do corpo (sobretudo das mãos) que a criança sabe executar espontaneamente, em seguida, a imitação senso-motora torna-se uma cópia cada vez mais precisa de movimentos que lembram os movimentos conhecidos, e, finalmente, a criança reproduz os movimentos novos mais complexos [...]

Assim, a criança passa a se servir de seu corpo e de seus gestos para representar os objetivos a fim de se expressar em atos a imagem mental que faz desses objetos. Ou seja, através da imitação, a criança interpreta a realidade e interagem com o seu mundo.

Através das atividades lúdicas, a criança aprende a reconhecer as diferenças corporais entre meninos e meninas, passa a utilizar palavras e a reconhecer e descrever seus próprios sentimentos. A competição com outras crianças mostrará a força de suas capacidades, aptidões e habilidades.

Como a imitação, o jogo simbólico ou brinquedo de faz-de-conta tem suas origens na idade de 0 a 2 anos, e representa a realidade percebida pela criança. Essa vale-se do jogo simbólico para satisfazer suas necessidades intelectuais e afetivas, adaptando o real ao seu eu, transformando-o em função dos seus próprios desejos.

Conforme Piaget (1980, p. 29), é fácil dar-se conta de que:

[...] estes jogos simbólicos constituem uma atividade real do pensamento, embora essencialmente egocêntrica. Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos. A criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção.

O papel do brinquedo no desenvolvimento de uma criança é de grande relevância, mas não devemos apenas glorificar este papel, precisamos observar e enfatizar que não é em

39

todos os momentos que o brinquedo dá prazer. Por exemplo, quando oferecemos um jogo de quebra-cabeça com 20 peças a uma criança de dois anos de idade, ela provavelmente não conseguirá montar e sentir-se-á frustrada, pela não realização do seu desejo. Porém, se este jogo for oferecido a uma criança com quatro ou cinco anos, certamente ela alcançará seus objetivos e sentir-se-á realizada. Os brinquedos devem ser adequados a faixa etária das crianças.

Existem muitos brinquedos, brincadeiras, jogos de competição e outros jogos que podem e devem ser utilizados como forma de desenvolvimento mental.

Mas, essa quantidade de recursos lúdicos deverá estar de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança. Cada jogo ou brincadeira deveria ser adequado para grupo, para que não haja uma certa desilusão ou desprazer no momento em que seja utilizado o brinquedo.

Conforme Vygotsky (1998, p. 122), a maturação:

[...] é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.

Segundo Vygotsky, o brinquedo traz às crianças situações de intensa criação imaginária. Através do brinquedo ela aprende a seguir caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras. O atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo.

A criança cria situações imaginárias, objetos são usados como substituto de outros. Utilizando-se de diversos papéis, a criança passa a internalizar regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar comportamentos.

40

Diante disso, percebemos na leitura de Vygotsky (1998, p. 122) que:

[...], a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais.

A brincadeira não deveria ser entendida como uma atividade secundária no contexto escolar, ao contrário, deve ser valorizada e estimulada, que tem uma importante função pedagógica. Entretanto, para que as brincadeiras tenham lugar garantido no cotidiano das instituições educativas, é necessário que as crianças tenham espaços para brincar e, opções para que desenvolvam suas brincadeiras. O tempo que essas crianças tem a disposição também deve ser suficiente para que iniciem e consigam terminar as suas brincadeiras. Pois, a criança encara o brincar como um trabalho; leva a brincadeira tão a sério, quanto o adulto leva o seu trabalho.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, ampliando suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens. O professor é aquele companheiro mais experiente, por

excelência, que tem a função de favorecer e assegurar um ambiente, rico, prazeroso, saudável e não discriminatório, com experiências educativas e sociais variadas e envolventes.

Os Centros de Educação Infantil compartilham com as famílias as responsabilidades de educar e cuidar. É muito mais um educar, desenvolver a criança no seu todo, proporcionar-lhe meios, formas e caminhos para que construa e reconstrua seus conhecimentos, interagindo com a seu grupo. Entretanto, não conseguimos educar crianças de 0 a 6 anos de idade sem nos preocuparmos com os cuidados necessários a integridade física, emocional e intelectual dessas crianças.

41

Conforme o Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 23), educar significa:

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

A criança é um sujeito que tem direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para se desenvolver e também por permanecer muitas horas nas instituições de Educação Infantil. Neste sentido houve um avanço no que diz respeito a atividades de cuidados destinados às crianças, ou seja, para cuidar de uma criança sob o contexto educativo se faz necessário a integração e cooperação de profissionais de diferentes áreas. No entanto, os pais deverão assumir responsabilidades definidas a fim de ajudar no desenvolvimento da criança – afetivo, emocional, social e cognitivo.

1.8 Retrospectiva Histórica da Educação Infantil

Tradicionalmente, o cuidado e a educação da criança pequena normalmente foram assumidos pela família. Entretanto, alternativas foram sendo construídas ao longo da História: o envolvimento de parentes nas sociedades primitivas; de “mães mercenárias” presentes desde a Idade Antiga; instituições que organizavam as condições para o desenvolvimento infantil, conforme o destino social da criança atendida.

42

Para Raimunda L. Mendes (1991, p. 41), no decorrer do século XVIII:

[...] surgiram vários precursores e estudiosos, como: Comenius, Jean Jacques Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Maria Montessori, Claparède, Dewey, que, poderíamos dizer, criaram uma série de teorias e fundamentos que indicavam a importância para a criança da interação lúdica, como forma de expressão da criança nos seus relacionamentos, com os outros seres, com o ambiente e consigo mesma.

A história da educação infantil não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, e temas nos quais o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história.

Zilma R. Oliveira (1996, p. 13), considera a idéia de:

[...] de educar crianças menores de 6 anos de diferentes condições sociais já era tratada por Comenius (1592–1670) no seu livro ‘The School of Infancy’, publicado em 1628, onde aquele autor propunha um nível inicial de ensino que era o ‘colo da mãe’ (mother’s lap). Advogava ele que o processo de aprendizagem se iniciava pelos sentidos. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizados e futuramente interpretadas pela razão. Daí sua defesa de que a educação de crianças pequenas deveria utilizar materiais e atividades diferentes – passeios, quadros, modelos e coisas reais – segundo suas idades, de modo a auxiliá-los no futuro à fazer aprendizagens abstratas.

*Rousseau (1712-1778) beneficiou as crianças pequenas com suas colocações a respeito do naturalismo e da necessidade da criança experimentar desde a tenra idade objetos e situações conforme o seu próprio ritmo, seguindo seu processo maturacional.

*Pestalozzi (1746-1827) propôs mudanças nos métodos de ensino, particularmente os de uso da escola elementar e formalizou procedimentos para treinamento de professores. Em 1774 criou um orfanato para crianças pobres em Stanz, defendendo que a educação deveria acontecer num ambiente natural, com disciplina estrita, porém amorosa contribuindo assim para o desenvolvimento do caráter infantil. Propunha atividades de música, arte, soletração, geografia, aritmética e, muitas atividades de linguagem oral e de contato com a natureza. O trabalho de Pestalozzi seguiu as idéias de prontidão – presente em

43

Rousseau- e de organização graduada do conhecimento, ou seja, a criança aprenderia do mais simples para o mais complexo – que aparecia em Comenius.

*Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, defendia a idéia da evolução natural da criança e enfatizava a do simbolismo infantil. Propôs a criação de Kindergartens (Jardins de Infância), onde as crianças eram tratadas como plantinhas ou sementinhas que precisavam de um clima de amor, simpatia e encorajamento para desabrocharem e virem a aprender sobre si mesmas e sobre o mundo. O lúdico era determinante na aprendizagem da criança: brinquedos cantados, histórias, artes plásticas, desenho, recorte e colagem, construção, observação da natureza e horticultura, foram atividades fundamentais nos kindergartens. Os recursos pedagógicos estavam organizados em “prendas” (brinquedos, jogos de construção), ocupações (recorte, colagem, dobradura) e atividades maternas (música, dança, embalas). Condenava os métodos mecânicos e padronizados de aprendizagem (encontrados até hoje nas instituições de educação infantil).

*Decroly (1871-1932), destacava o caráter global da atividade infantil e a função de globalização do ensino. Propôs organizar a escola em “centros de interesses”, onde a criança passa por três momentos: o da observação (origem do estudo das ciências naturais) o da associação no tempo e no espaço (derivam a História e a Geografia) e a expressão (trabalha-se o grafismo e a linguagem). A sala de aula está em toda parte e cada centro de interesse tem sua duração conforme os interesses, o desenvolvimento e a curiosidade infantis.

*Maria Montessori (1870-1952) enfatiza o aspecto biológico do crescimento e desenvolvimento infantil. Criou materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos a cada objetivo educacional. Propôs que miniaturizasse o mobiliário usado pelas crianças nas pré-escolas e os brinquedos domésticos usados para brincar na casinha de

44

boneca. Criado originalmente para crianças excepcionais e aplicado mais tarde as crianças “normais”, o método montessoriano fragmenta o conhecimento, não se preocupa com a formação do ser social, os materiais são descontextualizados e criados artificialmente, mecanizando a atividade infantil.

*Jean Piaget (1896-1980), realizou pesquisas sobre como a criança pensa e como ela constrói as noções sobre o mundo real. A criança aprende de acordo com as fases do desenvolvimento, que são fixas universais. É através da ação que a criança constrói conhecimentos. Para Piaget, a criança não precisa tanto do meio social, mas do meio físico, pois é através da experimentação, manipulação dos objetos, que a criança se apodera de um conhecimento se agir sobre ele. Assim, aprender é modificar, construir, pensar, descobrir, inventar. Os trabalhos de Piaget se difundiram entre nós a partir dos anos 70 daquele século. A seguidora de seus estudos é Emília Ferreiro.

*Celestin Freinet (1896-1966), criador da escola moderna. A escola é centrada na criança. São inspirações de Freinet atividades como: aulas passeios, desenho e texto livres, correspondência interescolar, jornal mural ou impresso, livro da vida. Para a cooperação é fundamental na aprendizagem. A observação da criança sobre o mundo fora da escola é *importante* para a construção de idéias e opiniões. O cerne da pedagogia de Freinet era a atividade e a cooperação.

*Henri Wallon (1879-1962) considerava a emoção como a primeira forma de comunicação da criança, permitindo dessa maneira interpretar os atos impulsivos e motores, como choros, espasmos e outros, em atos relacionais de comunicação. Para o ser humano é biologicamente social. Wallon elaborou em sistema de estágios, que tem início com o período intra-uterino, passando por seis estágios diferentes: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, do personalismo, categorial e da adolescência.

45

Lev S. Vygotsky (1898-1934) destacava que as crianças desde o nascimento, estão em constante interação com o meio social, e a construção do conhecimento se dá em uma visão social, histórica e cultural. O professor é o mediador do conhecimento, é quem ajudará a criança a pensar, construir. Para Vygotsky, durante a infância, a imitação, o desenho, a brincadeira, o faz-de-conta, o jogo infantil, a fala e a escrita, são processos fundamentais de desenvolvimento e aprendizagem. Ao brincar, a criança assimila, cria e recria a experiência sócio-cultural do adulto.

1.8.1 Conhecendo um pouco da educação assistencialista

As instituições pré-escolares nasceram no século XVIII em resposta à pobreza, abandono e maus-tratos de crianças cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas,

criadas pela Revolução Industrial que se implantava na Europa Ocidental. Entretanto, para as crianças de camadas sociais diferentes eram tratadas pela sociedade com discriminação: às crianças ricas era preservado o direito à educação e às crianças pobres era proposta a educação da ocupação e da piedade, como por exemplo, o ensino de pré-escola baseada no binômio cuidado e educação.

Conforme Kuhlmann (1991, p. 20), mais do que nas indústrias:

[...] propunha-se atendimento à infância por entidades assistenciais, considerando este atendimento não como um direito do trabalhador, mas como uma dádiva dos filantropos. A creche não era defendida por todos, pois trazia à tona conflitos com a defesa do papel materno, tanto sob o aspecto médico (defesa da amamentação), quanto no aspecto jurídico (abandono de menores).

Historicamente, no Brasil, a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais educativa para o atendimento realizado em creches e pré-escolas depende da classe

46

social das crianças por elas atendidas. Assim, para os filhos das classes sociais, média e alta, era oferecido um atendimento que estimulasse o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, enquanto às crianças mais pobres era realizado um trabalho que satisfizesse suas necessidades de guarda, higiene e alimentação.

O atendimento concedido às crianças dos extratos mais pobres da população compreendeu naquele momento histórico: ‘o trabalho das criadeiras’, estigmatizadas como ‘fazedoras de anjos’, em função da alta mortalidade de infantes atendidos por elas; a instituição da ‘roda’, que recolhia filhos ilegítimos, por vezes de moças de famílias de grupos sociais de prestígio; a criação de ‘creches’ e escolas maternais, com conotação religiosa e familiar; e a organização de parques infantis para filhos de operários nas décadas de 30 e 40 do século XX.

O jardim de infância teria caráter educacional, pois sua clientela vinha da elite, entretanto, as creches e os asilos não fariam parte do sistema pré-escolar, por não terem preocupações educativas, eram puramente assistenciais, atendendo aos filhos das mães proletárias.

Conforme artigo (Miguel, 2001, p. 174), a exposição pedagógica:

[...] realizada em São Paulo em 1833 caracterizou-se como uma estratégia de 'marketing' para atrair as famílias abastadas atribuindo o jardim de infância para os ricos e os asilos e creches para os pobres. No kindergarten, o sistema de orientação e trabalho seguia as regras do pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), pressupondo que os primeiros anos do homem são básicos para a sua formação.

Em 1896, o prefeito Fábio Prado implantou na cidade de São Paulo uma rede de parques infantis, localizados em bairros operários, com a finalidade de tirar a criança da rua, oferecer-lhe um trabalho educacional voltado ao lazer, através de atividades saudáveis e organizadas, com alcance higiênico e moral. Também, nesse mesmo ano, estabeleceu-se para

47

a população em geral um jardim de infância de cunho oficial, mas seu acesso foi disputado pela elite que acabou ganhando as vagas.

Para a autora citada acima (2001, p. 174), no Brasil:

[...] houve uma despreocupação quase que total do poder público com a pré-escola, traduzida na oferta de vagas de educação infantil, ficando reduzida a escola infantil a uma função básica; custodiar crianças durante algumas horas por dia, recreando-as, alimentando-as e iniciando-as em atividades diversas, sem, entretanto, incentivá-las a qualquer tipo de desenvolvimento físico ou intelectual orientado.

A primeira creche brasileira destinada a atender os filhos de operários foi fundada em 1899 pela Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), seguida pela inauguração do Instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro.

As primeiras instituições pré-escolares assistencialistas implantadas no Brasil no início do século passado eram, a princípio, creches prevendo posteriormente, a instalação de jardins de infância.

Com o aumento do trabalho feminino nas indústrias, a criação de creches era um tema defendido com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância, defendendo, inclusive, a regulamentação do trabalho feminino.

1.8.2 A educação infantil no Brasil

Procurando regulamentar as difíceis relações entre patrões e empregados, o Presidente Getúlio Vargas criou em 1943 uma legislação específica, a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). Esta lei determinava a organização de berçários pelas empresas para abrigar os filhos das operárias, durante o período da amamentação. Essa lei, no entanto, abriu

48

espaço para que outras entidades empregadoras de mães, façam esse atendimento através de convênios (60 anos se passaram sem mudanças na lei).

Em 1920, o momento é filantrópico, a preocupação com o desenvolvimento das crianças está na educação física e higiênica. Em 1930, a preocupação está no alto índice de mortalidade infantil, permitindo, dessa maneira, que ocorram movimentos reivindicatórios de defesa e assistência infantil, envolvendo saúde e educação. Em 1932, acontece o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, organizado por 26 educadores. O Manifesto discutia a reconstrução educacional no Brasil, inclusive a educação infantil recebeu grande destaque através de propostas de trabalho voltadas à educação e a assistência da criança pequena.

A nova política educacional propõe o estabelecimento de um sistema completo de educação, inclusive para a educação pré-escolar, conforme podemos perceber em Piletti, (1996, p. 184-185), no esboço extraído do manifesto:

Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância) e de todas as instituições complementares periescolares pós-escolares: a) para a defesa da saúde dos escolares, como os serviços médico e dentário escolar (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários, e clínica, pelas clínicas escolares, colônias de férias e escolas para débeis) e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças para esportes, piscinas e estádios); b) para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares etc); c) para a articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores; d) para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares, fixas ou circulantes, museus escolares, rádio ou cinema educativo).

Em 1933, Fernando de Azevedo elaborou a primeira lei que abre espaço à pré-escola na base do sistema escolar, o “Código de Educação”. Em 1949, Anísio Teixeira, Heloísa Marinho e Lourenço Filho, preocupados com a educação pré-escolar no Brasil, criaram o primeiro curso destinado à formação de professores pré-escolares no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O Instituto foi responsável pela formação de “jardineiras”,

49

conforme orientações froebeliana. Na tentativa de amenizar os preconceitos, em relação aos asilos infantis, foram criadas classes de jardins de infância, alterando a nomenclatura para escolas maternais.

Ao Jardim de Infância dava-se um estudo pedagógico digno de elite. Quanto à creche, vista como um mal necessário, não se modificou a prática dos profissionais e nem se reduziu a dualidade do sistema (assistencial e educacional).

A Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, instituiu oficialmente a Educação Pré-Primária no Brasil. Em seu Título VI, capítulo I, artigos 23 e 24, observamos que:

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 própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, p. 982).

Com o advento da Lei nº 5.692 de 31 de agosto de 1971, o ensino primário passou por alterações, conforme podemos observar nos seguintes artigos:

Art. 19- Parágrafo segundo: Os sistema de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam convenientemente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 61- Dá seqüência à incerteza da afirmação, ao enunciar que os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de 7 anos a organizar e manter diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder público, educação que precede o ensino de primeiro grau (BRASIL, 1971, p. 1122).

A partir da década de 70 do século XX, reconheceu-se a importância da educação da criança pequena, com a ampliação ao atendimento pelas iniciativas publicas. Com a expansão do atendimento escolar, a comunidade estudantil não recebeu um ensino de qualidade, gerando problemas como a repetência e a evasão escolar. Sendo assim, a pré-escola passou ser considerada necessária ao atendimento de crianças de 4 a 6 anos, visando

50

suprir as carências culturais das crianças menos favorecidas e corrigindo as supostas defasagens responsáveis pelos fracassos escolares. Neste mesmo período, foram criados no Brasil diversos programas educativos, copiados nos moldes dos Estados Unidos, confiantes de que resolveriam o problema do fracasso escolar nas escolas de primeiro grau. Esqueceram de um detalhe muito importante: como tornar a educação homogênea num país em desenvolvimento?

A partir da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a figurar como sujeito de direitos, conforme podemos observar no artigo 7:

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

Inciso XXV- Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até aos seis anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988, p. 14).

Esta Constituição foi a primeira a incluir no capítulo da Educação (art. 208) o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade como dever da família, da sociedade e do Estado, assegurando à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação e ao lazer.

A partir do princípio da descentralização do ensino pré-escolar, a Constituição Federal de 1988 fortalece os diversos setores do governo, concede autonomia local, contribuindo para a democratização do poder de governar os estados e municípios. Observando a preocupação com a criança de 0 a 6 anos, confere à creche e à pré-escola, um caráter educativo, tentando romper com o enfoque assistencialista.

51

Para Miguel (2001, p. 179), o reordenamento legal:

[...] decorrente das determinações da Carta Constitucional, repercutiu no conteúdo do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990), da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei Federal nº 8.742/1993), da Lei de Diretrizes e Bases e da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 pelo MEC.

A partir do conteúdo expresso nesses documentos, surge o reconhecimento da educação infantil, destinada às crianças de 0 a 6 anos como a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania, garantida na Constituição.

Em alguns países, a educação pré-escolar é obrigatória, pois consideram essencial ao pleno desenvolvimento infantil. Hoje, encontramos vários órgãos que se preocupam com a educação de crianças em idade pré-escolar: OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, fundada em 1948 com a finalidade de atender a criança na faixa etária de zero a sete anos, de todas as classes sociais; UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, criado em 06 de outubro de 1953; ONU – Organização das Nações Unidas UNESCO- Organização para a Educação, Ciência e Cultura, possuem departamentos relacionados à Educação Infantil, desenvolvendo pesquisas nacionais e internacionais; Declaração dos Direitos da Criança de 20 de novembro de 1959, proclama dez princípios para a proteção e o desenvolvimento infantil. A discussão em torno da criança conquistou a opinião pública e se internacionalizou. O modo como um país aplica os direitos da criança indica seguramente as possibilidades de desenvolvimento desse país.

Assim, percebemos que o Brasil está caminhando nesse processo de reconhecimento e de valorização da educação de 0 a 6 anos através da promulgação da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996, p. 22), na qual destina no título V, o capítulo II, seção II para a educação infantil.

52

Art. 30 – A educação infantil será oferecida:

I – para as crianças de zero a três anos de idade, em creches ou instituições equivalente;

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

Art. 31 – Na educação infantil, a avaliação se fará mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Apesar da relevância desses aspectos legais o direito a educação infantil de qualidade continua sendo apenas um *slogan eleitoral*. À prática pedagógica do profissional que atua de 0 a 6 anos prevalece o enfoque assistencial da criança, sendo considerada,

primeiramente, a necessidade de segurança e cuidado como prioridade ao desenvolvimento infantil. A criança não é tratada como um sujeito de direitos. Assim, fica descontextualizada a formação para a cidadania e a participação social fica na passividade.

Esse fato pôde ser constatado através do período de observação realizado para o desenvolvimento deste trabalho. Percebemos, ainda, o quanto a relação teoria e prática é desarticulada. Não ocorre a práxis reflexiva, ação-reflexão-ação. A ação é simplesmente um ato necessário ao envolvimento da criança na realização de certas atividades, a fim de não deixá-la desocupada enquanto estiver na instituição. Para alguns profissionais o ato de educar implica exclusivamente o saber ler e escrever. Tornam irrelevante a sua prática a história de vida de cada criança, a brincadeira é apenas um momento de descontração e uma ‘pausa para o cafezinho’ dos professores. Não percebem que o educar, o cuidar e o brincar faz parte no desenvolvimento desses infantes, ora sob sua responsabilidade de segurança e educação.

A partir dos aspectos legais da LDBEN – 9.394/96, passou-se a exigir dos municípios critérios para o credenciamento e funcionamento dos centros de educação infantil. De acordo com essa necessidade, surge o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, em dois volumes, de modo a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas. Espera-se que essa

53

regulamentação assegure, nas várias esferas de responsabilidade e competência inerentes aos respectivos sistemas de ensino, garantia no processo contínuo de melhoria da qualidade do atendimento da criança de 0 a 6 anos de idade.

TABELA 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL – NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES, POR GRAU DE FORMAÇÃO – 2002

Fonte: Dados coletados com pesquisa de campo – 2003

| MUNICÍPIO | FUNÇÕES DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO | | | | | | |
|-------------------|---------------------------------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| | TOTAL | NÚMERO | | | PERCENTUAL | | |
| | | Ensino Médio (Magistério) | 3º Grau incompleto (Pedagogia) | 3º Grau completo (outro) | Ensino Médio (Magistério) | 3º Grau incompleto (Pedagogia) | 3º Grau completo (outro) |
| Capivari de Baixo | 23 | 07 | 15 | 1 | 30,4% | 65,2% | 4,3% |

1.9 Paradigma da Práxis Pedagógica para a Educação Infantil

A partir do que vimos até agora, é relevante que façamos algumas considerações sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança e a necessidade de sua aplicabilidade no dia-a-dia da educação infantil. Para a criança exercer sua capacidade criativa é indispensável riqueza e diversidade nas atividades realizadas nas instituições de educação infantil. A brincadeira faz parte da linguagem da criança através dos sinais, gestos, objetos e espaços, representados pela articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. A brincadeira é uma imitação transformada de uma realidade vivenciada anteriormente. Quando brinca, a criança recria e repensa tudo aquilo que vive, sabendo que está brincando. Brincar de ser outra pessoa, como por exemplo, mãe ou pai, é algo maravilhoso! Contudo, as

54

brincadeiras infantis não são bem compreendidas por alguns educadores que costumam comentar entre os demais colegas que as crianças estão somente brincando, como se nada de interessante estivesse acontecendo!

Na concepção de Piaget, a brincadeira representa a predominância da assimilação sobre a acomodação. A criança quando está brincando desenvolve noções sobre o mundo físico, vive situações imaginárias do mundo adulto, e essa ação de brincar faz com a criança amplie sua percepção da realidade. Piaget considera a brincadeira também, como uma

atividade necessária para estimular a ação construtiva e criativa da criança. Conforme esse autor, brincadeira/jogo classifica-se em três modalidades:

- Jogo de exercício: são simples ações que visam apenas o divertimento e o prazer da criança (sacudir o chocalho, pular corda, pega-pega, entre outras atividades).

- Jogo simbólico: são as brincadeiras que levam a criança ao mundo da imaginação, da fantasia, do faz-de-conta.

- Jogo de regras: são jogos mais complexos que possuem regras e exigem o raciocínio da criança.

A brincadeira na concepção de Vygotsky tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento infantil, possui características próprias como a situação imaginária, a imitação e as regras. Possibilita a atividade intelectual, desenvolve o social e o emocional da criança, oportunizando-lhe expressar seus desejos e seus sonhos, entrando num mundo de fantasia.

Piaget e Vygotsky (1998, p. 124), divergem em muitos aspectos de seus estudos, mas concordam quando afirmam que a brincadeira possui funções educativas de extrema importância na formação da criança.

55

[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já tem regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal.

Assim, brincar é uma atividade que faz parte da vida da criança. É um fenômeno natural que acontece independente de raça, sexo, classe econômica ou crença religiosa. Brincar é a forma encontrada pela criança para se comunicar com o mundo e consigo mesma. Mais do que um divertimento, brincar é uma necessidade. É através da brincadeira que a

criança se prepara para a vida, identificando a cultura do meio em que vive, integrando-se a essa cultura aprendendo a conviver como um ser social.

Temos visto na Educação Infantil diferentes formas de se conceber a brincadeira. Uma delas é a concepção estruturalista e organicista do brincar, ou seja, uma concepção calcada na visão de natureza infantil, biologicamente determinada, segundo a qual a brincadeira é vista como uma atividade natural e espontânea, originada na própria essência da criança. As práticas de educação infantil, calcadas nessa visão encaram a brincadeira apenas como atividade recreativa, que permite que as crianças relaxem e liberem energias contidas. Em práticas mais tradicionais, observamos a restrição ou o impedimento de sua ocorrência no espaço escolar, pois é considerada um estorvo na situação de aprendizagem; as oportunidades de brincar limitam-se à hora do recreio e, quando possível, nos momentos de chegada e de saída da instituição. Uma outra tendência, talvez a mais comum, é a utilização da brincadeira como instrumento didático. O brincar, nessa perspectiva, é concebido como preparação para a escolaridade futura, através da sua transformação em exercícios e treinamentos. O educador usa a brincadeira para ensinar noções e habilidades como cores, formas, partes do corpo, numerais, entre outras. É usada como forma de sedução e treinamento para a aprendizagem.

56

Entretanto, Zilma Oliveira (1993, p. 53) afirma que:

Alguns educadores de creche dizem que a criança bem pequena não gosta de brincar, que ela “vive mudando de brincadeira, pegando e largando logo os objetos”. O que eles não consideram é que a criança pequena pode ter essa forma de brincar, envolvendo-se em sucessivas brincadeiras por curtos períodos de tempo. Apenas com o desenvolvimento é que a criança é capaz de criar e participar de enredos mais planejados e duradouros. Desde muito cedo podemos ver a criança desempenhando atos de “faz-de-conta” como fingir que lava a cabeça de alguém ou brincar de festa de aniversário cantando parabéns. Com a construção da linguagem oral ela pode marcar para o companheiro este “mundo de faz-de-conta” perguntando: “Vamos brincar?” Pode inclusive já determinar os papéis que devem assumir, dizendo: “Eu sou a mãe e você é o filho”, acrescentando: “Pode começar a chorar!” ou seja, pela linguagem oral ela já comunica ao companheiro sua idéia do que vem a ser um filho.

O brinquedo é uma das formas de entretenimento mais completa para auxiliar no desenvolvimento integral da criança. Além de enriquecer as brincadeiras, eles traduzem a realidade do mundo adulto para a realidade infantil. Vygotsky (1998) considera o brinquedo tão importante quanto o ensino sistemático como fator preponderante ao alargamento da zona de desenvolvimento proximal. Entretanto, é necessário saber que para cada fase do desenvolvimento infantil, há brinquedos específicos e apropriados contribuindo positivamente para esse processo de contínuo crescimento humano e social da criança. A seguir, citamos alguns brinquedos considerados ideais, por alguns autores, tendo como critério seletivo à idade da criança: até 12 meses (móviles, brinquedos de borracha, bolas macias, painéis e brinquedos sonoros); de 12 meses a 2 anos (argolas, caixas grandes, objetos com tampa, bolas, brinquedos de encaixe, livrinhos de história confeccionados com tecido, e outros); de 2 a 4 anos (casa de bonecas, carrinhos para empurrar, cubos coloridos, brinquedos de encaixe mais complexos, argila); de 5 a 6 anos (jogos com números, material de desenho e pintura, livros de história com enredo definido, brinquedos com controle remoto, etc.).

57

Para Vygotsky (1998), a criança inicia sua ação sobre o mundo pelo contexto perceptual e pelos objetos nele contidos. Todavia, iniciando-se os jogos de faz-de-conta, acontece o processo de imaginação que vai lhe permitir o desprendimento das restrições impostas pelo ambiente. A criança é agora capaz de modificar o significado dos objetos transformando uma coisa em outra. Assim, o campo de significado se impõe sobre o campo perceptual. Esse processo tem implicações importantes no desenvolvimento da criança, particularmente naquilo que se refere à construção de significados sobre o mundo que a cerca.

Ocorre um aumento da flexibilidade em usar os objetos, a partir da flexibilidade em instaurar-lhe diferentes significados pelo processo de imaginação. Essa nova maneira de operação com significados abre-lhe um novo campo de compreensão e de invenção da realidade. Para as crianças, um cabo de vassoura transforma-se em um cavalo e com ele sai a galopar por outros mundos, pedrinhas viram comidinhas e com elas faz deliciosos pratos, folhinhas e pétalas de flores misturadas em um copo com água viram suaves perfumes, simples pedaços de pano viram belas capas de príncipes e belos vestidos de princesas, etc. Ao criar suas histórias de faz-de-conta, a criança retira os elementos de sua fábula dos momentos reais vividos anteriormente, combinando elementos, produzindo algo desconhecido. Embora o jogo de faz-de-conta seja caracterizado pela dimensão imaginária, é preciso argumentar a necessária subordinação às regras impostas pela realidade.

Conforme Vygotsky (1998, p. 131):

A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo (como, por exemplo, uma bala que, pelas regras, é proibido comer, uma vez que se trata de algo não comestível). Comumente, uma criança experiência subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos é o meio de atingir o prazer máximo. Assim, o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo.

58

É através da atividade lúdica que a criança desenvolve todo o seu potencial, tanto no aspecto intelectual, quanto no social, emocional e físico. No aspecto intelectual, a criança desenvolve capacidades como a memória, a atenção, o pensamento, a imaginação, a criatividade. O brinquedo envolve a criança na atividade e isso possibilita o exercício de concentração e de aquisição de novas habilidades, como a de inventar, analisar, reconhecer, investigar etc. Nas brincadeiras, a criança aprende a tomar iniciativa, alterar a seqüência e introduzir novos elementos. Em situações de brincadeira, a criança desenvolve também a

intencionalidade e a inteligência. Através de ações repetitivas, sem preocupações com os resultados, a criança vai explorando, vai buscando alternativa, e dessa forma vai aos poucos desenvolvendo habilidades complexas do pensamento.

A brincadeira age positivamente sob o desenvolvimento da linguagem. Através dela a criança passa a associar os objetos com as palavras. É criado um espaço próprio onde a criança poderá expressar livremente a sua fala. “Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto” (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

A aquisição da linguagem é enriquecida principalmente pela ação comunicativa estabelecida entre a mãe e a criança. Esta interação, por meio das brincadeiras, permite que a criança compreenda o significado dos gestos, perceba a seqüência de ações e verbalizações, e desta forma aprenda aos poucos a se comunicar.

No aspecto social, a brincadeira faz com que a criança interaja com outras crianças. Essa relevante interação desenvolve o senso de companheirismo, de cooperação, de participação. Convive com regras e, aprende a respeitar pontos de vista diferentes do seu, passando a aceitar não somente as vitórias como as derrotas e os fracassos. É função do

59

educador mediar a relação criança-meio e interagir com ela, a fim de auxiliá-la na construção de significados.

Para Oliveira (1993, p. 70), o educador:

[...] ao participar com a criança da grande aventura de construção de conhecimentos, deve considerá-la um ser ativo, dona de uma forma própria de ver o mundo e a si mesma. Para tanto ele deve perceber cada criança, identificando seus objetivos, sua forma de aprender e de participar nas interações e brincadeiras com as outras crianças. Com isso ele cria condições para interagir com ela adequadamente, ou seja, sendo seu parceiro nas situações: observando-a, apoiando-a, perguntando-lhe, respondendo-lhe, escutando-a, incentivando-lhe, explicando-lhe, entregando-lhe

objetos, pegando-a no colo ou rindo com ela. Com isso formam-se vínculos entre ele e a criança.

Através das brincadeiras a criança tenta compreender o mundo, reproduzindo situações do meio social no qual está inserida. Enfim, brincando a criança estabelece relações sociais valiosas para tornar-se um adulto participativo na vida da sua comunidade.

No aspecto emocional, a brincadeira desenvolve a auto-estima, a autoconfiança, ou seja, a criança passa a acreditar na sua capacidade de encontrar soluções, de resolver ela mesma, os seus problemas. Brincar também fornece a criança à oportunidade de aliviar as tensões originadas nas limitações impostas pelo meio em que vive, proporcionando momentos de alegria, descanso, liberdade e contentamento. Segundo Vygotsky, as brincadeiras são os melhores meios para se disciplinar o comportamento emocional das crianças. Para ele, as brincadeiras são emocionais, e há sentimentos fortes envolvidos. Desta forma, para que a criança tenha uma vida emocional tranqüila, é necessário que ela brinque muito e que expresse por meio das brincadeiras todos os seus sentimentos e emoções.

Em resumo, Vygotsky (1998, p. 131), acredita que:

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

60

No aspecto físico, a brincadeira é valorizada desde o nascimento da criança como sendo um elemento constituinte de ações sensório-motoras. É através das brincadeiras que a criança aprende a coordenar os seus movimentos, a controlar as expressões dos olhos e da face. Brincando a criança usa o seu corpo, seus sentidos, seus membros.

As mães ou pessoas responsáveis pelos cuidados com os bebês ajudam-lhes a brincar, desde cedo, quando, através dos vínculos afetivos estabelecidos, interagem com eles, criando diferentes situações que poderíamos identificar como o início deste processo. As

conhecidas brincadeiras que os adultos costumam fazer com os bebês, de esconder e de achar os próprios bebês ou objetos atrás de panos ou cobertas, são um exemplo dessa interação. Esse tipo de brincadeira, além de estreitar os vínculos afetivos adultos-bebês, auxiliam as crianças na elaboração da imagem mental do objeto ou pessoa ausente – base da construção de sistemas de representação pelas crianças.

A criança de um a três anos necessita de objetos manipuláveis e de espaço explorável. Nesta fase, elas aprendem a ficar em pé, andar, correr; seus movimentos são mais amplos. Portanto, é fundamental que toda instituição de educação infantil ofereça as crianças espaços para que elas possam brincar de caminhar, de pular, de escorregar, criar e destruir, subir e descer. A partir do momento que a criança aprende a andar e correr, suas necessidades de brincar e descobrir o mundo que a cerca aumentam gradativamente. Passa a ter interesse por cores, lugares, formas, tamanhos diferenciados e começa a desenvolver a linguagem, aprimorando o seu aprendizado e posteriormente, o seu desenvolvimento.

As crianças de quatro a seis anos possuem movimentos mais coordenados. Já conseguem pintar, montar, colar, cortar, entre outras. Em suas brincadeiras há mais equilíbrio e movimento, como por exemplo andar de bicicleta, pular amarelinha etc. Essas ações muitas

61

vezes são vistas pelos adultos como atividades corriqueiras, desconsiderando o esforço da criança em realizar aqueles atos e o quanto contribui para a sua autonomia motora.

A gênese do processo do brincar está naquilo que a criança conhece e vivencia; é com base nessa experiência que a criança re-elabora situações de sua vida cotidiana, combina e cria diferentes realidades, desempenha papéis que vivencia no cotidiano e também papéis que ainda não pode ser (mãe, pai, motorista, professora e outros), papéis que aspira ser (cantora, bombeiro, etc.) e papéis que a sociedade condena (ladrão, bêbado, etc.). Refletindo

sobre suas relações com esses “outros”, vivenciando esses outros, a criança toma consciência de si e do mundo, construindo significados sobre a realidade.

Conforme afirma Vygotsky (1998, p. 134-135), o brinquedo:

[...] cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que a realidade. [...], o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento..

O brincar é um processo histórico e socialmente construído. Portanto, as crianças aprendem a brincar com os outros membros de sua cultura e suas brincadeiras são impregnadas pelos hábitos, valores e conhecimentos de seu grupo social.

Através da interação com os objetos e brinquedos oferecidos pelos adultos, a criança, desde pequena, entra em contato com as propriedades e os usos sociais dos objetos, o que a ajuda a compreender as formas culturais de atividades do seu grupo social. A brincadeira, portanto, não pode ser vista como algo biológico, natural, mas como uma aprendizagem social, fruto das relações entre os sujeitos de um grupo social. Essa abordagem, fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, confere à Educação

62

Infantil papel fundamental na organização e no planejamento de condições propícias para o desenvolvimento e a aprendizagem do processo do brincar.

Sendo assim, Vygotsky (1998, p. 135), considera que:

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o

brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

A brincadeira deveria ser um dos eixos da organização do trabalho pedagógico, sobretudo hoje, quando as crianças vivem tão isoladas em suas moradias e vivenciam tão pouco as brincadeiras coletivas, seja pelas agendas cheias de atividades de formação (inglês, música, natação etc.), seja pelo trabalho precoce ou simplesmente pelo medo da violência nas ruas. Na perspectiva histórico-cultural, a incorporação da ludicidade nas práticas pedagógicas significa desenvolver diferentes formas de jogos e brincadeiras que contribuam para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construídos pelas crianças.

Cabe ao educador organizar atividades de brincar diversificadas que ofereçam às crianças a possibilidade de escolherem entre diferentes opções, elaborando de forma pessoal suas ações e seus conhecimentos. Observar os equívocos sobre o que seria uma atividade educativa para crianças de 0 a 6 anos. Muitas vezes as atividades imitam aquelas das séries iniciais do ensino fundamental, principalmente das classes de alfabetização, como o treinamento de grafismo para exercitarem a coordenação motora, ou memorização das cores. As atividades desenvolvidas nas escolas de educação infantil devem representar exploração

63

ativa, compartilhada por crianças e adultos, proporcionando o diálogo como forma de construção do conhecimento. Tais atividades simbolizam improvisação, descoberta, criação, construção conjunta de significados em cada momento.

O espaço físico da escola deveria ser um sugestivo convite à imaginação da criança. Na sala de aula deveria haver um canto próprio para a brincadeira de faz-de-conta, contendo bonecas, roupas e acessórios, fantasias, utensílios domésticos de cozinha e lazer, objetos do mundo do trabalho, miniaturas de animais e objetos que as crianças e professores

acharem necessários para compor esse ambiente prazeroso. Em sala com pouco espaço, sugere-se kits temáticos de brincadeiras organizados em caixas ou cestas contendo objetos conforme um tema, como escritório, médico, farmácia, loja, cabeleireiro etc. Na sala onde ficam os bebês, é importante que tenham acesso a objetos e brinquedos variados com características e propriedades distintas (sons, cores, formas, texturas, odores) e suas possibilidades associativas (empilhar, rolar, encaixar) além de bonecas, paninhos, mamadeiras, pratinhos, bichinhos de borracha, a fim de incentivar as primeiras ações de imitação.

Um outro setor de atividade do brincar que, geralmente, articula-se às brincadeiras de faz-de-conta, são os jogos de construção. Este permite a exploração das propriedades e características associativas dos objetos, assim como seus usos sociais e simbólicos. Suas construções podem servir como suporte (um avião, uma casa) para compor a situação imaginária.

A brincadeira com regras origina-se com as primeiras experiências do bebê e impregna o faz-de-conta e os jogos de construção, tornando-se relevante ao desenvolvimento infantil. As regras delimitam um campo de ação a ser seguido, com base no qual as crianças regulam seu comportamento. É necessário que a criança aprenda os limites da instituição e do

64

outro, para que ela desenvolva uma autonomia responsável e consiga conviver num grupo social, interagindo constantemente.

Vygotsky (1998, p. 136) atribui duplo sentido ao ato de brincar:

Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles. Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental.

Essas regras são mediadas por adultos, primeiramente os pais posteriormente os profissionais da educação. A relação educador-criança é considerada como procedimento básico para que ocorra o aprendizado. Trabalhar com atividades significativas, demonstrar confiança na capacidade real da criança para realizar uma nova tarefa, perceber o estilo e o ritmo de aprender de cada criança e complementá-la sempre que necessário, permitir a construção, com a participação de todos, de situações e significações, representam ingredientes essenciais para uma práxis pedagógica motivadora.

Assim, o educador assume um papel de mediador na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento, historicamente construídos, culturalmente assimilados e socialmente integrados.

É necessário salientar a relevância da observação das brincadeiras das crianças como fonte de conhecimento das mesmas quanto às suas formas próprias de pensar e agir sobre o mundo. Além de observar, é fundamental que os educadores compartilhem das brincadeiras das crianças fornecendo-lhes espaço, tempo e materiais apropriados e convidativos para o brincar, e auxiliando-as quando solicitados. Na maioria das vezes, o

65

educador é convidado para participar da brincadeira e também a desempenhar um papel. Porém, essa participação deveria ser orientada pela observação e pela escuta cuidadosa das crianças e de como decidem o desenrolar da situação imaginária. O educador não deve impor seus desejos e vontades, pois é um participante “capaz de observar, reconhecer e avaliar o nível de desenvolvimento das crianças e suas necessidades” (OLIVEIRA, 1993, p. 73). O respeito às decisões e escolhas das crianças busca enriquecer a brincadeira, estabelecendo

novas indicações e relações, colocando-se no lugar da criança a fim de perceber seu jeito de ser e o que pensa do mundo.

Dessa maneira, brincar junto com as crianças e partilhar essa experiência torna-se um imperativo, se queremos formar sujeitos criativos, críticos e fazedores de sua história. Vamos trazer para as crianças nossas experiências de brincadeiras da nossa infância, combinando o *novo* com o *velho*, construindo um presente mais rico, mais cheio de experiências no campo do brincar, do fantasiar, do imaginar, possibilitando criar e re-criar a realidade.

Começemos a re-criação pela nossa escola. Façamos uma escola de diálogo, dúvidas, discussões e questionamentos. Uma escola em que as pessoas compartilhem seus saberes, abrindo espaço para transformações, diferenças, erros, contradições, colaboração mútua e criatividade. Uma escola na qual os professores e os alunos pensam e refletem sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e tenham acesso a novas informações, a fim de favorecer a autonomia dos sujeitos. Uma escola que considere a riqueza da dinâmica social típica do ser humano, orientando seus comportamentos, sempre repensando significações.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA E DISCUSSÃO DOS DADOS

A opção de estudar a relação teoria e prática, enfoque principal desse trabalho, pressupõe a aceitação da existência do centro de educação infantil com função educativa e cultural. O professor, enquanto agente educativo, é condicionado pelas circunstâncias histórico-sociais, ativamente envolvido na interpretação e produção de conhecimentos, é o responsável direto pela articulação dessa relação. Estudar a relação teoria e prática significa caminhar para uma educação integrada, envolvendo alunos e profissionais, criando uma prática partilhada e contextualizada.

Ativamente envolvido na interpretação e produção de conhecimentos, o professor é o responsável direto pela articulação dessa relação. “O estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação” (CUNHA, 1994, p. 33).

Esse estudo é desenvolvido pelo método de abordagem exploratória, cujos procedimentos metodológicos aconteceram através da observação. Representa um estudo monográfico com tratamento estatístico em uma população significativa de quarenta e oito (48) professores, três (03) diretoras, três (03) Centros de Educação Infantil do município de Capivari de Baixo – SC. Dessa população, temos como amostra vinte e quatro (24) professores e uma (01) diretora, que se dispuseram a participar para a conclusão desta

dissertação. Para realizarmos o trabalho, fundamentado em bibliografia específica, utilizamos o questionário e a observação, para o alcance do objetivo determinado no início da investigação. Esse instrumento foi elaborado pelo próprio investigador, a fim de identificar dados referentes à vida profissional do professor, sua formação, sua prática pedagógica e concepções que norteiam o seu trabalho. O período destinado à coleta dos dados foi de março a novembro de 2002, com visitas semanais. O instrumento utilizado foi o questionário, elaborado com perguntas abertas e fechadas. Além desse, observamos sistematicamente, a fim de coletar os dados necessários aos argumentos reais que justificam o tema. Essa observação não foi participante, e aconteceu de forma indireta e individualizada, apesar de ser de campo. O protocolo de observação foi flexível, coletando informações sobre a prática pedagógica e a interação do profissional com as crianças. O enfoque da observação, entretanto, foi sobre a articulação da teoria e prática, e de que maneira o profissional desenvolvia sua ação a partir das funções básicas da educação infantil – educar, cuidar e brincar. Sendo assim, o objetivo do estudo encaminhou-se à pesquisa qualitativa.

Esses encaminhamentos fizeram parte das atividades do pesquisador, localizando o fazer pedagógico dos professores envolvidos na pesquisa em seus contextos profissionais. Isso significa assumir que o pesquisador analisa os dados de acordo com a realidade que lhe serve de referência, num processo de produção de conhecimento, contestando a tendência retrograda e ultrapassada em separar a teoria da prática.

Assim, o pesquisador observa e interpreta, selecionando no contexto o que há de mais significativo em relação à elaboração teórica que está construindo. “A pesquisa de campo supõe que, quanto mais intensa é a participação do investigador dentro do grupo em estudo, mais ricos serão os seus dados. Por isso toda a oportunidade de convivência não foi desprezada” (CUNHA, 1994, p. 55).

A organização da pesquisa através do questionário e da observação como técnicas de coleta de dados, representou, ao mesmo tempo, estímulo e encaminhamentos necessários ao discurso e à prática dos professores envolvidos.

A observação assumiu um caráter relevante, pois é na sala de aula, no pátio e na sala dos professores que se concretiza o ato pedagógico em estudo. Essa aconteceu de maneira flexível, coletando informações sobre a prática pedagógica do profissional da educação infantil, assim como, sua interação no cotidiano da sala de aula.

Para a apresentação dos dados utilizamos a representação discursiva acompanhada por gráficos setoriais, a fim de quantificar e facilitar a interpretação do estudo.

A análise e a interpretação dos resultados aconteceu com logicidade, conforme quesitos envolvidos no questionário. Esse momento representa um processo bem complexo, porém, enriquecedor, concretizando a compreensão da pesquisa através da descrição e dos gráficos.

Contudo, pretendemos clarificar aos interessados pelo assunto, tratado nessa dissertação, a sua organização e o comprometimento em socializar os resultados com professores envolvidos nas Escolas e com a Secretaria de Educação desse município. Assim, temos a intenção de reviver a situação vivida, a fim de permitir a reflexão sobre o que se passa em um Centro de Educação Infantil, quando o assunto é relação teoria e prática.

Para isso, é relevante envolver nesta discussão a política de formação de professores da educação infantil, implicações dessa formação na prática pedagógica; a práxis desse profissional, a partir da concepção histórico-crítica, considerando algumas informações sobre a zona de desenvolvimento proximal necessária ao desenvolvimento da criança.

2.1 A Política de Formação do Professor da Educação Infantil

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de muitos estudos e debates, o que remete às reflexões sobre o tema. A fim de contribuir para o avanço desse processo, vamos estudar a formação inicial dos docentes da educação infantil, fazendo uma leitura histórica desde as primeiras Escolas Normais até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L.D.B.E.N. nº 9.394/96.

Primeiramente, esclareceremos o significado da expressão formação inicial, que corresponde aos estudos que habilitam quem queira atuar em um determinado campo profissional, preparando-o para um processo de crescimento permanente e contínuo, pois não há separação estanque entre formação inicial e continuada, embora a concretização de cada uma tenha características próprias.

Entendemos que o termo “formar” traz consigo uma conotação autoritária, que possibilita a reprodução social e cultural. Também, não podemos negar a presença da racionalidade técnica, onde a teoria é desvinculada da prática, nos cursos de formação de professores quando se coloca o desenvolvimento das competências profissionais (prática de ensino-estágio supervisionado) após o conhecimento das ciências básicas e aplicadas. Entretanto, esse “formar” deveria acontecer no processo dialético, permitindo ao sujeito a consciência do “formar-se”, ou seja, tomar em suas mãos a responsabilidade de sua formação, indo além daqueles subsídios propiciados pelas instituições formadoras, buscando conhecimentos por sua própria conta e a partir de seus interesses específicos.

Estar em formação implica um investimento pessoal, livre, crítico e criativo sobre os caminhos percorridos e sobre o próprio trabalho, a fim de construir sua identidade, que também é uma identidade profissional.

Esse sujeito que se constrói é um sujeito histórico capaz de estabelecer o seu destino e nele participar de maneira segura e firme, dialogando com a realidade e inserindo-se nela criativamente. “Sendo assim, fica claro que uma nova competência pedagógica nasce na reflexão sobre a própria prática, no movimento dialético ação-reflexão-ação. Procura-se, pois, anular a dicotomia teoria-prática evitando a ação fragmentada” (ALONSO, 1999, p. 55).

2.1.1 Um breve histórico da formação de professores no país

No Brasil–Império, pouco ou nada se fez para a formação dos professores. Considerando a inexistência de cursos, os professores eram selecionados conforme os seguintes critérios: maioria, moralidade e capacidade. As primeiras Escolas Normais foram criadas nas províncias de Niterói em 1835, da Bahia em 1836, do Ceará em 1845, de São Paulo em 1846 e do Rio de Janeiro em 1888. Foram várias as dificuldades enfrentadas pelos cursos normais, desde a inexistência das cadeiras de Prática de Ensino e Agricultura, pelo simples fato do curso funcionar a noite, até a falta de professores qualificados para cadeiras específicas como era o caso das didáticas. Para ingressar nessas escolas, exigia-se a idade de 18 anos, *bons* antecedentes e saber ler e escrever. Na época o baixo incentivo ao desenvolvimento da educação escolar fez com que as escolas normais passassem por um processo de criação e extinção, resultado de uma sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo. Esse cenário sofreu uma pequena alteração nas duas décadas finais do Império com o início da valorização da instrução elementar e a permissão para as mulheres

freqüentarem os cursos. A partir desse momento, o magistério feminino apresentou-se como solução para a escassez de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelos homens em função da reduzida remuneração.

Ao término do período imperial, as províncias, em sua maioria, não tinham mais do que uma ou duas escolas normais públicas, que se organizavam em dois (2) ou quatro (4) anos de estudo, geralmente em três. O panorama da República não beneficiou a instrução pública no país, apenas o Estado de São Paulo apresentou desenvolvimento no campo educacional, servindo de modelo para os demais estados.

Leda Scheibe (2002, p. 15-16), considera que:

As reformas educacionais paulistas que serviram de modelo para os outros estados iniciaram pelas mudanças na Escola Normal, cujo currículo e tempo para integralização foram sendo ampliados com ênfase nas matérias científicas [...] a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a organização dos ‘ grupos escolares’, mediante a reunião de escolas isoladas; a institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios.

Em 1931 idealiza-se a Universidade Nacional de Educação, porém esse sonho não se concretiza. Apenas em 1937, com reorganização da Universidade do Rio, denominando-se Universidade do Brasil, começa a funcionar em 1939 com cursos dedicados ao magistério em nível médio, sendo que, as faculdades foram se espalhando lentamente em relação à demanda escolar.

O Decreto Lei nº 8.530, de 02/01/1946, dividiu o ensino normal em dois ciclos: o curso de formação de regentes do ensino primário, realizado em quatro (4) anos e o curso de segundo ciclo, em dois (2) anos, a fim de formar o professor primário. A preocupação central do currículo da Escola Normal foi deslocada dos conteúdos para os métodos e processos.

Em 20 de dezembro de 1961 foi publicada a Lei nº 4.024, porém ultrapassada em relação ao seu anteprojeto proposto treze (13) anos antes. Essa lei procurou fortalecer os cursos normais e pós-normais, mas pouco alterou a estrutura do ensino. A formação de professores em nível médio, mais precisamente para o ensino secundário (acadêmico) e o profissionalizante, também foi negligenciada. Com essa lei aconteceu a reformulação dos cursos de licenciatura com duração de quatro (4) anos, porque até então para obter o grau de licenciado, o professor cursava bacharelado em três (3) anos na área que iria lecionar e depois fazia mais um ano de licenciatura.

O Parecer do Conselho Federal de Educação – C.F.E. 251/62, referente ao currículo mínimo do curso de Pedagogia, prevê uma superação da formação em nível médio em algumas regiões do país. Em 1964, com o golpe militar, imediatamente sentiu o reflexo desse Parecer na sociedade e na educação pelas medidas repressoras e propostas curriculares manipuladoras e ideológicas. A L.D.B/61 não foi revogada pelos militares, implantando-se dessa maneira um *novo* projeto de educação, introduzindo alterações e atualizações ao sistema educacional brasileiro. Posteriormente, o Parecer 252/69 modifica o currículo mínimo deste curso, garantindo a possibilidade de exercício do magistério primário aos seus egressos.

A Lei 5.692/71, acontece no período de maior coação da ditadura, no governo Médici. Os membros para organização da lei foram indicados pelo então Ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho. Essa lei estava voltada para a reforma no ensino de 1º e 2º grau, aumenta a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos, acaba com a seleção através do exame de admissão para a passagem da 4ª série primária para a 5ª série ginásial. É o período do avanço progressivo, do princípio da continuidade e da terminalidade, e o aluno por meio de técnicas aplicadas no período ginásial, estivesse capacitado para entrar no mercado de trabalho. Essa lei desativou a Escola Normal Tradicional e os Institutos de Educação. A

formação de professores para atuarem no ensino primário passa para o 2º grau, com uma *nova* denominação “Habilitação para o Magistério”. Com uma forte tendência tecnicista, o curso apresentou-se fragmentado, diversificou as disciplinas, prejudicando a formação geral e o esvaziamento da habilitação em conteúdos pedagógicos.

O curso passou a ser visto com menor relevância, pois recebia alunos que não tinham condições financeiras de fazer um curso que lhe proporcionasse mais *status*. Nos anos 80 do século XX, inicia um lento processo de democratização, devido o enfraquecimento do regime militar. Alguns exilados políticos, recebem anistia e começam a voltar ao Brasil. Nesse período é reconhecido o fracasso da implantação da reforma da Lei de Diretrizes e Bases - L.D.B.. Os professores se organizam em movimentos de espaço nacional lutando pela profissão de educador, condições de trabalho, gestão democrática nas escolas, qualidade na educação.

Muitas discussões aconteceram entre 1987/1988, no decurso dos trabalhos da Constituinte, que a partir das diretrizes dessa lei, iria se constituir a próxima L.D.B.E.N. “A nova L.D.B/96, encontrou uma situação de diversidade de instituições formadoras dos profissionais para a escolarização inicial, sem falar no enorme contingente de professores leigos ainda presente” (SCHEIBE, 2002, p. 20).

As crianças necessitam de profissionais qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática associada ao conhecimento teórico-científico. O desenvolvimento da criança tem estreita relação com a formação profissional do educador. Esta formação é que garante à criança uma educação de qualidade. Hoje, o professor deve levar o seu aluno a pensar, formar idéias, partindo dos seus conceitos espontâneos para chegar ao científico. O profissional da educação deveria conhecer as teorias que dão suporte a sua prática, para que não aconteça a dissociação entre teoria e prática, mas

que a partir delas surja a práxis. O educador deveria ser um mediador de ações, estar aberto a reflexão sobre o mundo e sobre suas próprias atividades, estabelecendo uma prática inovadora construída no coletivo. É preciso que dentro das escolas se repensem as práticas, se estudem as teorias, se tenha claro o tipo de cidadão que queremos para a sociedade. O professor deveria ser antes de tudo um pensador, um estudioso, em busca de uma educação de qualidade, primando pela formação do cidadão.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998, p. 18), para a Educação Infantil:

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com crianças, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil.

Essa realidade expressa uma concepção de educação infantil onde o conhecimento teórico é desarticulado da prática pedagógica, pois é inexistente e ineficaz no momento de maior relevância de sua práxis – desenvolver o infante nos aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor. A atuação do professor persiste de maneira assistencial e tradicional, destacando-se o cuidado e os hábitos de higiene da criança, desconsiderando-se o brincar e o lúdico como atividades educativas, privilegiando o ato de educar aos limites da sala de aula. Nessa prática, professor não considera as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade, portanto a criança é vista como um cidadão com plenos direitos, sobretudo direitos sociais e educacionais. No caso das crianças, a Declaração da ONU a seu respeito é de 1959, porém deixa claro o direito à educação, como educação escolar. Entretanto, o direito da criança a educação de qualidade necessita de financiamento e de proteção, por parte dos nossos governantes. O desenvolvimento da criança se resumirá no amparo e na assistência.

Cabe lembrar da Constituição de 1988, quando incorporou a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado, traduzindo algo que a sociedade reivindicava há algum tempo. Posteriormente, a L.D.B/96 inovou ao colocar a educação infantil como uma etapa da educação básica, passando a fazer parte da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. A partir de tais mudanças, não é mais concebível chamar os agentes da Educação Infantil como animador/animadoras ou crecheiros/crecheiras. Os profissionais responsáveis por essa etapa de desenvolvimento infantil devem ter como formação mínima a oferecida em nível médio, sob a modalidade normal.

2.1.2 A legislação e a formação dos professores

Legislação é instrumento de cidadania, participação, inclusão, equidade, justiça social, respeito à diversidade e saúde. É necessário que o profissional da Educação Infantil tenha em mente esses critérios para que o processo educativo aconteça dialogicamente com a família favorecendo a integração e a inclusão da criança no sistema de ensino. A equidade e a justiça social significam a garantia de igual oportunidade a todas as crianças. Equidade em saúde garantindo o seu crescimento e o seu desenvolvimento, levando em consideração a situação econômica de cada um, pressupõe a prevenção e o tratamento das doenças.

Assim, podemos presumir que o direito à saúde na infância nos remete à práxis do cuidado. Ao cuidar, desde a primeira infância estamos educando para a saúde. Entretanto, a equidade não pressupõe a homogeneização. Precisamos considerar as diferenças individuais, de vida, de faixa etária, de qualidades pessoais, de culturas e de famílias. Os padrões socioculturais das famílias devem ser respeitados, seus valores, suas crenças. Assim como, a instituição deverá evidenciar, suas regras, seus princípios e seus próprios valores. Nesse

contexto a criança é um cidadão com plenos direitos, sobretudo direitos sociais e educacionais. A demanda para a educação infantil é crescente. A cada dia sua importância pedagógica vem se tornando mais perceptível e há uma forte exigência de amplas camadas da população pelo seu oferecimento. Embora, em outros países a oferta seja tão grande quanto à demanda, assume-se, para nossa realidade imediata, que, para a faixa de 0 a 3 anos, deveria ocorrer um aumento no atendimento de 50% em dez anos e sua universalização (incentivando-se a procura) para a faixa de 4 a 6 anos, em igual período. Os países que incentivam esse nível de ensino têm taxas de engajamento crescentes com a idade, até atingir 100% os 6 anos; no Brasil, corresponderá à cerca de 13,2 milhões de crianças atendidas. Como estimativa do custo, o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - adota o valor de 30% da renda per capita ao ano para a educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos e de 25% da renda per capita para a educação na faixa etária de 4 a 6 anos, valor equivalente ao do ensino fundamental e médio regulares.

TABELA 2 -CUSTOS: MERENDA ESCOLAR

| UNIDADE ESCOLAR | MERENDA R\$ | Nº TURMAS | Nº PROFESSOR | Nº ALUNOS |
|--|----------------|--------------|-----------------|--------------|
| C.E.I. M ^a Magdalena – Integral | 2.406,78 | 05 | 21 | 112 |
| Escola Básica Municipal – Parcial | 638,70 | 09 | 09 | 238 |

Fonte: Secretaria de Educação, Cultura e Esporte – 2003.

Ao contrário de compensar, com aumento de recursos públicos, as presumíveis dificuldades da maior parte dos municípios brasileiros, o MEC reforça o papel das ONG's e das próprias famílias, transferindo-lhes encargos públicos. Vale registrar que, a universalização do atendimento às crianças de seis (6) anos em pré-escolas visa preparar o sistema para, a partir do sexto ano de vigência do PNE/MEC, ampliar o ensino fundamental

de oito para nove séries, pois está prevista a obrigatoriedade de escolarização para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental. Entretanto, é relevante observar que os gastos públicos com a educação escolar no Brasil estão em torno de 4%, abaixo dos realizados em diversos países, em qualquer grau de ensino considerado.

O FUNDEF, é um fundo destinado ao Ensino Fundamental, conforme número de alunos matriculados. Dos recursos encaminhados 60% são utilizados para efetuar o pagamento dos salários dos professores e, 40% destinam-se ao pagamento dos salários do corpo diretivo e manutenção e ampliação da escola, compra de uniformes e outros.

Na realidade, os únicos financiamentos destinados à Educação Infantil vêm do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – e da Secretaria da Família através da Ação Continuada (substitui a antiga LBA - Legião Brasileira de Assistência).

Essas linhas de financiamentos vêm contemplar a faixa etária de 0 a 6 anos com R\$ 0,13/dia por aluno a fim de auxiliar nas despesas com a merenda escolar. A Prefeitura responsabiliza-se com 04 refeições diárias necessárias ao desenvolvimento dessas crianças, complementando financeiramente os gastos públicos com a educação infantil.

TABELA 3 -EDUCAÇÃO INFANTIL: Nº DE ALUNOS MATRICULADOS

| MUNICÍPIO: Capivari de Baixo Nome da Escola | ZONA | | DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA | | CRECHE | JARDIM INFANTIL | PRÉ-ESCOLA | TOTAL |
|---|-------|--------|----------------------------|-----------|--------|-----------------|------------|-------|
| | Rural | Urbana | Estadual | Municipal | | | | |
| 1. Escola Básica Municipal | - | X | - | X | - | 104 | 134 | 238 |
| 2. Escola Municipal Sto. André | - | X | - | X | - | 26 | 22 | 48 |
| 3. Escola Municipal Pequeno Polegar | X | - | - | X | - | 25 | 27 | 52 |
| 4. Escola Municipal Vitório Marcon | X | - | - | X | - | 27 | 26 | 53 |
| 5. C.E.I. – Maria Mendonça Tonon | - | X | - | X | 52 | - | - | 52 |
| 6. C.E.I. – Gente Inocente | - | X | - | X | - | 60 | - | 60 |
| 7. C.E.I. Maria Magdalena | - | X | - | X | 58 | 29 | 28 | 115 |
| 1. 8. C.E.I. Dona Tíndia. | - | X | - | X | 39 | 24 | - | 63 |

Fonte: Dados coletados com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte – 2003.

O valor encaminhado (R\$ 0,13/dia/aluno) deve ser gasto em alimentação, material didático e material higiênico-sanitário; não pode ser usado para pagamento de pessoal e nem para compra de material permanente (TV, móveis). O pagamento dos salários dos professores da educação infantil da rede pública municipal é de responsabilidade da Prefeitura. A média de gastos públicos com a educação no Brasil está abaixo da média de diversos países; o valor citado acima é referente a dados de 1996, sendo um valor *per capita*.

A inexistência de uma política educacional adequada permite que a renda familiar seja um dos fatores responsáveis pelo abandono prematuro da escola pela criança e/ou jovem. O PNE: Proposta da Sociedade Brasileira “aponta a necessidade de garantir-se um investimento progressivo de até 10% do PIB em educação, num período de 10 anos, após o qual, uma vez regularizado o atendimento das demandas e estabelecido um fluxo escolar desejado, este percentual poderá igualar-se aos que são aplicados, atualmente, pelos países desenvolvidos (CADERNO DO III CONED, 2000, p. 14).

O PNE/MEC recomenda que não devemos subestimar a capacidade de mulheres e mães de família com pouca escolaridade, pois poderão realizar competentemente muitas das tarefas próprias das creches, desde que devidamente orientadas. Esse passa uma visão preconceituosa de gênero, ocultando a desprofissionalização feminina. O texto procura legitimar o trabalho voluntário como substituto das atribuições do Estado, citamos como exemplo, “amigos da escola”, ficando o trabalho pedagógico comprometido. Por outro lado, a sociedade exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior. A valorização do magistério passa por salário digno, direito à formação continuada, jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos e compromisso social e político do profissional da educação.

O inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal e os artigos 29 e 30 da LDBEN consagram uma conquista social de enorme importância, ao estender a obrigatoriedade de oferta educacional por parte do Poder Público, às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Particularmente significativa foi a inclusão de toda a Educação Infantil, que se destina a essa faixa etária, na concepção de educação básica, a qual se estende até o término do ensino médio. Na formulação das metas para a educação infantil, considerou-se ainda que, pela nova legislação, o atendimento é de responsabilidade dos municípios, o que em grande parte ocorre. Dada a relevância da educação infantil, é necessário que, garantida a aplicação de 15% dos recursos destinados à educação no ensino fundamental, como é justo e necessário, os restantes 10% sejam destinados prioritariamente às creches e pré-escolas.

O que desejamos para as nossas escolas é a garantia de financiamento pelo Estado, sendo construída por alunos, pais, professores e funcionários técnico-administrativos, que seja um espaço público de participação e decisão e, que tenha por objetivo maior o desenvolvimento.

Quanto à formação dos professores e valorização do magistério, o PNE/MEC prevê a formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira e, formação continuada. Entretanto, é preciso criar condições para que se mantenham o entusiasmo, a dedicação e a confiança nos trabalhos pedagógicos. O professor necessita de garantias de crescimento profissional e de continuidade na sua formação. A classe do magistério encontra-se cansada de promessas eleitoreiras. Fica difícil exigir profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, com um salário de sobrevivência, que há muito vêm recebendo. “Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade” (BRASIL, 2000, p. 128).

A formação inicial deveria superar a dicotomia entre teoria e prática e a desarticulação entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos.

A formação continuada deve ter uma relevância em particular neste Plano. Para que ocorra com sucesso, o professor deverá ter afastamentos periódicos para estudos e atualização permanente. Quanto à remuneração, é indispensável um salário digno para uma qualificação profissional condizente com as exigências sociais, culturais e econômicas. Improvisar professores não é uma prática recente!

Para Freitas (2002, p. 146), a aprovação da:

[...] Resolução CNE/CP nº 133, em janeiro de 2001, sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto nº 3.276/99 e do Decreto nº 3.550/2000 (que alterou o termo 'exclusivamente' para 'preferencialmente'), abriu mais um capítulo na discussão sobre o curso de pedagogia e as instâncias e o *locus* de formação dos professores para a educação básica, ao estabelecer definitivamente as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores: a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários (muito mais por conta das prerrogativas da autonomia do que por consentimento do MEC), e nos institutos superiores de educação, criados especificamente para esse fim. Com isso, inúmeros cursos de pedagogia em faculdades isoladas e integradas, que formavam professores, tiveram que se transformar em curso normal superior, ou permanecer como curso de pedagogia, formando exclusivamente o bacharel – especialista para atuar nas tarefas de gestão, supervisão e orientação na instituição escolar.

Todavia, o PNE/Sociedade Brasileira (1997) sugere o retorno do curso normal, como modalidade do ensino médio e como qualificação mínima para o exercício do magistério nas séries iniciais da educação básica. O projeto pedagógico das instituições educacionais formadoras, tanto no ensino médio (modalidade normal) como no superior (cursos de licenciatura plena e pedagogia), será resultante de trabalho coletivo e interdisciplinar, a fim de fortalecer a escola como local de formação continuada. A educação à distância para a formação do magistério deverá ser suplementar e vinculada às universidades, com predomínio da educação presencial.

A formação continuada dos professores deverá acontecer por encontros coletivos, organizados sistematicamente a partir de necessidades sentida pelos docentes, preferencialmente na própria escola onde atuam, em período semanal ou quinzenal, sendo contabilizado como horas-atividade. “Terá como objetivo e finalidade a reflexão sobre a prática educativa e busca de mecanismos necessários e adequados ao seu aperfeiçoamento técnico, ético e político” (CADERNO DO III CONED, 2000, p. 55).

Essa formação deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, incluindo a coordenação e financiamento dos

programas. Para a realização desses programas sugere-se parcerias com universidades e instituições de ensino superior. Entretanto, a preocupação deveria continuar em preservar a formação de professores em caráter regular nas licenciaturas plenas e nos cursos de pedagogia.

Assim, estaremos contemplando a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, respeitando e atendendo às características e necessidades de cada comunidade, socializando a criança e preservando sua individualidade.

Refletindo dessa maneira, salientamos que a educação infantil vai além do treino de habilidades e formação de hábitos de higiene; “redefine como uma etapa sistemática do processo e desenvolvimento da criança, ampliando seu universo cultural, tornando-a mais capaz de agir com independência e fazer escolhas nas mais diversas situações” (CADERNO DO III CONED, 2000, p. 40).

Para tanto, cada vez mais se faz necessário profissional qualificado para atender essas crianças de 0 a 6 anos de idade. Profissional que conheça o “fazer infantil” a partir da dimensão lúdica, possibilitando a observação e a construção do conhecimento necessário à compreensão da realidade.

Entretanto, a criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, gerou polêmicas no meio acadêmico, considerando que as Faculdades de Educação e os Cursos de Pedagogia das Universidades, respondiam pelas citadas formações.

Conforme Freitas (2002, p. 144):

[...] Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISES têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico-instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um prático.

As Universidades passaram a oferecer, além do regime regular de aulas, outros cursos oferecidos de maneira diferenciada como regime especial, educação à distância e educação continuada. O regime especial, com funcionamento às 6^a feiras, sábados e férias escolares, conveniados ou não com as prefeituras, a fim de diminuir os custos para os alunos; a Educação à Distância e a Educação Continuada, com o intuito de tornar a educação mais democrática, possibilitando o acesso de todos ao saber, caracteriza-se como formação aligeirada, comprometendo a qualidade do ensino. Estando em exercício profissional, o professor leigo enfrenta dificuldades para freqüentar cursos de licenciatura, pois em função do seu baixo salário, aumenta sua carga horária de trabalho para 40 ou 60 horas/aulas semanais, a fim de poder pagar as mensalidades nas universidades particulares, prejudicando, dessa maneira, as atividades de estudo, pois estas não são incluídas em sua carga horária. Salário digno e carreira de magistério entram como componentes reivindicatórios essenciais a valorização dos profissionais da educação.

Assim, Freitas (2002, p. 149), afirma que:

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviços da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O ‘aligeiramento’ da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da L.D.B.

Diante deste quadro, percebe-se a necessidade de repensar a política de formação profissional e a organização do trabalho na escola, pois ao contrário do que prega o discurso oficial, estamos caminhando para um processo de ‘desprofissionalização’ do magistério.

A preocupação com a escolaridade dos professores é nacional, e disso depende a melhoria na qualidade da educação oferecida em nossas escolas, sejam elas públicas e/ou

particulares. Desta formação resulta a relação teoria e prática, interpretada de diversas maneiras pelos educadores. Articular de maneira qualitativa a relação teoria-prática no processo ensino-aprendizagem, é um desafio a todos aqueles preocupados com o desenvolvimento da criança.

Nesse contexto, a relação teoria e prática não acontece, pois os diferentes conteúdos e práticas de ensino não são organizados e programados, técnica e didaticamente, conforme necessidade e expectativa do aluno. As mazelas deste cotidiano recaem no professor, considerado como um dos responsáveis pela má qualidade do ensino.

Para Freitas (2002, p. 153):

A retirada da formação de professores da ambiência universitária, a não-obrigatoriedade da pesquisa, o rebaixamento das exigências em relação à autorização de centros universitários e universidades, aliados à separação dessas instituições dos cursos de bacharelado e, portanto, da produção de conhecimento nas áreas específicas, são fatores que vêm reforçando e configurando a formação aligeirada em seu conteúdo e no tempo destinado à formação.

A necessidade de professores qualificados nas escolas mudou o comportamento da sociedade, esperando uma vinculação do conhecimento científico com a formação do cidadão, a fim de que este exerça o seu papel social com dignidade e conhecimento, requisitos necessários para formar uma sociedade mais justa. Todavia, o que se percebe na prática desses professores é que a relação não acontece. Para muitos a teoria não ultrapassa os portões da creche e/ou pré-escola, permanecendo numa prática descontextualizada e retrograda. “não é possível separar teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, no processo de formação profissional” (FREITAS, 2002, p. 153). Segmentos da sociedade civil acreditam que, a melhoria da qualidade do ensino passa pela valorização do magistério, algo que necessita ser reconhecido e assumido por todas as esferas políticas, constituindo-se em um compromisso da Nação. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e

formação do profissional pelas instituições de ensino, público ou privado, atualmente é um desafio presente, vislumbrando a profissionalização do docente de educação infantil.

Conforme o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2000, p. 127):

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.

Assim, não se pode formar os profissionais de educação infantil da mesma maneira como são formados os outros professores. Esta diferenciação deveria ser observada com muito cuidado pelas agências formadoras, pelos órgãos normativos e, principalmente, pelos órgãos executivos. O profissional da educação infantil deverá respeitar a dignidade da criança-cidadã, objetivando o seu desenvolvimento integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. Assume o papel de mediador das interações entre os alunos e desses com os objetos de conhecimento. Tem a função de tornar acessível ao aluno à herança cultural elaborada pelos homens, desafiando através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

2.2 A Formação de Professores da Educação Infantil e suas Implicações na Prática Pedagógica

Conforme nos apresenta a história é compreensível a relação entre a formação do professor e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, no sentido de contribuir para o desenvolvimento social e cultural, profundamente vinculados a qualidade da educação. É

possível perceber que esta formação é fundamental na definição dos rumos do processo ensino-aprendizagem: de acordo com a sua formação, a prática pedagógica acontece de maneira produtivista, privilegiando o individual e a competitividade, ou numa perspectiva democrática, dando ênfase ao coletivo e a solidariedade.

Para Marques (1992, p. 39), o homem não é:

[...] por natureza, o que é ou deseja ser; por isso, necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas. Necessita cada homem re-atravesar a história do gênero humano e da cultura, para delas fazer-se parte viva e operante. Necessita ele assumir o sentido da própria vida, com a capacidade de articular na intersubjetividade da palavra e da ação sua própria expectativa biográfica.

Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse do seu saber sobre si mesmo e seu mundo.

Saber e ação, teoria e prática, devem ser consideradas indissociáveis sem perder de vista o contexto social brasileiro, a quem devem servir com eficácia e acerto. Se acham intimamente relacionadas e auto-exigentes em uma práxis social-histórica, como tal vinculada à teoria que a faz práxis reflexiva. Entretanto, a realidade nos mostra uma prática docente desvinculada do empírico, uma prática voltada ao senso comum, descontextualizada da formação pedagógica que lhe confere a docência.

Gadamer (*apud* MARQUES, 1992, p. 40), afirma que formação significa:

[...] ruptura com o imediato e natural, suspensão das posturas e comportamentos de rotina, para o ascenso à generalidade determinante das particularidades em que transcorre o existir a elas atento. Tempo de intensidades, a formação implica em manter-se aberto ao outro, às alteridades distintivas e às possibilidades múltiplas, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista. Um espaço alargado, onde cada qual se mova sem constrangimentos, com sensibilidade e tato para a percepção das situações e exigências mutantes, o que requer embasamento teórico no sentido dos saberes construídos na tradição cultural e no sentido da projeção/construção de novos saberes.

Hoje, o educador é um mediador de ações, que necessita estar aberto a refletir sobre o mundo e sobre suas próprias atividades, sobre si mesmo, estabelecendo um fazer inovador construído no coletivo. É preciso que dentro das escolas se repensem as práticas, se estudem as teorias, se tenha claro o tipo de cidadão que queremos para a sociedade que pretendemos. O professor deveria ser antes de tudo um pensador, pois vimos que os avanços foram lentos e a renovação da escola, da sociedade passa por nós educadores. Para que a educação seja eficiente e passe a ter sentido, deveria abranger a sociedade, assim, a formação docente precisa ser tratada como prioridade a fim de desenvolver práxis reflexivas.

Ao adentrar na sala de aula, o professor preparado por livros e por formadores descontextualizados da realidade educacional brasileira, depara-se com alunos diferentes daqueles mencionados em seu curso de formação - aluno ideal, sem problemas de aprendizagem: uma realidade utópica, uma escola de sonhos. O aluno real é aquele que nos obriga ir em busca de novos conhecimentos, procurando soluções para problemas do cotidiano de uma sala de aula, problemas que não estavam previstos em sua formação. Transformar o ensino, mudar a escola, conseguir que o profissional da educação mude a sua prática pedagógica, são metas encontradas em inúmeras propostas transformadoras do ensino, divulgadas nos documentos oficiais e comentadas em literatura especializada. Muitos professores resistem a mudança, na sua maioria estão acomodados a uma ação tradicional e desprovida de conhecimentos teóricos-reflexivos. É necessário que se conheça a proposta de ensino que vamos adotar, se essa proposta é adequada à realidade na qual nossos alunos estão inseridos e, se temos o preparo necessário para colocá-la em prática.

“Não tratamos aqui da formação abstrata e indiferenciada, mas da formação profissional do educador, quer como formação profissional formal, quer como formação continuada no exercício da profissão” (MARQUES, 1992, p. 40). A formação do educador

demanda um processo constante de reflexão, sistematização e avaliação da prática educativa. Nessa prática fica evidente a necessidade do educador de manifestar suas emoções e de relacionar o conteúdo abordado com suas experiências pessoais.

Todavia, Marques (1992, p. 90), acredita que para formar o profissional:

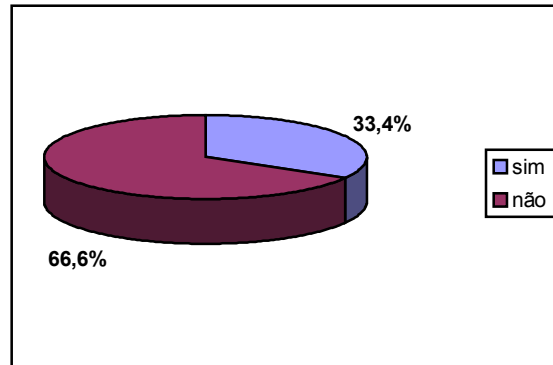
[...] não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é leva-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados. Tarefas de um aprendizado longo, exigente de tempo contínuo de maturação, onde se encadeiem os pequenos passos, tanto na história pessoal de cada aluno e professor, quanto na história institucional dos cursos, por onde não podem apenas transitar as gerações como que condenadas a começar tudo de novo e a sair sem deixar vestígios. As pessoas e as instituições que não documentam suas próprias experiências e o que delas aprenderam têm vida fugaz e pobre.

O profissional da educação infantil que não observa a criança com interesse avaliativo, a fim de perceber se houve desenvolvimento ou não, se o processo de interação está acontecendo de maneira geral e se esse desenvolvimento é socialmente constituído, deixa de realizar uma prática envolvente, reflexiva, humana e contextualizada. Ignorar o desenvolvimento infantil enquanto processo de aprendizagem, é o mesmo que ignorar a sua própria história. O professor deveria criar um ambiente em que todos se envolvam. Deve ser o facilitador da aprendizagem, levando tarefas que sejam adequadas à faixa etária com a qual trabalha. Atividades como brincar, cantar, pintar, recortar, dramatizar, contar histórias e outras, fazem parte do contexto de uma creche e/ou pré-escola. Os profissionais que trabalham numa instituição de educação infantil estão proporcionando um ambiente de interação social, crescimento e desenvolvimento a todas as crianças que por ali passam. Que motivo maior esse profissional necessita para transformar sua prática em uma práxis onde a relação teoria e prática estão articuladas de tal maneira que uma completa a outra.

O problema fundamental relacionado a essa desarticulação recai na forma como os cursos formadores de professores estão organizados, provocando uma dissociação entre teoria e prática: primeiramente, trabalha-se as disciplinas teóricas distantes da realidade pedagógica das escolas para depois entrar a disciplina prática, como é o caso do estágio supervisionado. O ideal seria um trabalho conjunto entre as agências formadoras e agências contratantes, a fim de possibilitar a criação de cursos de formação de professores, superior e/ou em nível médio, com articulação entre formação inicial e continuada, articulando-se, dessa maneira, o trabalho e a pesquisa, com base no cotidiano pedagógico da escola. A maioria das atividades de formação como seminários, cursos, palestras, workshop e outras, enfatizam a transmissão de conteúdos. Essas atividades não incidem necessariamente no saber fazer do professor, na transformação efetiva de sua prática em sala de aula, na reconstrução de uma prática reflexiva.

Uma formação com esta concepção, indubitavelmente, serviria para mudar a prática produtivista que prevalece nas escolas públicas, encaminhando uma prática voltada para a construção do conhecimento, formando o cidadão ativo e participativo, interagindo socialmente, fazendo história como ser histórico que é. Aqui, podemos comparar a resposta dos professores envolvidos no momento da aplicação do questionário, quando 66,6% considera que sua formação foi insuficiente para trabalhar com a educação de crianças pequenas, faltaram conteúdos voltados para o desenvolvimento infantil e prática pedagógica nessa faixa etária; enquanto que 33,4% acreditam que estão aptos para trabalhar com a educação infantil, podemos constatar no gráfico abaixo: (Gráfico 7)

A formação foi suficiente para atuar na Educação Infantil

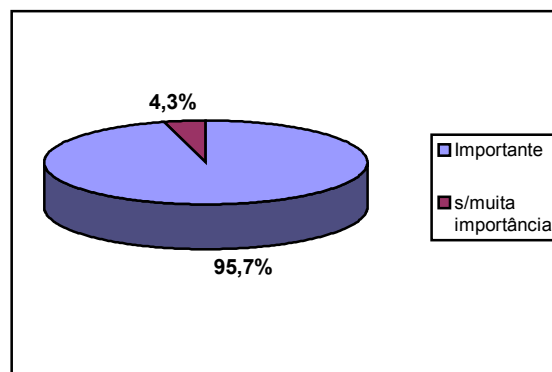


Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

A fragilidade da formação teórica dos professores pode ser observada no dia-a-dia do trabalho pedagógico, onde os professores sujeitam-se a modismos, às orientações dos livros didáticos e ao senso comum de alguns de seus colegas, também professores, levando a uma prática incompreensível, desvinculada da articulação teórica-prática. Portanto, temos a sensação de vazio e insensatez quando encontramos ex-alunos, hoje professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, na sua grande maioria, adotando como prática pedagógica àquela criticada em períodos anteriores, quando acadêmicos do curso de Pedagogia ou do Magistério, em nível médio. Práticas tradicionais, convencionais e padronizadas, conforme literaturas ultrapassadas que desmereciam a criança enquanto ser histórico e social. Essa prática surge de maneira contrária ao que pensam os profissionais questionados sobre a importância da graduação no curso superior, quando 95,7% consideram de extrema relevância ao profissional da educação infantil a formação universitária como complemento de conhecimento, aprendizado e atualização teórica-prática, oportunizando crescimento profissional e reconstrução de conhecimento. Nesse momento percebemos o contra-senso do profissional ao assumir posturas diferenciadas: na sala de aula, enquanto aluno, representa o papel do modelo ideal de professor a ser seguido e copiado pelos colegas

que o observam; na sala de aula, como profissional, é o protótipo do tradicionalismo, conservador e desprovido de uma práxis reflexiva. (Gráfico 2)

Importância da formação em nível superior



Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Seria uma formação continuada dos educadores, voltada para a construção de uma práxis articulada com a realidade escolar, respeitando as crianças e seus valores familiares. Aqui, destacamos a necessidade da participação da família na escola a fim de conhecer o trabalho que será realizado com seu(s) filho(s) com o intuito de promover o seu pleno desenvolvimento nos aspectos cognitivo, afetivo, social e psicomotor. Dessa maneira, quem sabe, a família passaria a valorizar o centro de educação infantil como um local com função educativa, que não deixa de assistir a criança nos momentos que inspiram cuidados.

Neste panorama, no cotidiano das escolas de educação infantil, o educar, o cuidar e o brincar deverão ser trabalhados de maneira dinâmica, integrada e com relevância educacional, dando suporte a formação da criança como cidadão de direitos e deveres, necessários para o contexto social da escola. Para essa formação, as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o por que de sua prática, gozando de status, assim como de condições de trabalho e remuneração condigna.

Muitos são os desafios a enfrentar, como a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (brinquedos e livros); a inexistência de proposta pedagógica e outros; entretanto, 100% dos professores questionados afirmaram que envolvem o educar, o cuidar e o brincar nos objetivos da dimensão educativa da instituição na qual trabalham. Porém, as observações realizadas, informalmente, mostram uma prática assistencial com crianças de 0 a 3 anos e, uma prática pré-alfabetizadora para aqueles com faixa etária entre 4 e 6 anos. Revela-se a necessidade de quebra de paradigma de uma escola descontextualizada, para convertê-la em um lugar de significativa aprendizagem e de acordo com a realidade de seus alunos e professores. Para redimensionar a sua prática o professor necessita de embasamento teórico-científico e crítico-reflexivo reinventando, à luz das atuais perspectivas, as tradições sedimentadas na cultura, os valores, a reconstrução do seu conhecimento e implementação de uma direção à nova prática pedagógica. (ver p. 100, gráficos e dados).

2.3 A Práxis do Profissional da Educação Infantil a partir da Concepção Histórico-Crítica

Vygotsky (1996) deixou registrado em seus escritos que o docente deveria pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio – e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral.

Sendo assim, a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes;

não em reforçar a capacidade geral das crianças de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Para Vygotsky (1991, p. 7), o intelecto:

[...] é a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais, em certa medida, é independente das outras e portanto tem de ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. O aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns.

A complexidade do processo de ensino exige do professor o conhecimento dos pressupostos teóricos que fundamentam sua atividade docente, permitindo-lhe, assim, de forma mais produtiva e científica, assumir papéis e funções que lhe cabem. Essa necessária base teórica se reveste de um caráter de maior consistência e significação se for verificada e constatada por experiências concretas, numa contínua interação teoria-prática.

Conforme Gadotti (1984, p. 79), podemos perceber que:

[...] é na prática que encontramos a necessidade de recorrer a análises teóricas, para compreendê-las melhor. Do contrário, o educador arrisca-se a impor a teoria aprendida à sua prática social, como se o conhecimento que ele tem, através dos livros, da realidade, fosse a realidade em si. Muitas vezes as teorias podem nos esconder o essencial, a realidade que não se adapta à nenhuma teoria.

A teoria, portanto, é o conjunto de conhecimentos e experiências sobre o mundo objetivo; é a reprodução na nossa mente dos fenômenos, processos e relações existentes no mundo real e objetivo. Entretanto, essa atividade teórica, deriva da atividade material concreta; é esta que permite à consciência o acesso ao mundo material. Teoria e prática são, portanto duas formas de comportamento humano face à realidade, mas indissolúvelmente ligadas entre si na ação concreta. A primeira corresponde ao saber humano no seu conjunto, a segunda corresponde às atividades práticas dos homens (a vida social, a vida profissional, a cultura, o trabalho, a arte entre outras). São dependentes porque uma fecunda a outra, são

autônomas porque cada uma corresponde a atividades humanas distintas. Sua relação não é mecânica, porque vai-se da prática à teoria, outras vezes da teoria à prática.

Na realidade, o que se percebe nos Centros de Educação Infantil é a ausência de um referencial teórico cientificamente elaborado, a fim de orientar a prática docente. O professor necessita descobrir e cuidar do seu profissionalismo, superando a fragmentação do seu saber, recriando a teoria e revendo sua própria prática. Nesta tarefa, é fundamental uma formação teórico-crítica, alicerçando e fundamentando sua docência. Tal formação deveria oferecer ao professor condições para construir uma prática de orientação, de transformação e de revisão do seu fazer, em um ideário pedagógico constituído, respeitando os princípios de cidadania e organicamente planejado.

Na Educação Infantil, a prática pedagógica deve basear-se em trabalhos de grupo para que aconteça a interação das crianças, para a realização desses trabalhos o professor é o mediador entre a criança, o grupo e o seu conhecimento. Na função de mediador, o professor desempenha sua prática partindo do que está acontecendo com as crianças naquele momento, procurando trabalhar com a realidade, suas experiências, expectativas, desejos e necessidades, lançando desafios para que a criança construa e reconstrua seus conhecimentos. Assim, a educação infantil é, portanto, uma construção histórico-cultural.

Esse processo precisa ser compreendido como uma atividade real e significativa, enquanto um objeto cultural e historicamente construído, de tal modo que o professor desenvolva sua prática pedagógica, articulando dialeticamente o crescimento do grupo que dirige.

Conforme Vygotsky (1991, p. 8), “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.”

O professor é quem conduz o processo, sua intervenção é direta, mediada, pois sua prática deve ajudar a criança a aprimorar os seus conhecimentos, organizando-os sistematicamente. O educador vygotskyano é peça fundamental para a construção e reconstrução do conhecimento, faz o papel de mediador, “traz a realidade dos alunos para dentro da sala de aula” e deixa que essa contextualização da realidade interfira na aprendizagem. Partindo dessa realidade cria hipóteses a fim de perceber o sentido e o significado da vida, cria oportunidades para que o aluno construa sua identidade e aprimore sua auto-estima; não esquecendo de respeitar a individualidade, a diversidade de culturas e valores existentes na sociedade.

Esta prática faz com que o educador desempenhe um papel ativo na escola, propondo atividades que façam o aluno avançar no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, permitindo-lhe, assim, um salto qualitativo no processo ensino-aprendizagem. Essa postura profissional somente tem aquele professor com formação teórica-científica na área da Educação Infantil, comprometido com a função de cuidar e educar, sem esquecer do brincar como um dos requisitos básicos para o desenvolvimento pleno da criança de 0 a 6 anos de idade; um profissional que associa teoria e prática no seu fazer pedagógico, mediando o conhecimento sistemático de maneira significativa e prazerosa às crianças e, um educador que conheça a realidade de seus alunos e de sua escola, visando à melhoria da qualidade do atendimento nos Centros de Educação Infantil.

2.4 A Zona Proximal e o Desenvolvimento da Criança na Práxis do Profissional da Educação Infantil

O modelo histórico-cultural, ao conceber o homem como um ser social e histórico, como um conjunto das relações sociais internalizadas, inaugura uma nova concepção do processo de desenvolvimento e aprendizagem, entendido como uma construção social. Sendo assim, o homem constrói o conhecimento a partir da interação mediada pelo cultural, pelo outro sujeito. Dessa maneira, Vygotsky (1998) chama a atenção para um conceito relacionado ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Esta se articula com as categorias de desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real indica o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança caracterizados pelo que ela consegue realizar por si própria, sem auxílio dos adultos ou de crianças mais experientes. O desenvolvimento potencial é tudo aquilo que uma criança ainda não consegue realizar de forma independente, mas que realiza quando em colaboração com outras pessoas mais experientes. A zona de desenvolvimento proximal revela a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

Afirma Vygotsky (1998, p. 113), que a zona de desenvolvimento proximal:

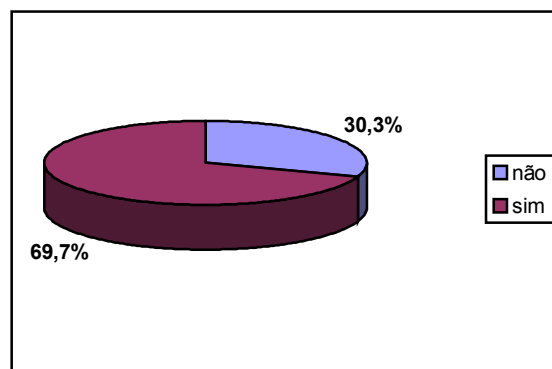
[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Dessa maneira, pode-se conceber que o conhecimento do desenvolvimento individual de cada criança envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial.

Para a criança atingir o desenvolvimento potencial é necessário que se estabeleça um processo de colaboração e ajuda mútua com outros sujeitos, através de ações partilhadas na zona de desenvolvimento proximal. A colaboração com uma outra pessoa, um adulto ou um colega da sala de aula mais competente, na zona de desenvolvimento proximal encaminha portanto ao desenvolvimento de formas culturais apropriadas. Torna-se essencial conhecer o ambiente social no qual o desenvolvimento ocorre e o tipo de instrução fornecida.

Questionados sobre a relação da capacidade profissional e o desenvolvimento pleno da criança de 0 a 6 anos, 69,7% responderam que os profissionais dos centros de educação infantil são responsáveis por esse desenvolvimento, portanto é fundamental que se trabalhe com formação teórica-científica, capacidade, competência e eficácia; outros, 30,3% acreditam que essa responsabilidade cabe a família. (Gráfico 4)

Relação capacidade profissional X desenvolvimento infantil



Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Através dos dados acima, pode-se perceber a prática de muitos profissionais, justamente porque não compreendem a dinâmica interna do desenvolvimento infantil. Considerando a zona de desenvolvimento proximal, o profissional possibilitará a si mesmo constatar os ciclos concluídos, assim como aqueles que estão em via de formação. Essa consideração permitirá o delineamento da competência da criança e de suas futuras

conquistas, auxiliando, inclusive, na elaboração de estratégias pedagógicas a fim de contribuírem para a concretização desse processo.

Para Vygotsky (1998, p. 113), entretanto:

[...] a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Na perspectiva vygotiskiana os processos de desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes, que constituem um processo de unicidade e reciprocidade mútua, sabendo que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Portanto, a aprendizagem adquirida na escola tem sempre uma pré-história, ou seja, a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Significa dizer que, a influência do meio sobre a criança interfere na sua aprendizagem e conseqüentemente no seu desenvolvimento pelo processo de interação. Afinal, a criança nasce completamente dependente de adultos e, assim permanece por muito tempo, necessitando de alguém que cuide,brinque e eduque, favorecendo o seu pleno desenvolvimento.

Assim, Vygotsky (1991, p. 15), afirma que:

A característica essencial da aprendizagem faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos e desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. A aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Questionados sobre a maneira como contribuem para o desenvolvimento da criança, nos aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo, os professores não foram explícitos sobre as atividades realizadas, em sala de aula, com as crianças. As respostas foram evasivas e

incompletas, portanto insatisfatórias. Ficou transparente, aos olhos de qualquer leigo, a prática

99

descontextualizada, o fazer por fazer, a ausência de méritos a história de vida de cada criança e a despreocupação com as atividades educativas propriamente ditas.

Essa concepção de trabalho desenvolvido com as crianças traz implicações decisivas para a prática pedagógica. É preciso estar centrada no processo de interação-interlocução, adulto-criança e criança-criança, para que a práxis aconteça justamente nas atividades realizadas em colaboração e esforço mútuo. Assim, a criança se apropriará das habilidades e conhecimentos culturais e escolares, desenvolvendo-se culturalmente. “somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1998, p. 114).

Conhecendo a teoria que fundamenta a proposta pedagógica do centro de educação infantil, o profissional não apresentará mais a visão assistencialista que ainda persiste nas escolas envolvidas para a realização desta dissertação de mestrado. Percebemos no momento em que os profissionais se posicionaram com relação a algumas concepções, como: criança (70% atribui a concepção romântica froebeliana, 25% a concepção cognitiva e 5% a concepção histórico-cultural); educação infantil (47,5%) acreditam que é a base do desenvolvimento da criança; 42,5% destacam a importância para o pleno desenvolvimento infantil e a integração com o meio; 10% que é a preparação para o futuro dentro da concepção romântica); creche (62,5% consideram assistenciais; 37,5% dizem ser um local de educação); pré-escola (71,4% prepara para o ensino fundamental, iniciando a alfabetização – principal preocupação; 28,6% contribui com a integração da criança na sociedade e com a formação do caráter); brincar e cuidar (40% diz ser compromisso do educador; 60% melhor maneira para desenvolver a criança); desenvolvimento infantil (54,4% é função do professor, usando de

criatividade e muita dedicação; 26,6% atribui a formação histórico-cultural; 20% restringe a formação educacional da criança); infância (86,6% período de crescimento até a puberdade;

100

13,4% falam na concepção histórico-cultural, na interação com o meio, na cidadania, na humanização e na personalidade da criança); professor de educação infantil (82,3% deve ter responsabilidade e vocação; 17,7% além da vocação e do profissionalismo deveria preparar a criança-cidadã e social).

Nessa análise, percebemos que muitos profissionais encontram-se desorientados em conhecimento teórico-científico quanto à teoria aplicada em sua escola de efetivo trabalho. Como falar em zona de desenvolvimento proximal a profissionais que acreditam na criança como um ser indefeso, precisando de atenção e carinho; ou que esses profissionais na Escola estão ali apenas para cuidar e, brincar com as crianças enquanto seus pais trabalham; ou ainda, o ato de educar (alfabetização) acontece na pré-escola. Fica difícil uma re-significação na práxis desse profissional que resiste a mudança, que não lê, não se interessa pelas coisas que acontecem na sua escola e/ou na sua sala de aula, desconhece que “numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Para Vygotsky (1998, p. 118), a idéia de zona de desenvolvimento proximal prepara a conceber que o bom aprendizado é aquele que precede ao desenvolvimento; ou seja,

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Àqueles profissionais, a qual estão engajados na educação de crianças de 0 a 6 anos, a consciência e o compromisso com o desenvolvimento infantil são atitudes relevantes para que o aprendizado seja visto como “um aspecto necessário e universal do processo de

101

desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Porém, o profissional deveria saber que, o desenvolvimento não coincide com o aprendizado. O processo de desenvolvimento acontece lentamente e posterior ao processo de aprendizado; dentro dessa logicidade surgem as zonas de desenvolvimento proximal, permitindo oportunidades para o desenvolvimento de processos internos complexos no pensamento infantil. Então, mais um motivo para valorizarmos e compreendermos a importância das relações da criança com a sociedade e com a escola na qual está inserida social e culturalmente. Essas relações representam a subjetividade de sua forma de pensar, sentir e agir sobre o mundo que lhes apresentam; um mundo real e/ou construído pela própria criança no faz-de-conta, na brincadeira, nos jogos e na imitação.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Quando falamos em articulação da relação teoria e prática do profissional da educação devemos ter a clareza de que a formação teórica é que vai definir o desempenho deste professor. A sala de aula é um lugar propício para essa relação acontecer naturalmente, pois é o local para onde convergem as contradições do contexto social e cultural, os conflitos psicológicos, o conhecimento teórico-científico e as concepções de valores do professor e dos alunos. Estudar o que acontece nesse ambiente é tarefa primordial daqueles envolvidos no processo de formação de professores.

O que importa, na formação docente, é “a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (FREIRE, 1996, p. 51).

Assim, o objetivo desse estudo conduz à pesquisa qualitativa de descrição. O interesse maior é desvendar o conhecimento do profissional da educação infantil sobre as questões necessárias a sua práxis pedagógica reflexiva. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teórica/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24).

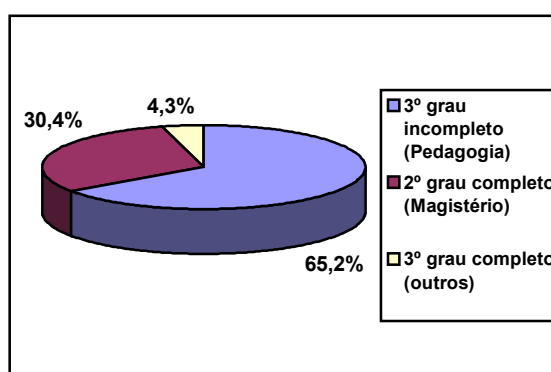
Para apresentação dos dados utilizamos a representação discursiva acompanhada por gráficos setoriais, a fim de quantificar e facilitar a compreensão do estudo. Entretanto,

nosso esforço foi no sentido de ultrapassar a simples descrição, buscando acrescentar na interpretação uma reflexão sobre o fazer docente.

A complexidade do ambiente dos Centros de Educação infantil (C.E.I.) investigados está nas múltiplas interações sociais no cotidiano dos profissionais com as crianças e das crianças entre si. A forma de ser do professor é um todo e dependente do conhecimento teórico-científico que possui. Essa forma de ser e de agir do professor revela um compromisso com a sua formação e, conseqüentemente, com a sua prática pedagógica, criando possibilidades para a produção ou a construção de conhecimentos.

Dentre os profissionais questionados, 65,2% estavam estudando no curso de pedagogia, com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental; 30,4% concluíram o ensino médio, tendo como habilitação o Magistério para as séries iniciais e a educação infantil; e apenas 4,3% havia terminado o ensino superior, porém em outra área específica, conforme podemos constatar no gráfico:

Gráfico 1 – Nível de escolaridade



Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Com um alto contingente de profissionais na universidade, esperava-se encontrar educadores com práticas atuais, críticas, participativas e reflexivas. Surpreendentemente, percebemos o contrário; profissionais tradicionais, com práticas arcaicas e assistenciais,

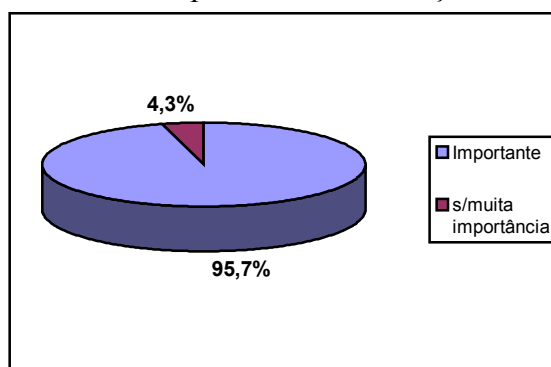
observadas em atitudes que salientavam o cuidar, propriamente dito. Por isso, Freire (1996, p. 44), afirma que na:

[...] formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

O gostar de ensinar e o gostar de criança não é suficiente para uma prática docente construtiva e dialógica, é fundamental uma formação adequada.

E sobre a formação, foi indagada a relevância do ensino superior ao profissional da educação infantil, premissa à qualificação do professor. Para 95,7%, a graduação no curso superior é extremamente necessária para se formar o bom professor. Pois, o domínio do conteúdo, a capacidade de interpretá-lo e localizá-lo histórica e socialmente, somente é conseguido através dos cursos de formação para o magistério, onde o conhecimento científico é sistematizado e desenvolvido criticamente. Apenas 4,3% não acredita que a formação em nível superior seja tão importante para atuar na educação infantil; basta a formação em nível médio. Observamos o gráfico com os dados:

Gráfico 2 – Importância da formação em nível superior

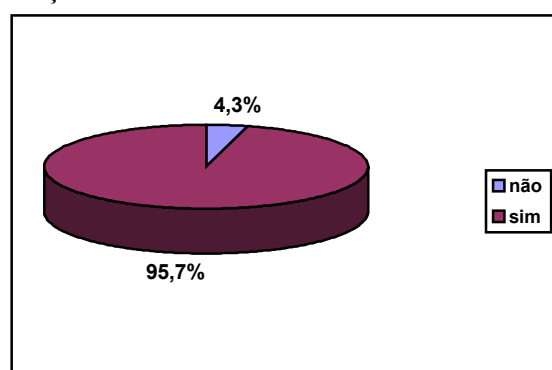


Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Coincidentemente, o mesmo índice foi observado na questão seguinte, na qual referia-se a influência da L.D.B. – 9394/96 quanto a demanda por formação em nível superior a fim de legitimar a atuação nas séries iniciais e educação infantil. Para a maioria desses profissionais (95,7%), o ingresso na universidade após tantos anos afastados, representou um desafio; posteriormente, uma conquista e um incentivo para a formação continuada. As respostas demonstram o interesse em aprender, instrumentalizando-se para trabalhar com a realidade do aluno, considerando o contexto social e cultural no qual a escola está inserida. Para a maioria, portanto, essa formação relaciona-se com “a prática profissional fora da escola ou da universidade, pois é ela que define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a vida prática” (CUNHA, 1994, p. 128).

Para outros, essa formação veio apenas para garantir a estabilidade de emprego, principalmente, na rede pública. De qualquer forma, vale lembrar que o *bom profissional* está presente em todo e qualquer ambiente, intervindo sempre no processo de transformação social.

Gráfico 3 – Demanda a formação universitária em função da LDB 9394/96

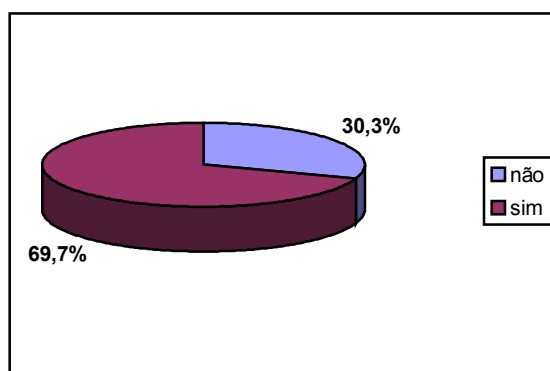


Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Em seguida, indagamos sobre a relação do desenvolvimento pleno da criança (cognitivo, psicomotor e afetivo) com a capacidade profissional de cada um. Aqueles que

acreditam que a capacidade profissional não interfere no desenvolvimento infantil, repassam essa responsabilidade para as famílias; estes são representados por 30,3% dos envolvidos (um número muito significativo). Os outros 69,7% consideram fundamental para o desenvolvimento infantil a capacidade profissional, o envolvimento dos centros educacionais nessa capacitação, pois é nesse ambiente de formação que a maioria das crianças passa a maior parte do seu tempo.

Gráfico 4 – Relação profissional X desenvolvimento infantil



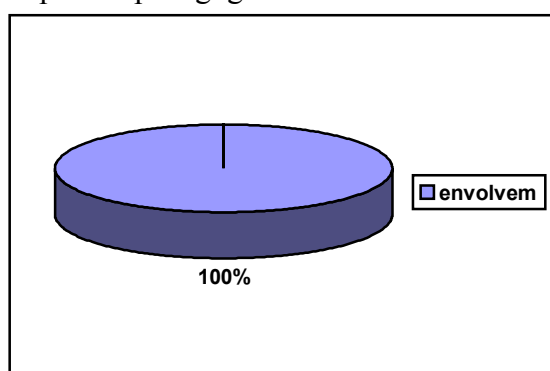
Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

A criança nasce, simultaneamente, duas vezes: biologicamente e socialmente, ou seja, ao nascer, se encontra inserida numa classe social, num grupo cultural, numa comunidade lingüística. Será determinante no processo de desenvolvimento e na constituição de suas especificidades psíquicas e comportamentais “a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir” (VYGOTSKY, 1998, p. 32).

Portanto, percebemos o quanto era necessário saber mais sobre a prática pedagógica daqueles que se dispunham a participar deste questionário e, como acontecia a relação com o educar, o cuidar e o brincar na sua práxis. Para nossa surpresa, 100% dos participantes afirmaram que relacionam as funções básicas da educação infantil (educar,

cuidar e brincar) na sua prática do cotidiano, justificando que essas funções são interdependentes e extremamente necessárias ao desenvolvimento da criança. Não especificaram de que maneira ocorre essa relação! Podemos constatar os dados no gráfico que segue:

Gráfico 5 – Envolvimento do educar, cuidar, brincar na prática pedagógica



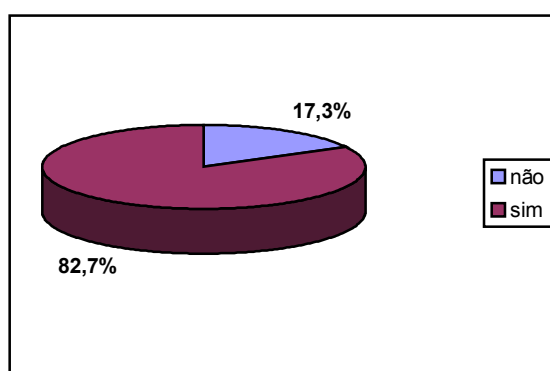
Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Todavia, as observações realizadas nos C.E.I constataram ações diferenciadas daquelas apresentadas pelos professores. A desarticulação da atividade prática com o conhecimento teórico dos profissionais se faz presente justamente nessas situações que envolvem as ações básicas de uma instituição voltada para o desenvolvimento infantil. Educar, cuidar e brincar deveriam ser incorporadas na ação-reflexão-ação do educador, qualificando dessa maneira o atendimento prestado as crianças. A constatação dessa desarticulação resultou na problematização deste trabalho.

O profissional não percebe o redundante papel de mediador que ocupa no instante de sistematizar o conhecimento, histórico e social, pois permanece com uma visão inatista de desenvolvimento infantil. Para o professor, o C.E.I. é como um jardim de infância, aonde as crianças pequenas vão para serem cuidadas pelos adultos. Nessa visão, 82,7% consideram as instituições como extensão dos lares das crianças e, 17,3% acreditam que independe da

família pois a função primordial é o educar, é o comprometimento com o desenvolvimento do cidadão. O gráfico clarifica os dados:

Gráfico 6 – Centro de Educação Infantil – continuidade da família



Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

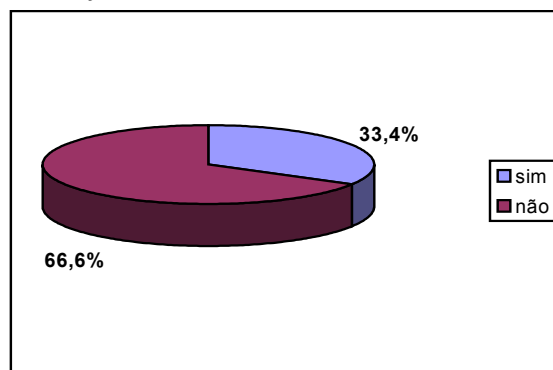
Para complementar tal análise, Cunha (1994, p. 28), afirma que a ênfase na hereditariedade:

[...] fez com que muitos educadores pensassem que, diante de cada criança, não há muito que fazer. Se ela é inteligente, é porque vem de uma boa família; se não o é, tal aspecto se justifica com a afirmação “também, com a família que tem!” O perigo que daí ocorre é o educador “cruzar os braços”, achar que “não tem nada a ver com isto!”

Diante dos dados anteriores, percebemos a real necessidade de uma formação de qualidade. Uma formação teórica-científica respaldada no contexto histórico-cultural das crianças. Uma formação de contínuo crescimento, reconstruindo o que.

Assim, ao serem indagados se a formação deles foi suficiente para atuar com crianças pequenas, 33,4% responderam que sim, pois consideram que estão em constante atualização, através de cursos, seminários e outros. Porém, 66,6% afirmaram que a formação que tiveram foi voltada para as séries iniciais do ensino fundamental, a prática foi adquirida no cotidiano, nos erros e acertos e na busca constante de aperfeiçoamento.

Gráfico 7 – A formação foi suficiente para atuar na Educação Infantil

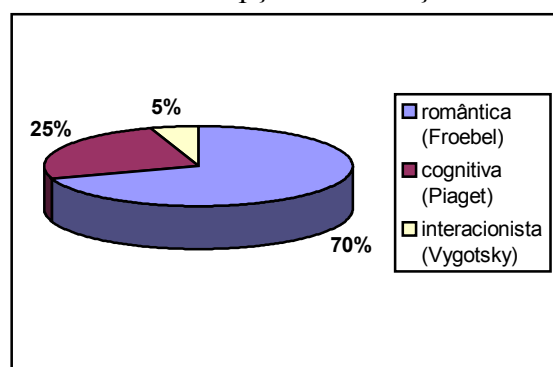


Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Esses dados comprovam o que dissemos no capítulo referente “A política de formação do Professor da Educação Infantil”, quanto ao descaso de alguns governantes com essa faixa etária – 0 a 6 anos de idade. Acreditamos que a formação existente, da maneira como é trabalhada, não contempla as especificidades da educação infantil, pois as agências formadoras estão desarticuladas do contexto social e real dos Centros de Educação Infantil.

Para entendermos melhor essa desarticulação, solicitamos aos professores que conceituassem os seguintes quesitos: criança, educação infantil, creche, pré-escola, brincar, cuidar e educar, desenvolvimento infantil, infância e professor de educação infantil. Para analisarmos cada uma dessas concepções, vislumbraremos um gráfico seguido pela interpretação dos resultados.

Gráfico 8 – Concepção de Criança



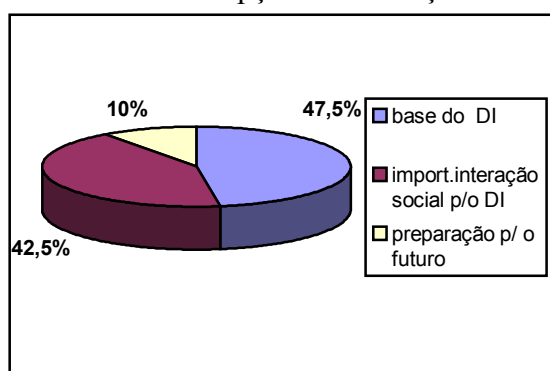
Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Romântica (Froebel): com 70% dos resultados, foi a concepção mais utilizada para conceituar criança. A maioria vê na criança uma esperança para o futuro, consideram-na um ser inocente, frágil e especial, necessitando de atenção e carinho. As respostas retringiam-se a sinônimos.

Cognitiva (Piaget): 25% das respostas foram baseadas na concepção piagetiana considerando a criança como um ser em desenvolvimento, pensante e criativo. As respostas não citaram nenhuma influência social.

Histórica-social (Vygotsky): apenas 5% das respostas demonstraram a influência da concepção histórico-social no momento de conceituar criança. Os professores questionados acreditam no processo de interação social como meio auxiliar para o desenvolvimento infantil.

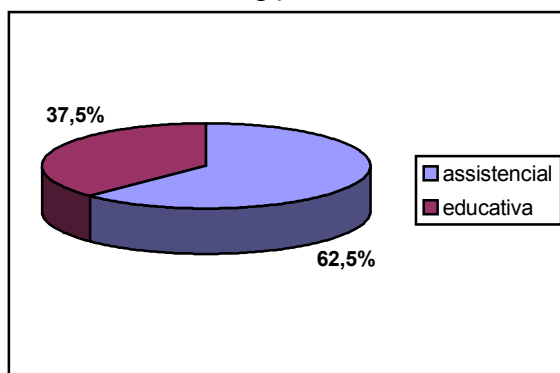
Gráfico 9 – Concepção de Educação Infantil



Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Dos professores questionados, 47,5% considera a educação infantil a base para o desenvolvimento da criança. Outros, 42,5%, destacam, a importância de promover a integração entre o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, inclusive a sua integração com o meio. As demais respostas, que somadas chegam a 10%, acreditam que é a preparação para o futuro, fazendo referências românticas, de que “a criança é um ser indefeso e precisa de carinho e muito amor para se desenvolver”.

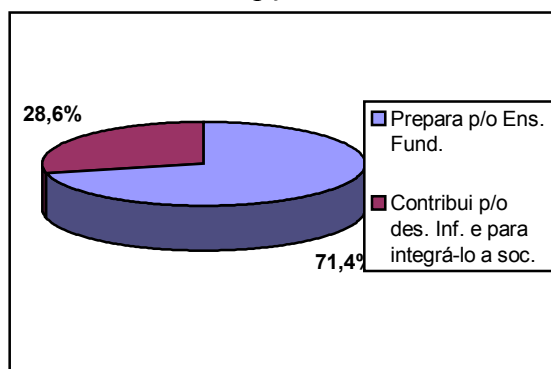
Gráfico 10 – Concepção de Creche



Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Com 62,5% das respostas, a grande maioria considera basicamente a creche como uma estrutura voltada ao assistencialismo, servindo para cuidar da criança. Os demais 37,5% consideram como um local educativo, com o intuito de estimular o pleno desenvolvimento da criança, assim, como, consideram relevante a integração do educar, cuidar e brincar.

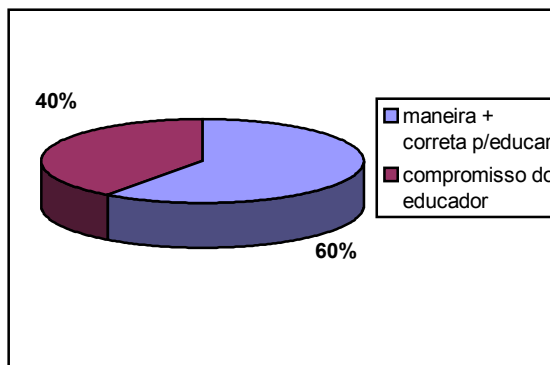
Gráfico 11 – Concepção de Pré-escola



Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Para esse item, 71,4% assumem a pré-escola como preparatória para as séries iniciais do ensino fundamental, pois é iniciada a alfabetização, sua principal função. A minoria, 28,6%, diz que a pré-escola é a fase que vai auxiliar no momento de integração da criança com a sociedade, pois além de auxiliar no desenvolvimento moral, intelectual, físico e cultural, contribui para a formação do caráter e do cidadão.

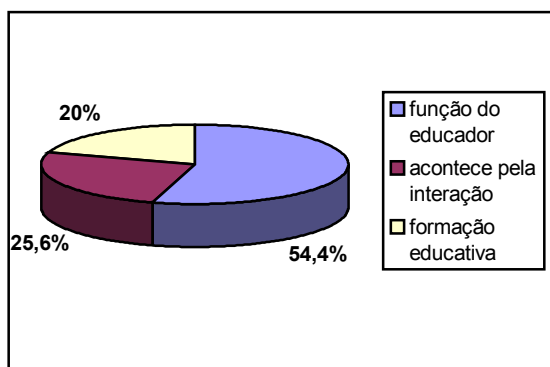
Gráfico 12 – Concepção de Educar, cuidar e brincar.



Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Quando a concepção de educar, cuidar e brincar os participantes não conceituaram cada uma das funções, generalizaram suas respostas relacionando-as com o desenvolvimento infantil. Então, 40% relaciona essas funções ao fazer pedagógico, sem considerar a integração necessária para acontecer a práxis reflexiva, enquanto para a maioria, 60% acredita que o ideal de prática pedagógica é aquela que integra essas funções no cotidiano da criança na escola. É uma maneira do professor interagir com o meio envolvendo o contexto social de seus alunos, auxiliando no desenvolvimento de suas capacidades.

Gráfico 13 – Desenvolvimento Infantil

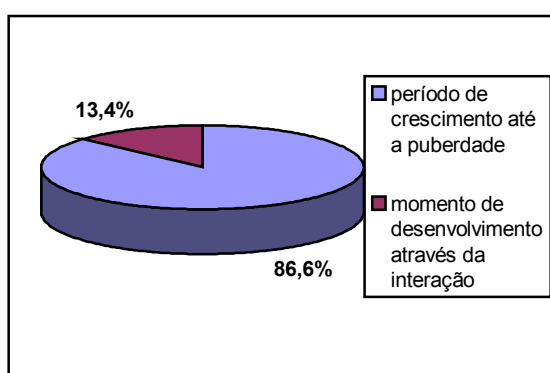


Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Para 54,4% dos profissionais envolvidos, o desenvolvimento infantil é uma função do educador, que deve fazer com que a criança progrida, usando a criatividade e tendo

dedicação e compromisso com o fazer pedagógico. Esses não falaram da influência do meio para que ocorra o desenvolvimento. Enquanto que 25,6% acredita que o desenvolvimento da criança se dá através da mediação do meio, família e escola, além do papel do professor como mediador de conhecimento historicamente construído e sistematizado. Somente 20% concebe o desenvolvimento a formação educacional da criança. Não se aprofundaram na resposta.

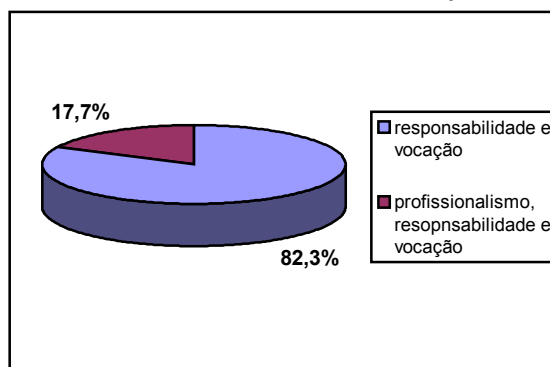
Gráfico 14 – Infância



Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Seguramente, esses profissionais da educação infantil desconhecem concepções fundamentais para a realização de seu trabalho com competência e capacidade. Pois, ao responder este quesito, 86,6% consideram a infância como período de crescimento da criança que vai até a puberdade, sem relacionar os demais aspectos necessários a compreensão da concepção. Apenas 13,4% relevam a interação social, a cidadania, a humanização e a formação da personalidade como essencial nesta fase.

Gráfico 15 – Profissional da educação infantil



Fonte: Pesquisa de campo – Dados da Pesquisadora

Nesse aspecto, 82,3% vêem o profissional com uma pessoa que deveria ter responsabilidade e vocação para o exercício desta profissão. Não basta ser profissional, tem que querer ser e gostar. Outros 17,7% abrangem esta visão, ressaltando a participação deste profissional na formação intelectual da criança, no exercício da cidadania e na interação social.

Essa análise evidencia que os profissionais na sua maioria continuam com uma visão assistencialista de educação infantil, que “criança precisa de carinho e cuidados”, principalmente na hora que estão brincando; que o “desenvolvimento infantil acontece naturalmente” conforme a maturação dos pequenos; que a “pré-escola está aí para pré-alfabetizar”, preparando a criança para o ensino fundamental; que a “infância começa com o nascimento e termina na puberdade” e o profissional tem de atuar com “vocação” e muita responsabilidade, pois afinal estão cuidando de crianças muito pequenas.

A reflexão é oportuna para esse momento, pois esses profissionais têm alguma formação na área, através de cursos, leituras e a própria prática lhes permite construir conhecimentos. Então, o que acontece com eles na hora de expressarem seus conhecimentos teórico-científicos ou teórico-práticos? A relação teoria e prática fica prejudicada. Sabemos, que o professor tem relevante papel na vida da criança. Sabemos, também, que muitas dessas

crianças fazem suas principais refeições nas escolas em companhia dos seus professores e, esperam que este profissional viva com elas um mundo de faz-de-conta, onde são amigos, brincam e se educam mutuamente – o professor interage nesse mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a prática pedagógica a partir da formação docente envolve reflexão e auto-avaliação constantemente. Portanto, para os profissionais responsáveis por esta atividade, a práxis reflexiva deveria acontecer naturalmente, concebendo uma relação teórico-prática articulada.

Logo, ao propormos um estudo sobre a criança, a partir do profissional que se prepara academicamente para contribuir e intervir no seu processo de desenvolvimento, precisamos assumir uma posição teórica-epistemológica que possa revolucionar o fazer pedagógico.

É gratificante reconhecer que estamos em constante processo de aprendizagem, construindo e reconstruindo conhecimento. Afinal, o profissional formador é histórico, social e cultural e, portanto, sua formação não está pronta e acabada!

Essa consciência deveria fazer parte da ação pedagógica diária do docente, pois estamos constantemente ensinando e aprendendo através das interações com as pessoas com as quais convivemos.

Ser um *bom* profissional da educação infantil implica, necessariamente estar atento a *novos* conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, pois cada instituição deveria ter um projeto pedagógico embasado em alguma teoria a fim de fundamentar o trabalho dos seus profissionais. Por sua vez, os profissionais precisam se dispor à mudança, a

inovar, a criar e recriar, a construir e reconstruir, numa ação conjunta com os alunos através do processo de interação. Essa ação deveria ser dialógica e participativa.

Trabalhar diretamente com crianças pequenas exige do professor muita confiança na sua ação pedagógica. Essa confiança acontecerá a partir de uma formação ampla, envolvendo desde conhecimentos básicos sobre a infância até conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, os debates indicam essencialmente que, a formação deveria acontecer de maneira mais abrangente e unificadora, tanto para profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos (creche) como àqueles que trabalham na faixa etária de 4 a 6 anos (pré-escola), levando em consideração os conhecimentos acumulados no exercício da profissão. Portanto, ganha o profissional, a instituição escolar e, principalmente, a criança. Dessa maneira, evidencia-se a idéia de integração das funções de educar, cuidar e brincar associadas à qualificação do profissional.

Redimensionar o trabalho pedagógico significa buscar inovações para o ensino, compreender os professores e envolvê-los na mudança da sua prática docente. Vislumbrar a própria prática de forma crítica, refletir sobre a ação, retirando dela informações relevantes para reorganizar e redirecionar a sua práxis constitui uma ampliação do próprio conhecimento. Essa tarefa não é simples, considerando-se que o professor não foi preparado durante a sua formação para refletir sobre a própria prática à luz dos resultados obtidos. Para proceder à reflexão, o docente necessita está preocupado com o desenvolvimento da criança, propiciando aprendizagens diversificadas e significativas.

A prática pedagógica implica uma relação teórico-prática, ou seja, a maneira pela qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo próprio professor, partindo da prática social. Para produzir mudanças qualitativas o profissional deveria munir-se de conhecimento

crítico e aprofundado da realidade, oportunizando a criança uma educação com aprendizagens orientadas baseadas em situações de cuidados e brincadeiras.

Assim sendo, é substancial que o profissional compreenda a criança, conheça a sua realidade e garanta um ambiente rico, prazeroso e saudável, a partir da individualidade e da diversidade de cada um.

Articular teoria e prática levando em conta um contexto sócio-histórico representa uma proximidade cada vez maior, do mundo da criança, com práticas sociais reais. Para tanto, é necessário que a formação do professor seja repensada, buscando, a construção de uma prática reflexiva, crítica e criativa.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado, 1991.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educacional nacional – nº 9.394, de 20/12/1996**. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **LEX – Coletânea de Legislação: Legislação Federal e Marginalia**. São Paulo, v. 25, p. 979-993, jul./dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 22 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **LEX – Coletânea de Legislação Jurisprudência**. São Paulo, v. 35, p. 1114-1125, jul./dez. 1971.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.

_____. **Plano nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. III Congresso Nacional de Educação. **Caderno do III CONDE**. Brasília, nov. 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação e Sociedade*. Edição Especial, Campinas, vol. 23, nº 80, p. 137 – 168, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **História das idéias pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Série Educação).

GRACINDA, Ana; ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: UNIMEP, 1996.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. (Série Universidade, 20).

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

MACHADO, Maria Lúcia. **Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil**. São Paulo: PVC, 1993.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1992.

MENDES, Raimunda L. R. **Educação infantil**: às lutas pela sua difusão. Belém: UNAMA, 1999.

MIGUEL, Vera Lúcia C. P. Retrospectiva histórica da educação infantil no Brasil (1899-1999). **Poiésis**, Tubarão, v. 3, n. 5/6, p. 171-183, jan./dez. 2001.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Creches**: crianças, faz de conta e cia. Petrópolis: Vozes, 1993.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PILETTI, Claudino e Nelson. **História da educação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1996.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular**: educação infantil, ensino fundamental e médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (org.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. **Educação ou tutela?:** a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988. v.11.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO

INSTRUMENTO DE PESQUISA (QUESTIONÁRIO)

APLICADO COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este questionário, destinado às professoras e diretoras dos centros de Educação Infantil do município de Capivari de Baixo, é parte integrante de uma dissertação de mestrado em Educação, destinada à análise de opiniões a respeito da “Formação dos Profissionais da Educação Infantil”.

01 – Qual o seu grau de escolaridade?

- Ensino Médio (Magistério)
- Ensino Médio (Educação Geral)
- 3º Grau completo (Pedagogia)
- 3º Grau incompleto (Pedagogia)
- 3º Grau completo (outro)
- Especialização

02 – Qual a faixa etária em que você se encontra?

- Abaixo de 20 anos
- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- Acima de 40 anos

03 – Você tem filho(s)?

- Sim
- Não

04 – Você considera relevante a formação em 3º grau da educação (Graduação) para o profissional da educação infantil?

- Sim
- Não

Justifique:

05 – Você acredita que a procura por habilitação na educação infantil em nível de graduação, tenha aumentado em função da exigência da LDB nº 9.394/96.

- Sim
- Não

Justifique:

06 – O desenvolvimento pleno (cognitivo, afetivo e psicomotor) da criança de 0 a 6 anos de idade, alunos dos centros de Educação Infantil, depende fundamentalmente da capacidade dos profissionais que atuam nestes centros?

- Sim
- Não

Justifique:

07 – Você envolve o educar, o cuidar e o brincar na sua prática pedagógica?

- Sim
- Não

Justifique:

08 – De que maneira você contribui para o desenvolvimento da criança (cognitivo, psicomotor e afetivo)?

09 – Você considera os Centros de Educação Infantil uma extensão dos lares das crianças?

Sim Não

Justifique:

10 – Como as famílias vêem os centros de Educação Infantil?

Puramente assistencial, onde o cuidar e o brincar são as funções principais.

Com função educativa, onde o educar caminha junto com o brincar e cuidar, assegurando a plenitude do infante.

11 – Você acredita que a sua formação foi suficientemente para atuar com crianças pequenas?

Sim Não

Justifique:

12 – O que você sabe sobre as seguintes concepções, se possível, dê um conceito próprio:

a) Criança

b) Educação Infantil

c) Creche

d) Pré-Escola

e) Brincar e cuidar

f) Desenvolvimento infantil

g) Infância

h) Professor de Educação Infantil.

Comentários:

Contando com o seu apoio para a realização desta pesquisa de opiniões, desde já deixo os meus agradecimentos.

Cordialmente,

Vera Lúcia Cardoso Pereira Miguel.