LEUSA DE MELO SECCHI

UM TEMPO VIVIDO, UMA PRÁTICA EXERCIDA, UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA: O SENTIDO DO CUIDAR E DO EDUCAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande/MS
2006

LEUSA DE MELO SECCHI

UM TEMPO VIVIDO, UMA PRÁTICA EXERCIDA, UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA: O SENTIDO DO CUIDAR E DO EDUCAR

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Profª. Drª. Ordália Alves de Almeida.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande/MS
2006

COMISSÃO JULGADORA:

Profª. Drª. Ordália Alves de Almeida

Profª. Drª. Maria Carmem Silveira Barbosa

Profª. Drª. Sônia da Cunha Urt

Profª. Drª. Ângela Maria Costa

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Lucas, expressão máxima de uma infância feliz.

A todas as professoras que educam e cuidam na Educação Infantil, preservando a infância e permitindo que as crianças sejam crianças.

AGRADECIMENTOS

Às escolas e professoras colaboradoras.

Às professoras membros da Banca, Profª. Drª. Ângela Maria Costa, Profª. Drª. Maria Carmem Silveira Barbosa e Profª. Drª. Sônia da Cunha Urt, pela atenção e sugestões que me permitiram enriquecer e melhorar qualitativamente esta dissertação.

À minha orientadora, Profª. Drª. Ordália Alves de Almeida, por ter acreditado no meu projeto, pela tranqüilidade no encaminhamento dos estudos e orientações, pelo exemplo de humildade e serenidade.

Às minhas amigas do coração, Ana Rita, Lú, Samira, Estela, Lúcia Augusta, Sônia e Liliana, companheiras de muitas histórias.

À minha mãe, Rute, pelo amor incondicional e pelo exemplo de vida e dignidade.

Às minhas amigas de trabalho, Rosângela, Claudia, Estela e Rejane, pelo apoio e disponibilidade.

Ao Silas, meu marido, meu amor, meu porto seguro, meu companheiro de vida, pela paciência, tolerância e despreendimento.

LISTA DE SIGLAS

MEC – Ministério da Educação

PROAPE – Programa Nacional de Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de creches e pré-escolas no Brasil 69

Quadro 2 - Educação Infantil: Número total de matrículas em creches e na pré-escola – Brasil – 2003-2005..... 70

Quadro 3 - Educação Infantil – Total – Número de matrículas por dependência administrativa 71

Quadro 4 - Número de crianças matriculadas na Rede Municipal de Campo Grande – Mato Grosso do Sul 71

Quadro 5 - Número de funções docentes na Educação Infantil, segundo nível de escolaridade do professor – Brasil – 2005 86

LISTAS DE ANEXOS

ANEXO 1 - **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 164**

ANEXO 2 - **Roteiro de observação da escola, da organização do espaço, tempo e atividades..... 165**

ANEXO 3 - **Resolução SEMED N. 55, de 17 de dezembro de 2002..... 167**

ANEXO 4 - **Resolução SEMED N. 87, de 20 de junho de 2005..... 170**

RESUMO

Nesta pesquisa refleti sobre as funções da Educação Infantil em destaque na atualidade: o cuidar e educar. O meu objetivo foi caracterizar as funções básicas formalizadas na legislação nacional, analisar as funções incorporadas pela Educação Infantil ao longo do desenvolvimento da humanidade e revelar como as concepções educar e cuidar estão sendo compreendidas na educação das crianças de quatro a seis anos. Para atingir esse objetivo, percorri dois caminhos simultaneamente: fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, busquei informações sobre os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento humano, para entender a natureza desse desenvolvimento e refletir sobre as concepções de educação, cuidado, criança, desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. Por outro lado, realizei um trabalho de observação das práticas pedagógicas da Educação Infantil nas escolas da Rede Municipal de Campo Grande (MS), em turmas de crianças de 5 e 6 anos. Sustento a hipótese de que a Educação Infantil é um espaço de aprendizagem e que pode articular cuidado e educação, garantindo às crianças conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, sem promover uma escolarização formal antecipada nem tampouco assistencialista. Os estudos e análises realizadas possibilitaram algumas conclusões: a criança tem sido concebida como sujeito puramente escolar, abstrato e a-histórico, o que vem efetivando um conceito restrito e distorcido das funções da Educação Infantil e do papel da professora, uma vez que a Educação Infantil vem assumindo o modelo escolar do Ensino Fundamental, portanto, entendida como um período preparatório para outras etapas da vida escolar. Contrapondo-se a essas concepções, fui buscar na Teoria Histórico-Cultural os fundamentos para um trabalho com sentido e significado na Educação Infantil, no período de cinco e seis anos, concebendo o sujeito-criança com infinita potencialidade de desenvolvimento e aprendizagem, a professora como parceira mais experiente, interventora e articuladora das relações das crianças no acesso à cultura e ao conhecimento historicamente acumulado.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Criança. Cuidar. Educar.

ABSTRACT

This time, I've focused n the Infantile Education roles, which are very much stressed nowadays: the taking care and the educating. My target was: a) characterize basic roles which are formalized in our national legislation; b) analyze the roles incorporated by Infantile Education throughout mankind's development and c) show how these concepts, such as taking care and educating, are being understood as long as six-year-old children's education is concerned. In order to achieve this target, I've based my studies simultaneously on two different ways. On Historical and Cultural Theory, I've searched information about learning and human development aspects to understand the nature of this development and to think about concepts, such as education, taking care, child, development and learning in Infantile Education. On the other hand, I've carried out some observation sessions on pedagogical work with five to six-year-old children in Infantile Education at municipal schools in Campo Grande (MS). I defend the hypothesis that Infantile Education is a space for learning and that it may articulate the taking care and educating processes in order to provide those children with knowledge, development and learning, without anticipating either formal or assistance schooling. Studies and analyses made the following conclusions possible: child has been conceived as a purely scholar and abstract subject, and this concept has allowed distorted and restricted concepts about Infantile Education and teachers roles, once the first has been assuming the Fundamental model, seen as a preparatory period for other scholar life phases. In contrast, I've found in Historical and Cultural Theory the basis for a meaningful Infantile Education work for children from 5 to 6 years old, conceiving: the child as the subject of the process, with unlimited development and learning potentialities, and the teacher as a more experienced partner, who is able to interfere and articulate children's relations to culture and historically accumulated knowledge.

Key words: Infantile Education, Child, Taking Care and Educating.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I

1 O SENTIDO E O SIGNIFICADO DO CUIDAR E EDUCAR 27

1.1 Educação e sentimento de infância: a contribuição dos precursores da Educação Infantil 28

1.2 A educação e cuidado na primeira infância: mais que uma função, uma necessidade histórica 36

1.3 Guarda, compensação, preparação, desenvolvimento, cuidado, educação? As funções da educação infantil em questão 41

1.4 A materialização do direito da criança à Educação 45

1.4.1 Educação direito da criança de zero até seis anos – a Constituição Federal de 1988 47

1.4.2 Estatuto da criança e do adolescente: mais que um direito social, um direito humano 49

1.4.3 "Que gente será esta, em si diziam, que costumes, que lei, que rei teriam?" – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 50

1.4.4 Um, dois: cuidar e educar, três, quatro: um novo passo – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 53

1.4.5 Princípios para a Educação de zero a seis – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 58

1.4.6 Do FUNDEF ao FUNDEB: o aceno de um novo tempo ou a legitimação de uma histórica omissão? 59

CAPÍTULO II
2 EDUCAR E CUIDAR: PRINCÍPIOS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE 65

2.1 A qualidade que interessa para a educação infantil 66

2.2 Qualidade para quem? Os sujeitos da Educação Infantil 74

2.3 Qualidade na Educação Infantil: a formação dos profissionais da Educação Infantil em debate 82

2.4 Qualidade de quê? intenções, ações e tensões na Educação Infantil 91

CAPÍTULO III
3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO: O CUIDAR E EDUCAR EM DISCUSSÃO 97

3.1 As razões e opções metodológicas percorridas: caminhos e critérios definidos 98
3.2 Instituição educativa: o *lócus* concreto da ação docente 102
3.3 A prática pedagógica vivenciada 106
3.4 O espaço físico e a organização dos materiais 111
3.5 A organização do tempo no cotidiano observado 115
3.6 Atividades, ações e interações na prática pedagógica 126

CONSIDERAÇÕES FINAIS 146

REFERÊNCIAS 154

ANEXOS 163

INTRODUÇÃO

Leitoras e leitores desta pesquisa.
Adivinhem quem sou???
Impossível, não é ???
Pois, ninguém reconhece o que não conhece**.**

Aqui estou encaminhando uma roda de leitura com as crianças de Educação Infantil na CNEC[1]- Escola Oliva Enciso. Sou a professora Leusa de Melo Secchi, nascida na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, no dia 21 de setembro de 1968, portanto, com 37 anos. Atualmente, funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – Departamento de Educação Infantil e professora da disciplina Prática de Ensino do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Campo Grande – UNAES. Eis, aqui, um pouquinho da minha história pessoal e profissional.

Fiz o curso de Magistério em Campo Grande, na Escola Sítio do Picapau Amarelo. Aos 10 anos de idade já havia decidido que depois do Ensino Fundamental faria Magistério, provavelmente porque gostava muito da minha professora da pré-escola e da primeira série, pois elas tiveram escuta, acolhimento e apoio, incentivando o meu crescimento de criança.

[1] CNEC é a sigla da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, uma sociedade civil organizada sem fins lucrativos, com objetivos comunitários e educacionais.

Como dizia Vinícius de Moraes (2002, p.9) “infância: tão linda que mesmo longe continua em mim ainda,” minha mãe também dizia que era importante, aos 17 anos, já se ter uma profissão.

Quando cursava meu segundo ano de Magistério, em 1986, fui auxiliar de professora na Sociedade Pestalozzi[2] de Campo Grande (MS). Naquela época já era explícito o desejo de me tornar professora. Lá permaneci por 10 anos, passando de auxiliar a professora, coordenadora de Oficina Pedagógica e, por fim, coordenadora pedagógica de Educação Infantil.

Efetivamente, a Pestalozzi foi a minha primeira escola de formação. Muitos com quem convivi somaram e, constato, deixaram muitas marcas em mim. Ficava impressionada com o entusiasmo das crianças, o respeito das famílias e com a competência dos profissionais. Penso hoje que a experiência com aquelas crianças, meninos e meninas, está na origem de tudo o que fiz depois e do rumo que a minha vida profissional tomou. Naquela época eu era uma garota, ainda, imatura, mas me achava sabida, com convicções, embora tivesse pouca clareza disso. Minhas fontes de aprendizagem eram os amigos construídos, as reuniões de estudos, as sessões de cinema e o meu trabalho.

Como já sabia que o que dava sentido a minha vida profissional era a educação, optei por estudar Pedagogia. Em 1988, iniciei o curso de Pedagogia com habilitação em magistério da pré-escola, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande. Conclui o curso em 1992, com outras habilitações – magistério das séries iniciais e magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, mas foi ali que fiz a minha opção pela Educação Infantil. Da faculdade, lembro-me de tudo e de todos, dos amigos e professores, não com nome e sobrenome, mas de suas características marcantes, alguns mais cordiais, disponíveis; outros sérios, exigentes, distantes; muitos entusiasmados e amantes do seu ofício.

Feita essa opção, mais tarde necessitei fazer uma outra. Fui convidada para trabalhar na CNEC – Escola Oliva Enciso. Assim, nos diz o poeta Vinícius de Moraes (2002, p. 59) em soneto de separação

---

[2] Instituição de Educação Especial, mantenedora da Escola Clínica Raio de Sol em Campo Grande/MS, que atende crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais.

De repente, não mais que de repente
Fez-se de triste o que se fez amante
E de sozinho o que se fez contente.
Fez-se do amigo próximo o distante
Fez-se da vida uma aventura errante
De repente, não mais que de repente

Dessa forma, demiti-me com tristeza da Sociedade Pestalozzi para permanecer somente na CNEC-Escola Oliva Enciso, desempenhando, desde 1995, a função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil. A CNEC foi meu mundo por dez anos consecutivos, de janeiro de 1995 a dezembro de 2004. Lá tínhamos reuniões calorosas e estimulantes, lá fazíamos o que acreditávamos, pois tínhamos um projeto pedagógico solidificado; as mudanças eram conquistadas e consentidas por um grupo que estudava, questionava, brigava e que avançava cotidianamente. Decididamente, a escola foi naquele período o eixo central da minha vida. Lá fui professora, coordenadora, diretora e coordenadora, novamente, até a minha saída no final de 2004.

A cada ano encontrava o significado de minha ação pedagógica coletivamente, mesma relação que me mantinha viva e atuante. Assim, trago a contribuição de Madalena Freire (1994, p.18) ao fazer referência a “grupo interno”, para externar a minha identidade diferenciada e construída nas relações com os outros na CNEC.

Eu não sou você
Você não é eu.
Mas somos um grupo, enquanto
Somos capazes de, diferenciadamente,
Eu ser eu, vivendo com você e
Você ser você, vivendo comigo.

Desse modo, minha individualidade não é só minha ou uma dádiva natural, ela é composta de inumeráveis marcas deixadas pelas crianças, pelos amigos, pelos colegas de trabalho, pelas falas, enfim, pela presença dos outros em minha vida.

Essas marcas permitiram o desejo de crescer e aprender. Minha vida moveu-se no sentido de buscar cada vez mais significado para o que fazia. Na busca de minha competência, em 2004, ingressei no Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mestrado em Educação. O curso possibilitou-me rever meus conceitos e pré-conceitos; nele fui desafiada a compreender a prática pela sustentação teórica aprofundada, socializada, desvelada e permanentemente ampliada.

Desde 2005, faço parte da equipe do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Foi um novo ano, um novo caminho, grupo novo, sensação de desafio, medo, coragem, angústia, um pouco de tudo ao mesmo tempo. Só que não foi do mesmo jeito como foi na CNEC.

Será que irei conseguir estabelecer vínculos no sentido de legitimar a importância da interação, da troca, da expressão e da linguagem na Educação Infantil? Com essa indagação, remeto-me às crianças que encontrei nas escolas da REME; nos seus olhares e nas suas ações, vejo desejo, esperança, estranheza, energia, sabedoria e indagações sobre o que vivenciam nas instituições educativas. Atualmente, minha vivência pedagógica está repleta de desafios. Desafios que lidam muitas vezes com a frustração de não conseguir realizar tudo aquilo que acredito e desejo, e que muitas vezes até idealizo.

Mas para sobreviver a tudo isso é preciso ter “paixão de ensinar e paixão de aprender”, como diz Madalena Freire (1994). Portanto, é a paixão pela Educação Infantil que me tem movido permanentemente e incansavelmente para a sobrevivência da educação das crianças de zero até seis anos, na qual acredito.

Com essa introdução, recuperei parte da minha história, na qual compartilhei um pouco da minha trajetória profissional, percorrida em diferentes espaços e tempos institucionais dedicados à educação das crianças de zero até seis anos.

Por isso, esta dissertação além de ser resultado da minha atividade de pesquisa sobre a Educação Infantil, é, também, resultado das minhas vivências como professora, como modo de refletir sobre a educação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. Cabe esclarecer que optei por concentrar a pesquisa na faixa etária de quatro até seis anos de idade, entretanto, as questões que serão levantadas e debatidas são extensivas às de zero até seis anos.

Ressalto que este estudo começou a se delinear a partir da minha prática pedagógica desenvolvida na escola, das inquietações e reflexões realizadas durante as reuniões de estudos que mantinha semanalmente na CNEC, onde discutíamos o caráter educativo da Educação Infantil, com a qual garantíamos às crianças que freqüentavam a escola a possibilidade de viver a infância em sua plenitude, onde brincadeira, fantasia, movimento, leitura e contação de histórias eram vividas cotidianamente pelas crianças. Porém, muitas vezes, deparei com pressões dos próprios pais, para que seus filhos começassem a ser escolarizados o quanto antes e, outras vezes, percebia um movimento de educadores em reduzir a Educação Infantil à dimensão de mera instrução.

Desse modo, torna-se, portanto, imprescindível que pesquisas dessa natureza sejam desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, que tenham a Educação Infantil como objeto de análise, com a finalidade de explicitar a intencionalidade educativa concretizada nas propostas pedagógicas e investigar como os educadores estão compreendendo e atuando, tendo as funções de cuidar e educar como tônica predominante no trabalho com crianças de zero até seis anos.

Historicamente a Educação Infantil tem assumido diferentes funções no Brasil e em outros países; dados coletados na revisão de literatura[3] revelam que ao longo da sua existência diferentes concepções educativas têm orientado as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de zero até seis anos. Toda essa produção tem como finalidade dar sustentação teórico-metodológica a uma educação de qualidade para as crianças de zero até seis anos, direito conquistado e legitimado pela Constituição Federal de 1988.

Assim sendo, esta pesquisa desenvolvida no âmbito da Educação Infantil teve como objetivo responder às seguintes questões: Como estão constituídas as funções de cuidar e educar na Educação Infantil? Qual significado essas funções têm assumido na prática pedagógica do professor

[3] Kramer (1983); Souza (1884); Campos (1985); Kishimoto (1988); Campos, Ferreira & Rosemberg (1989); Abramovay & Kramer (1991); Machado (1991), Kramer (1991); Garcia (1993); Vigotski (1994; 1998); Kuhlmann (1998); Edwards, Gandini & Forman (1999); Garcia, Leite Filho (2001); Becchi & Bondioli (2003); Dalberg, Moss e Pence (2003); Kramer & Bazílio (2003); Bondioli, Gariboldi & Becchi (2004).

de Educação Infantil?

Para isso, observei instituições públicas municipais de Educação Infantil, onde coletei os dados que me possibilitaram estabelecer relações com a teoria estudada. Com este propósito, além da revisão de literatura, as observações da prática pedagógica e conversas informais com as professoras foram determinantes na percepção, conhecimento e análise das concepções, ações, atividades e atitudes reveladas no desenvolvimento do trabalho.

Propus-me, nesta pesquisa, apreender e desvelar como a especificidade da Educação Infantil está sendo concebida e materializada no interior das escolas que atuam com crianças de cinco até seis anos, percorrendo desde suas fontes de fundamentação teórico-metodológica até a atividade pedagógica desenvolvida em sala pelos professores.

Sustento a afirmação de que a Educação Infantil necessita buscar uma proposta de trabalho que considere a importância dos conhecimentos socialmente produzidos, articulando-os com desenvolvimento e aprendizagem, e que conceba a criança como cidadã e enquanto uma condição infantil, que tem necessidades e características diferenciadas de outra faixa etária. Isso requer articular de forma indissociável cuidar e educar, pois essas funções quando negligenciadas colocam em risco a sobrevivência saudável da criança pequena.

Para tanto, a escolha dos referenciais teóricos e o estudo de seus pressupostos mostraram-se relevantes neste momento. Por isso, optei pela Teoria Histórico-Cultural[4] ou Psicologia Sócio-Histórica para dar a fundamentação teórico-metodológica ao meu objeto de investigação, uma vez que dela extrai, por intermédio dos escritos de Vigotski[5], os primeiros entendimentos para uma nova interpretação sobre o que deve ser a educação no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança de zero até seis anos.

---

[4] Corrente da psicologia soviética conhecida, também, no Brasil como a Escola de Vigotski, cuja referência principal é a obra de L. S.Vigotski e, também, um conjunto de trabalhos elaborados por Leontiev, Luria, Galperin e outros integrantes da Psicologia Histórico-Cultural (DUARTE, 1999).

[5] A grafia do nome desse autor tem sido feita de diferentes formas. Neste texto, utilizarei a forma “Vigotski”, porém, ao fazer referências às suas obras, respeito a grafia adotada por elas.

A teoria histórico-cultural teve início no século XX nas décadas de 1920 e 1930 e é fundamentada no materialismo histórico e dialético[6]. O russo Lev Seminovich Vigotski, principal representante dessa teoria, nasceu em 1896 e morreu em 1934. Trouxe importantes contribuições para a psicologia e criou junto com seus colaboradores uma teoria original sobre o desenvolvimento psicológico. Fundamentado no marxismo, partiu do pressuposto de que as funções psicológicas são constituídas a partir das suas relações socioculturais, numa visão que privilegia, tanto a filogênese, a história da espécie humana, quanto a ontogênese, a história individual do ser humano.

Sintetizei alguns pressupostos da teoria histórico-cultural que vão ao longo desta pesquisa guiar a minha análise:

1. O ser humano é o conjunto das relações sociais; isto significa afirmar que a criança é um sujeito social, e que seu desenvolvimento e aprendizagem se dão na interação e relação com outros seres humanos, portanto, todas as funções tipicamente humanas têm origem nas relações reais entre seres humanos;

2. Vigotski (1998) e seus colaboradores apontaram que a relação estabelecida pela criança entre seu mundo interno e o mundo externo não é uma relação direta, mas mediada pelos signos, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Em outras palavras, o conhecimento e também toda a subjetividade humana são constituídos por meio das interações sociais e dos elementos mediadores, ou seja, dos signos produzidos culturalmente;

3. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo

[6] A perspectiva materialista-dialética é apresentada por Marx e Engels, para a compreensão do real, para a construção do conhecimento e para o entendimento do homem. Segundo eles, os fenômenos materiais são processos. Sendo a matéria um princípio dinâmico, ainda não constituído, está em processo, evolui dialeticamente, segundo a tríade: tese, antítese e síntese (REGO, 1995).

através do processo de internalização, resultado das trocas e interações sociais durante o longo desenvolvimento, pois, segundo Vigotski (1998), todas as funções do desenvolvimento infantil surgem primeiro no nível social – nível interpsicológico – na relação e interação com as pessoas e, depois no nível individual – nível intrapsicológico – no interior da criança. Desse modo:

> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 1998, p. 114);

4. Vigotski (1994) apresenta o conceito de zona de desenvolvimento real e proximal, marcando uma diferença significativa entre o que o sujeito é capaz de realizar sozinho, na forma de processo intrapessoal, no caso o que ele chama de nível de desenvolvimento real. E, por outro, lado o que o sujeito tem como potencial e que é capaz de realizar com a ajuda de outro em nível diferenciado de conhecimento, o que torna possível o desenvolvimento, desde que ele tenha colaboração de parceiros mais capazes, no caso o nível de desenvolvimento potencial;

Vigotski (1998, p. 113) afirma que “o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e área de desenvolvimento potencial.”

5. O ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, embora para Vigotski (1994) sejam processos distintos, interagem dialeticamente, pois não existem de forma independente, uma vez que a aprendizagem promove desenvolvimento, e este revela novas possibilidades de aprendizagem, que por

sua vez promove novo desenvolvimento. Assim, segundo Vigotski (1998, p.114),

> a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Esses são pressupostos básicos da teoria histórico-cultural que possibilitaram-me compreender que a constituição do saber em saber da criança é um evento social, mediado pela linguagem e pela cultura através da interação com o outro. Assim, a educação é uma das vias socialmente instituídas de acesso ao conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero até seis anos.

Ao assumir a teoria histórico-cultural como referência teórica, assumo também o materialismo histórico dialético, ou seja, os princípios teóricos marxistas como balizadores para a compreensão da sociedade. Entendo que ele explicita, em termos materiais, empíricos, como, ao longo do processo histórico, os homens asseguraram sua sobrevivência a partir da sua relação com a natureza, e, nesse processo, foram transformando-a e conferindo-lhe a sua constituição. Compreender a sociedade é, portanto, entender o homem e sua educação e, mais especificamente, a Educação Infantil.

O materialismo histórico expressa uma concepção da história, segunda a qual os fatos emanam não de dogmas ou de abstrações, mas de observações oriundas de condições reais. As organizações econômicas e sociais de produção surgem e desaparecem conforme venham a favorecer ou impedir a expansão da capacidade produtiva da sociedade. Assim, sociedade, homem e educação estão em constante transformação (FRIGOTTO, 1994).

Vigotski utilizou o método dialético, oferecido pelo materialismo histórico, para investigar as funções psicológicas superiores, centrando suas

bases nos aspectos socioculturais e nos determinantes históricos onde o sujeito vive, conforme afirma Duarte (2003. p. 50):

> A compreensão dialética e materialista que Vigotski tinha do conhecimento científico estava concretizada nessa adoção do método de análise, ou seja, do método que utiliza a mediação das abstrações para chegar à essência real, objetiva, daquilo que esteja sendo investigado. Essa concepção é dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real.

Assim, Vigotski defende a mediação como um elemento fundamental para a elaboração e apropriação do conhecimento abstrato, uma vez que essa relação não é direta entre o indivíduo e o objeto do conhecimento.

Como já assinalei, tenho como objetivo nesta pesquisa caracterizar as funções básicas da Educação Infantil, formalizadas na legislação nacional, analisar as funções incorporadas pela educação das crianças de zero até seis anos ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade e revelar como as concepções de educar e cuidar estão sendo compreendidas na educação das crianças de quatro a seis anos.

De acordo com os fundamentos da minha pesquisa, a educação tem um papel importante no processo de humanização do seres humanos e de transformação social, embora reconheço que, sozinha, ela não transforma a sociedade. Desse modo, é necessário refletir sobre o conceito de educação e que é a partir dessa concepção que a Educação Infantil se inscreve.

Afirmo, ainda, que a educação é uma prática essencialmente humana que aprofunda e amplia a existência dos seres humanos, permitindo distingui-lo, enquanto ser social, histórico e cultural, dos demais seres que têm uma existência natural. Nesse sentido, o desenvolvimento da educação está ligado ao desenvolvimento da própria sociedade, que é constituída pelos seres humanos. É o que explicita Leontiev (1998, p. 272):

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Considerando essa perspectiva, os homens não se desenvolvem de forma natural e espontânea, mas através da educação, constituída como um bem cultural e social, e que tem, portanto, que ser construída historicamente pelos próprios homens, como afirma Duarte (2003, p. 44):

> O desenvolvimento sociocultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo de mediatizado, um processo que exige interação entre adultos e crianças.

A educação permite ao homem uma formação enquanto sujeito essencialmente histórico e social, no entanto, para torná-la acessível à criança, é necessário produzir e organizar meios através dos quais cada criança singular possa se apropriar do que a humanidade produziu. Desse modo, a instituição educativa configura-se num espaço privilegiado de interação, mediação e garantia dessa apropriação e, evidentemente, deve estar comprometida com a aquisição e socialização do saber sistematizado.

Desse modo, para compreender a educação, necessariamente, temos que compreender a instituição educativa e, consequentemente, entender como a atuação docente se constitui neste espaço. Já Vigotski (*apud* VEER & VALSINER, 1996, p. 66) afirma que

> Educar crianças significa necessariamente restringir sua liberdade de ação, às vezes no interesse da própria criança, às vezes no interesse da coletividade. O papel dos pais e dos professores é e deve ser enorme: ao formar parte do ambiente das crianças e organizar esse ambiente, eles irão direcionar de maneira considerável o desenvolvimento mental delas.

Destaco nesse processo a importância que os adultos ocupam na vida das crianças, principalmente, o professor, garantindo a sua humanização e fazendo com que ela possa interagir com a cultura humana, referenciando-se ao princípio da historicidade dessa atividade. Duarte (2003, p. 76) afirma que

> O adulto desenvolvido é a chave para a compreensão do desenvolvimento infantil. Mas também não se deve esquecer que esse desenvolvimento infantil se dá pela interação com o adulto já desenvolvido. Isso diferencia a ontogênese da filogênese, pois o desenvolvimento histórico do gênero humano partiu de si mesmo e não da interação com uma forma mais evoluída de ser. Já no caso do desenvolvimento cultural da criança, existe uma forma mais evoluída. Isso torna extremamente complexa a análise do desenvolvimento e põe no centro dessa análise a educação, pois tal desenvolvimento é fruto do processo educativo.

Com base nessa afirmação, pode-se dizer que a criança é um ser em desenvolvimento e que o adulto é um ser desenvolvido, portanto, ele tem um papel decisivo no desenvolvimento cultural das crianças. Assim, a educação e a atividade docente têm centralidade nesse processo, uma vez que o desenvolvimento é revitalizado e fortalecido como produto dessa atividade educativa.

Desse modo, referenciar-me em uma perspectiva histórico-cultural para pensar a educação e, mais especificamente, a Educação Infantil, levou-me a estabelecer vínculos entre as dimensões de desenvolvimento, aprendizagem e educação; afeto e cognição; instituição educativa, professor e criança, visto que compõem, de forma dinâmica e dialética, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas.

Diante disso, é necessário compreender a especificidade da Educação Infantil, não como uma educação “antiescolar”, e, sim, coerente com os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, que valoriza a experiência cultural e o conhecimento. É preciso reconhecer que esse período da vida humana tem especificidades que precisam ser consideradas e respeitadas; portanto, se quisermos garantir o direito das crianças, temos que defender o direito a uma educação pública de qualidade. Nesse sentido,

concordo com Duarte (2003, p. 80) quando afirma que a “psicologia vigostikiana dá total respaldo a uma pedagogia na qual a escola deve ter como papel central possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos.”

Por isso, fundamentada na teoria desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores e no conjunto dos saberes construídos sobre a Educação Infantil, de forma intencional e deliberada, acredito ser possível articular a educação e o cuidado das crianças de cinco a seis anos sem lançar mão de uma escolaridade formal antecipada e instrucional, nem tampouco de uma concepção assistencialista e recreacionista, de guarda e proteção somente, que nega a necessidade das crianças e a própria infância.

Para efeito de exposição, organizei este trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo – O sentido e o significado do cuidar e do educar – apresento as funções da Educação Infantil ao longo de uma trajetória histórica, situando as contradições e os principais avanços rumo a uma concepção que integre cuidado e educação como a função maior da Educação Infantil. Nele, analiso aspectos e conquistas que aparecem no ordenamento legal que asseguram a Educação Infantil como um direito da criança brasileira.

No segundo capítulo – Educar e cuidar: princípios de uma educação de qualidade – realizo uma discussão sobre os princípios de qualidade para a Educação Infantil. Dessa forma, procurei delinear um panorama de fatores intervenientes que influenciam a qualidade do cuidar e educar, refletindo sobre os conceitos de criança que fundamentam a prática pedagógica na sociedade contemporânea, debatendo a necessidade de uma política de formação para os professores que atuam nesse nível educacional e situando as intenções e ações que configuram esse cenário de atuação docente e aprendizagem das crianças.

No terceiro capítulo – A prática pedagógica em questão: o cuidar e educar em discussão – apresento a análise dos dados coletados nas observações da pesquisa empírica à luz da teoria histórico-cultural.

A natureza da pesquisa é de uma abordagem qualitativa, o que me permitiu realizar uma reflexão focada e aprofundada sobre as

concepções que fundamentam a prática pedagógica desenvolvida, pois, tive a possibilidade de revelar os pressupostos orientadores das ações dos professores e de como se apresentam as funções de cuidar e educar na prática pedagógica.

Enfim, discutir esse tema implica uma preocupação em compreender os caminhos que têm conduzido a educação das crianças de zero até seis anos. Minha intenção foi provocar uma reflexão que permita rever conceitos e práticas estruturadas que situam as funções da Educação Infantil, fortalecendo o debate e ampliando o entendimento.

1 O SENTIDO E O SIGNIFICADO DO CUIDAR E EDUCAR

> Dia-a-dia nega-se às crianças o direito de ser criança. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (GALEANO, 1999)

As reflexões e análises aqui produzidas constituem, resultam e fazem parte do meu processo de formação pessoal e profissional, seja como professora de Educação Infantil, seja pela minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação – no curso de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, o que me trouxe contribuições significativas e um amadurecimento intelectual sobre a educação da criança de zero até seis anos.

A tentativa de articular esses estudos e essas experiências com concepções fundamentadas na teoria histórico-cultural contribuiu para o direcionamento do meu olhar na construção desta pesquisa, proporcionando uma melhor compreensão do surgimento do sentimento de infância e das funções da Educação Infantil no tempo presente, enquanto categorias históricas.

Entendo e defendo a importância da Educação Infantil no processo de democratização da educação brasileira e na construção da cidadania das crianças de zero até seis anos. Torna-se, desse modo, fundamental pensar numa Educação Infantil de qualidade, que transcenda práticas e concepções tradicionais e assistencialistas que se caracterizam e se concretizam como local de guarda ou depósito de crianças; de compensação das carências infantis; de preparação para o Ensino Fundamental ou, ainda, como pseudo-avanço de si mesma, com o propósito de promover o desenvolvimento global e harmônico da criança[7], dissociando a prática pedagógica, que lhe é inerente, da prática social. Necessário se

[7] Esse foi o propósito defendido pelas propostas do MEC, especificamente pelo Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981 pela COEPRE (ABRAMOVAY; KRAMER, 1983).

faz, também, apontar e debater as funções incorporadas pela Educação Infantil ao longo de um processo histórico e como as concepções educar e cuidar estão sendo compreendidas na atualidade.

E, torna-se imprescindível, ainda, ressignificar as funções principais da Educação Infantil de forma a ampliar o diálogo e o debate sobre o cuidar e educar nessa faixa etária, instigando a possibilidade de desconstrução de algumas verdades ou dogmas, que se enraizaram em nossas práticas pedagógicas. Busquei, ao longo do texto, fornecer dados e destacar as conquistas legais que me conduzissem a pensar o cuidado e a educação das crianças de zero até seis anos, em sua dimensão histórica, cultural e pedagógica.

Em tempos de revoluções tecnológicas exacerbadas e de mudanças, marcadas por grandes transformações sociais, corre-se o risco, leviano e inconseqüente, de pautar a discussão sobre a criança de zero até seis anos e a sua educação num eterno presente, no cotidiano, no tempo vivido, na superficialidade, abdicando da sua historicidade e, principalmente, como afirma Galeano, negando-lhe o direito de ser criança.

É indispensável, portanto, que pesquisas dessa natureza sejam desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, que tenham a Educação Infantil como objeto de análise, com a finalidade de explicitar a intencionalidade educativa concretizada nas propostas pedagógicas e investigar como os educadores estão compreendendo e atuando, tendo as funções de cuidar e educar como tônica predominante no trabalho com crianças de zero até seis anos. É cada vez mais freqüente, entre os profissionais e os pesquisadores de Educação Infantil, o desejo e a iniciativa de caracterizar com maior clareza as funções das instituições voltadas ao atendimento de crianças dessa faixa etária.

1.1 Educação e sentimento de infância: a contribuição dos precursores da Educação Infantil

Os Estatutos do Homem, escritos pelo poeta brasileiro, Thiago de Mello, comovem e traduzem, de maneira única e maravilhosa, a poesia como uma arma de luta e de esperança contra a injustiça, as arbitrariedades

e a crença de que há um futuro para os seres humanos. Usufruí, portanto, desse poema em minhas reflexões, sem a intenção de seguir a ordem dos artigos. Inicio pelo artigo oitavo que determina:

> Fica decretado
> que a maior dor,
> sempre foi e será sempre
> não poder dar amor
> a quem se ama
> e saber que é a água
> que dá à planta
> o milagre da flor.
> (THIAGO DE MELLO, 2001)

Para se compreender a construção do passado, do presente e do futuro da educação das crianças, é preciso saber quem deu de beber ao sentimento e uma nova concepção de infância; quem contribuiu para que tivéssemos a convicção de que as crianças precisam de educação, assim como as plantas necessitam de água.

Há, por certo, peculiaridades em cada momento histórico da educação, e, mais especificamente, da educação da criança pequena, pois, entendo que a educação é uma atividade histórica. Ela é a expressão da organização da sociedade de uma determinada época. As concepções da Educação Infantil, muitas vezes contraditórias, têm raízes históricas em momentos diferenciados, e muitas delas são assumidas na atualidade sem considerar o contexto da sua produção. Portanto, conhecer um pouco da história da infância e da sua educação auxilia a compreensão dessas concepções e práticas correntes.

Esclareço que o aprofundamento do conhecimento e a compreensão dessa construção histórica da Educação Infantil e do sentimento de infância ocorreram através dos estudos realizados na disciplina – Infância e História do Pensamento Educacional, sob a responsabilidade da profª. Drª. Ordália Alves de Almeida – oferecida no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da UFMS. Nessa disciplina, vi-me frente ao imenso desafio de compreender a educação e, mais especificamente, a Educação Infantil, a partir do delineamento de concepções dos diferentes teóricos, como Comênio (1592-1670), Rousseau

(1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1952) dentre outros, e que apresentaram novas perspectivas para a educação das crianças pequenas. Embora apresentem diferenças entre si no que se refere a pressupostos teóricos-metodológicos, as propostas de ensino desses autores partiam do pressuposto de que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos.

Recorri, assim, como outros pesquisadores, aos estudos de Áries (1981) para abordar o surgimento do sentimento de infância. Segundo esse autor, na sociedade medieval o sentimento da infância não existia; assim que a criança conseguia viver sem a assistência e os cuidados constantes das mães ou das amas, ela era integrada ao mundo adulto e não se diferenciava mais deste. O sentimento que existiu por volta do século XIII poderia ser definido da seguinte maneira: a criança não existia socialmente. Supriam-se suas necessidades enquanto um ser nascido do homem que não consegue se manter sozinho e, após esse período, era engajada na vida adulta imediatamente. A infância, nessa época, era vista como um estado de transição para a vida adulta. Para a sociedade medieval, o importante era a criança crescer rapidamente para poder participar do trabalho e de outras atividades do mundo adulto.

Áries (1981. p.99) esclarece que:

> Na sociedade medieval [...], o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança, do adulto, mesmo jovem.

De acordo com o autor, somente nos séculos XVI e XVII ocorreu uma mudança visível com relação aos sentimentos de infância, alterando completamente o quadro acima exposto. A Igreja e as artes contribuíram muito para isso; a ingenuidade, a graça e a gentileza das crianças começaram a ser observadas, dando início a um sentimento chamado pelo autor de “paparicação”, ou seja, o primeiro sentimento de infância. As crianças passaram a ser objetos de diversão para os pais. Contrário a esse sentimento surgiu outro, que via como negativa essa “paparicação”, pois,

segundo autores como Montaigne, as atitudes dos pais haviam se tornado insuportáveis. Vários teóricos da época concordaram com essa afirmação, embora isso não significasse um não-reconhecimento da criança como um ser diferente do adulto e, sim, a visão da criança enquanto um ser que necessitava ser criado separadamente do adulto, para que os mimos não as tornassem mal-educadas. Isso, porque

> o primeiro sentimento da infância – caracterizado pela "paparicação" – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis aos fenômenos outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ÁRIES, 1981, p. 104-105)

Nessa perspectiva, somente no período Renascentista, caracterizado por uma revalorização da cultura greco-romana, a educação tornou-se mais prática, incorporando a cultura do corpo e buscando fazer a substituição de processos mecânicos por métodos mais agradáveis.

O Renascimento, portanto, estimulou o aparecimento de outras visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada. Autores, como Erasmo de Rotterdam (1465-1536), defenderam que a educação deveria ser oferecida na infância. O pai deveria escolher um pedagogo com longo conhecimento e experiência para cuidar da educação do filho desde o nascimento até a idade adulta (GADOTTI, 1993).

Mais recentemente novas leituras foram realizadas sobre o sentimento de infância, dentre elas destaco a contribuição de Kohan (2003) em sua obra **Infância. Entre educação e Filosofia**; Gandini e Edwards (2002) com a obra Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil.

Do mesmo modo, durante o curso, tive a possibilidade de ler vários autores, mas neste momento justifico a escolha porque ela resgata as contribuições de Comenius, Rousseau e Froebel, por estes e suas teorias estarem na base da gênese do surgimento da educação da criança pequena na modernidade.

Somente na fase mais avançada desse período, com o crescimento da urbanização e a Revolução Industrial em curso, a discussão sobre educação obrigatória intensificou-se dando ênfase à educação como um meio para o desenvolvimento social. Nesse momento, a criança passou a ser o centro do debate e do interesse dos adultos, uma vez que ela começou a ser vista como um sujeito com necessidades, e a infância foi situada e vislumbrada como momento de preparação para ingresso no mundo adulto, o que tornava a instituição educativa instrumento fundamental.

Para João Amós Comenius (1592-1670), educador e pedagogo moderno que escreveu o tratado de educação para ensinar “tudo a todos” – A Didática Magna, a função da educação era desenvolver no homem as sementes da instrução (saber), da virtude (moral) e da religião (piedade), introjetadas pela natureza. Para ele o homem tem necessidade de ser educado para aprender a agir como homem, e a salvação do gênero humano dependia da educação (COMENIUS, 2002).

Comenius lançou uma didática (método) universal para ensinar os homens de todos os lugares e de todas as classes sociais. A proposta Comeniana está fundada na organização do trabalho manufatureiro, em superação ao artesanato. Propôs a divisão do trabalho didático em níveis de ensino, séries e áreas de conhecimento.

Na Didática Magna, Comenius elaborou o plano de escola maternal para ser desenvolvido pelos pais; desta feita as crianças menores de seis anos já era uma de suas preocupações.

> Os ramos principais de uma árvore, por mais numerosos que sejam, despontam do tronco nos primeiros anos; depois disso, apenas crescem. Do mesmo modo, tudo aquilo em que o homem deve ser instruído, e que lhe será útil durante toda a vida, deverá ser semeado e plantado desde a escola materna. De que modo isso é possível ficará claro se percorrermos todos os gêneros do saber: mostrá-lo-ei com poucas palavras, lembrando os vários gêneros de saber em vinte parágrafos. (2002, p. 325)

Comenius apontou que não era possível desenvolver esse plano com a mesma precisão e detalhes feitos nas outras escolas, por duas razões, assim, explicitadas por ele:

> As tarefas e as metas da escola materna. Não é possível explicá-las de modo mais minucioso, como foi feito com os outros tipos de escola, por exemplo com um esquema que indique o que deve ser desenvolvido em cada ano, me e dia (como deverá ser feito na escola vernácula e latina) por dois motivos. O primeiro é que em casa não é possível aos pais seguir uma ordem tão precisa como a da escola pública, cuja única tarefa é educar os jovens. Em segundo lugar, porque o engenho e a índole das crianças se desenvolvem de modo desigual, mais depressa numas, mais devagar noutras. Por exemplo, algumas crianças de dois anos sabem falar muito bem e fazem muitas coisas que outras fazem as duras penas aos cinco; por isso, a formação das crianças durante a primeira infância depende inteiramente do discernimento dos pais. (2002, p. 331)

Nesse plano, Comenius propôs um Guia para a educação na escola materna e recomendou a utilização de livros com imagens, recursos audiovisuais, para educar as crianças pequenas. Para ele, a imaginação e o desenvolvimento dos sentidos precediam o desenvolvimento da racionalidade da criança. O conhecimento sensorial advindo da relação e exploração dos objetos seria internalizado e interpretado posteriormente pela razão. Por isso, defendia uma programação metódica e bem elaborada, racionalizando bem o tempo e o espaço escolar, com recursos materiais de qualidade, pois, segundo ele, somente assim era possível garantir a boa "arte de ensinar".

Contrapondo-se ao ideário da Reforma e da Contra-Reforma religiosas, destacou-se Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que inaugurou uma nova história da educação. Rousseau centralizou, pela primeira vez, o tema infância na educação. Para ele a infância não era apenas um período de preparação para a vida adulta, mas tinha um valor em si mesma. A educação para Rousseau era a própria vida da criança. (ROUSSEAU, 1979).

Embora Rousseau tenha sido fundamental nesse movimento de reconhecimento da infância, como um período diferente da vida adulta, sua concepção reflete uma idéia de infância como um dado natural, fonte de ingenuidade, sinceridade, pureza e bondade. Esta é a criança de Rousseau, uma criança inocente que o mundo corrompe. Não se pode perder de vista o tempo vivido por Rousseau e o espaço ocupado pelas crianças naquele período.

Decorre desse entendimento uma Educação Infantil estruturada

para prover cuidado e proteger a criança das interferências do mundo adulto. Rousseau reconheceu que a criança tinha necessidades próprias e precisava de cuidados físicos especiais; ele dedicou à infância uma reflexão sistematizada e realçou as especificidades e a singularidade do ser criança, afirmando que:

> A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substitui-las, pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez anos. (ROUSSEAU, 1979, p. 75)

Não podemos nos esquecer de que a criança das classes mais pobres continuava sem o reconhecimento de sua particularidade, pois a educação ainda voltava-se a atender as classes dominantes da época (nobres e burgueses).

Para Rousseau a educação tinha uma dupla função: 1) Educação pública (comum) – função de formar o cidadão e educar para a pátria e para a sociedade; 2) Educação particular (da natureza ou doméstica) – função de formar o homem individual. Essas duas espécies de educação deveriam estar relacionadas (ROUSSEAU, 1979).

Rousseau ao descrever de forma mais detalhada o seu método de educação lançou as bases de um ideário pedagógico que tem fundamentado a educação das crianças de zero a seis anos até os nossos dias. Pedagogos e pesquisadores ilustres dos séculos XVIII, XIX e XX seguiram muitos dos ensinamentos de Rousseau: Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) Montessori (1870-1952), John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1896-1980) e outros.

Gostaria de destacar, também, como um dos educadores que influenciaram de forma decisiva na Educação Infantil, o educador alemão Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), criador do sistema de Jardins de Infância. Foi um dos primeiros educadores preocupados com a educação de crianças pequenas. Froebel chamou as escolas por ele criadas de

Kindergarten[8].

Para Froebel, os jardins-de-infância deveriam ser diferentes das casas assistenciais que existiam na época, pois incluíam uma dimensão pedagógica e, também, diferenciavam-se das escolas que, de acordo com ele, tinham como preocupação moldar as crianças. Ao definir a função da escola, Froebel (2001, p. 86) destacou:

> A escola não é digna desse nome quando se limita a ser um estabelecimento onde se ensina uma quantidade menor ou maior de conhecimentos particulares e exteriores. A escola só pode ser escola quando estiver impregnada por vivências e espiritualidade que envolvam e transfigurem todas as coisas.

Assim, sua proposta educacional dava ênfase à idéia de espontaneidade infantil, auto-educação da criança pelo jogo, incluindo atividades de cooperação, brinquedos, atividades manuais, jogos, canções, atividades de livre expressão, construções, poesia etc. Para Froebel (2001, p. 23), a educação consistia em:

> Suscitar as energias do homem – ser progressivamente consciente, pensante e inteligente – ajudá-lo a manifestar sua lei interior – o divino que há nele – com toda pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência – nisso consiste a educação do homem. Ela nos dá, para esses fins, o caminho e os meios.

Desse modo, Froebel lançou as sementes de uma renovação educacional, pois os jardins de infância, mesmo proibidos na Alemanha, solidificaram-se e propagaram-se em solos férteis ingleses, italianos, americanos e brasileiros, dando ênfase à liberdade da criança com o suave e quente sabor de ternura, tão bem difundida por Thiago de Mello no artigo nono do seus Estatutos do homem:

> Fica permitido
> que o pão de cada dia
> tenha no homem
> o sinal de seu suor.
> Mas sobretudo
> tenha sempre
> o quente sabor

[8] Em alemão Kinder significa criança e Garten, jardim, portanto, “jardim-de-infância.”

da ternura.
(THIAGO DE MELLO, 2001)

Esse modo de conceber a criança e a sua educação leva-nos a uma compreensão de Educação Infantil pautada no desenvolvimento natural e espontâneo das crianças, desconsiderando a influência dos aspectos históricos, sociais e culturais e, ainda, numa visão linear do processo pedagógico. Meus conhecimentos e experiência levam-me a afirmar que as crianças são parte do mundo social e histórico, portanto, exclui-las desse mundo é não levá-las a sério e nem respeitá-las.

Apesar do desconhecimento desses pensadores por grande parte dos profissionais da Educação Infantil, suas teorias contribuíram para a sedimentação de um sentimento de infância e, também, para que o olhar, hoje, do desenvolvimento infantil seja pautado em pesquisas científicas, além de colaborarem para uma atuação docente mais libertadora, circunstanciada em pressupostos teóricos historicamente construídos. Entretanto, apesar de reconhecer as contribuições dessas teorias para a educação das crianças de zero até seis anos, é preciso perceber os seus limites na compreensão das funções que a Educação Infantil desempenha no contexto da sociedade brasileira, principalmente por não levarem em conta os determinantes históricos e sociais.

1.2 A educação e cuidado na primeira infância: mais que uma função, uma necessidade histórica

A lógica predominante na organização das relações dos homens com seus semelhantes, sejam eles adultos ou crianças, terá a sua determinação constituída nas relações sociais, construídas historicamente. Assim, é possível sustentar que a educação da criança pequena é percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme as determinações das relações de produção vigentes em cada época.

Sabemos que o surgimento das instituições de Educação Infantil esteve, de certa forma, relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII. De acordo com Manacorda (1995, p. 280-281)

> Um fato novo do século é a instituição das escolas infantis. Foram precedidas no tempo por uma assistência ou atendimento privado, sistematizado por alguma iniciativa esporádica, como a do pastor protestante Jean Fredéric Oberlin (1771) nos Vosges, ou a da marquesa Pastoret em Paris. Também aqui a iniciativa vem de Além-Mancha, por obra de um capitão-de-indústria, longe de qualquer inspiração confessional ou religiosa, mas animado por um forte espírito humanitário, Robert Owen (1771-1858).

Apesar do seu espírito humanitário, não se pode perder de vista que Owen era um representante da burguesia e, como tal, defendia os interesses de sua classe. Consideramos, portanto, ingênuo acreditar que seu olhar voltava-se apenas às crianças. Bem sabemos dos interesses que perpassavam o cuidado com as crianças, já que as mães inseridas no processo industrial, ao despreocuparem-se de seus filhos, produziam em maior escala.

As creches e pré-escolas, portanto, surgiram historicamente, ao mesmo tempo que as escolas, e o seu aparecimento tem sido associado ao trabalho materno fora do lar a partir da revolução industrial. Com o advento do capital, surgiu o estilo de vida urbano-industrial, na Europa, que, no seu processo histórico, transformou em força de trabalho homens, mulheres e crianças. Os avanços das forças produtivas, gradativamente, acumularam-se a ponto de permitir, pelo menos em tese, a extinção do trabalho infantil.

Conforme Alves (2001, p. 148-150):

> Recolocando a questão sob uma outra forma, para melhor reforçá-la, esclareça-se que o desenvolvimento tecnológico ao ser incorporado à produção revela-se excludente, isto é, libera parte dos trabalhadores empregados nas fábricas onde se dão inovações. Como decorrência da valorização da força de trabalho infantil, no interior do movimento geral descrito, as crianças credenciaram-se, tendencialmente, como as primeiras e preferenciais vítimas do processo de expulsão de força de trabalho das indústrias. Estava superada em definitivo a época em que filhos dos trabalhadores eram sinônimos de *crianças de fábrica.* E como os seus pais trabalhavam, poderia parecer que estavam criadas as condições materiais para a produção das crianças de rua.

A sociedade, então, viu-se diante de uma nova necessidade: ocupar o tempo das crianças, já que seus pais não estavam mais em condição de prover integralmente sua segurança, pois estavam absorvidos pelo trabalho. Desse modo, a instituição educativa constituiu-se em um local importante para atender às demandas sociais e, reiteradamente, veio sendo mobilizada nesse sentido.

> Enquanto possibilidade, ao produzirem a extensão do tempo disponível para as crianças trabalhadoras, as novas condições materiais poderiam ter só ampliado os limites da desocupação. Não foi o que ocorreu; essas crianças não se tornaram desocupadas. Essa análise linear seria plausível se não houvesse intervenção social na situação criada. Atuando num sentido antagônico, porém, a escola se refuncionalizou visando colocar-se como alternativa para preencher o tempo disponível do jovem trabalhador, então desempregado. A *ex-criança de fábrica,* tendencialmente, se metamorfosearia em *criança de escola.* A escola se transformou ao constituir-se numa instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, também aos filhos recém-desempregados dos trabalhadores. (ALVES, 2001, p. 150, grifo do autor)

Esse percurso histórico só foi possível porque se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e pela importância que foi dada ao momento específico da primeira infância. O que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir das mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade, principalmente, pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado. Assim sendo, a educação da criança de zero até seis anos está em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, do trabalho e das relações de produção.

> A criança trabalhadora, então desempregada, dispunha de tempo que poderia ser utilizado, inclusive, para educar-se. Para os pais trabalhadores, complementarmente, o surgimento de uma instituição que cuidasse de seus filhos enquanto trabalhavam era muito desejável. Não há como tergiversar o fato de que a nova escola foi produzida, também, para atender essa demanda. E como famílias proletárias, em face da situação de penúria que marcava a existência da classe trabalhadora -muito mais empobrecida [...] encontravam dificuldades para pagar diretamente pelos serviços prestados pela instituição escolar, se impôs, além da publicização, a necessidade de gratuidade de seus serviços, o que tornava, ao mesmo tempo, exeqüível a obrigatoriedade do ensino. (ALVES, 2001, p. 151-152)

Todo esse conjunto de idéias e as contradições existentes entre elas vieram influenciar o surgimento das instituições de Educação Infantil e marcaram de forma muito forte as propostas, a forma de atuação dos educadores e a educação das crianças pequenas em cada creche e pré-escola.

Nos últimos anos, as expressões “educar e cuidar” vêm dominando os discursos sobre a Educação Infantil e suscitando debates nas diversas instâncias que atuam junto às crianças. Esses debates têm como orientação o desenvolvimento de ações pautadas na qualidade, em uma maior eqüidade no acesso e na criação de oportunidades para o desenvolvimento pleno das crianças. A propositura de ações factíveis à efetiva realização da educação e cuidado na primeira infância resulta da definição de políticas e ofertas de serviços que beneficiem, diretamente, as crianças e suas famílias.

Os conceitos de “educar” e “cuidar” devem ser tratados, indissociavelmente, no contexto da Educação Infantil, servindo de indicativos para a formulação das políticas sociais voltadas às crianças pequenas. Para tanto, é necessário que as diversas instâncias, que traçam essas políticas, tenham pleno conhecimento dos seus significados nas práticas social e educativa. De modo mais evidente, resgato o que se apresenta sobre esses conceitos no contexto educativo, e que é por mim referendado:

> [...] educar significa, portanto, 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 outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 1998, 23)

E o cuidar sendo entendido como:

> [...] a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa

> valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio, que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (RCNEI, 1998, 24)

O resgate desses conceitos vem acompanhado de um pressuposto maior que pode ser extraído de outro artigo do poema de Thiago de Mello (2001).

> Decreta-se que nada
> será obrigado nem proibido.
> Tudo será permitido,
> inclusive brincar com os rinocerontes,
> e caminhar pelas tardes
> com uma imensa begônia na lapela
> Só uma coisa fica proibida:
> amar sem amor.

Decreta-se, portanto, que cuidado e educação não constituem obrigação nem proibição na Educação Infantil, mas permissão e condução natural de quem faz educação das crianças de zero até seis anos, ficando proibido educar e cuidar das crianças sem afeto, sem construção, sem criação, sem respeito, sem participação, sem colaboração e sem intervenção.

Defendo a necessidade de aprofundar as questões concernentes às funções da Educação Infantil, numa perspectiva mais abrangente, que permita maior compreensão de tudo o que está ligado ao trabalho educacional com crianças de zero até seis anos. Portanto, compreender a especificidade da Educação Infantil – cuidar e educar – requer desvendar os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que se estabelecem na constituição dessas funções.

Para entender a Educação Infantil e sua especificidade, como parte da totalidade social, portanto, coloca-se, como condição primordial, a compreensão das leis gerais que movem a sociedade e de como a educação das crianças de zero até seis anos se inscreve nessa totalidade. É necessário, por conseguinte, apreender o movimento, as tensões presentes na relação entre esse particular (Educação Infantil) e o universal (totalidade social).

O delineamento da história da Educação Infantil por pesquisadores brasileiros tem evidenciado que as concepções e funções estabelecidas na educação das crianças de zero até seis anos constituem uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento diferentes idéias de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, que serão abordadas no próximo capítulo.

Nas primeiras décadas do século XX, Vigotski (1998) já havia apontado que a criança, desde bem pequena, é capaz de estabelecer relações com as outras e com as coisas, em um processo em que percebe e se apropria de significados e atribui sentido a eles. Para o autor, os primeiros anos de vida marcam o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, emocionais, físicos e morais na criança que, em conseqüência disso, vai se tornando humana. Com base nos aprendizados que realiza, ela amplia suas possibilidades de atividade prática e intelectual, apropriando-se, nesse processo, de novos motivos e conhecimentos.

1.3 Guarda, compensação, preparação, desenvolvimento, cuidado, educação? As funções da educação infantil em questão

> Fica decretado que os homens
> estão livres do jugo da mentira.
> Nunca mais será preciso usar
> a couraça do silêncio
> nem a armadura das palavras.
> O homem se sentará à mesa
> com seu olhar limpo
> porque a verdade passará a ser servida
> antes da sobremesa.
> *(*THIAGO de MELLO, 2001)

Conhecer é preciso! Revelar é preciso! Falar é preciso! Estudar as funções da Educação Infantil é preciso!

Reclamamos! Calamo-nos! Amarramo-nos na couraça do silêncio! Porém, neste momento, o poema de Thiago de Mello decreta a liberdade e não mais a sujeição da mentira; desvencilha os ranços, colocando-nos como agentes diante da possibilidade de construirmos conhecimentos, de interferirmos na construção do sentido e significado do cuidar e educar na Educação Infantil.

As funções da Educação Infantil constituíram-se ao longo de um processo que vivenciei como professora de Educação Infantil: mais longo ou mais curto, às vezes doloroso e, muitas vezes, prazeroso ao final. Reviver esse percurso significa lidar com minhas práticas, minhas perdas, meus equívocos, minhas dúvidas, chegando algumas vezes a ficar na penumbra, na não compreensão das funções delineadas à Educação Infantil.

A década de 1980 foi especialmente frutífera para a criança brasileira; desde então, as funções da Educação Infantil vêm sendo objeto de discussões nas diversas pesquisas de autores brasileiros[9] entre outros. O marco da discussão é priorizar a necessidade de garantir atendimento de caráter educacional às crianças na rede pública.

Abramovay e Kramer (1983) corroboraram o delineamento na história de algumas das funções da Educação Infantil: a Educação Infantil como um espaço guardião da criança, onde elas pudessem ser cuidadas enquanto seus pais trabalhavam. Aqui predomina e fica em evidência a visão assistencialista e sanitarista, segundo a qual era preciso substituir a família no cuidado da criança, alimentando-a e proporcionando-lhe higiene e saúde.

O propósito era "afastar as crianças dos extratos pobres do trabalho servil que a sociedade capitalista em expansão lhes empunha, além de servirem como guardiãs das crianças órfãs e filhas de famílias trabalhadoras" (ABRAMOVAY E KRAMER, 1983). Dessa forma, a Educação Infantil tinha como função principal a guarda e o cuidado das crianças.

A pesquisa de Kishimoto (1988, p.157) auxiliou-me a conhecer e reconstituir o processo de formação das creches e pré-escolas no Brasil

> São Paulo repete, à semelhança de outros países, a história da evolução dos estabelecimentos infantis, ao instalar, inicialmente, instituições com funções sociais e, posteriormente, unidades em que predomina o trabalho educativo. O percurso começa com o aparecimento de estabelecimentos assistenciais denominados asilos infantis, para atender órfãos, crianças abandonadas ou carentes de recursos, que surgem desde os primórdios da cidade de São Paulo. Em seguida, com a industrialização e urbanização que se manifestam, mesmo de forma incipiente, no início da

[9] Abramovay e Kramer (1983); Kramer (1983-1985); Souza (1984); Campos (1985); Kishimoto (1988); Campos, Ferreira e Rosemberg (1989); Machado (1991), Garcia (1993); Almeida (1994, 2003)

> República, surgem creches e escolas maternais destinadas aos filhos dos operários. Todavia, a composição propriamente dita da pré-escola ocorre nos jardins-de-infância, instituições de caráter educativo, criados a partir de 1877 e, posteriormente, com as escolas maternais, que se desenvolvem, especialmente, na década de vinte.

A demanda da sociedade por um espaço institucional foi decisivo para o aumento do número de instituições que cumprissem as funções de guarda e cuidado. Em seguida, uma nova função passou a ser atribuída à Educação Infantil: “Compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, sua miséria e a negligência de suas famílias” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1983). A Educação Infantil como educação compensatória foi difundida com o propósito de suprir as carências culturais, sociais e afetivas das crianças pobres, pois as famílias que deviam prover essas necessidades não tinham condições.

Sobre isso, Abramovay e Kramer (1983, p. 23) apontam que

> [...] depois da 2ª Guerra Mundial, nos Estados Unidos e na Europa, é que a Educação Infantil com função compensatória ganhou contornos e, estratégias mais delineadas. As influências das teorias do desenvolvimento infantil e da psicanálise, por um lado, os estudos linguísticos e antropológicos, por outro, aliados as pesquisas que procuravam correlacionar linguagem e pensamento com rendimento escolar, determinaram a elaboração da abordagem da privação cultural. Esta veio a fundamentar e fortalecer a crença na Educação Infantil como instância capaz de suprir as "carências", "deficiências" culturais, lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares.

Desse modo, à medida que a Educação Infantil se ajusta e supre essas carências, desenvolvendo uma série de habilidades, ela permite que as crianças ocupem uma posição de igualdade, visando e garantindo melhor desempenho escolar futuro e satisfatório, portanto, ela, também, desenvolve uma função preparatória, pois prepara a criança para o que vem depois – a escola.

Na tentativa de superação das funções anteriormente delineadas, o Ministério da Educação e Cultura – MEC lançou em 1981 o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar – PROAPE, em que apresentou o novo discurso oficial como resposta às críticas feitas aos programas compensatórios e de privação cultural. No PROAPE

> a educação pré-escolar visa ao desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com suas características físicas e psicológicas, neste particular momento de sua vida e situada em sua cultura e em sua comunidade. Ela tem, portanto, objetivos em si mesma, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural", aqui a Educação Infantil é apresentada com objetivos em si mesma. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 27, grifo nosso)

A Educação Infantil foi apresentada com objetivos em si mesma, como destaquei anteriormente. No entanto, as mesmas autoras (1991) fazem um alerta no sentido da compreensão das tais afirmações, para que possamos entender quais os reais e variados significados dessa nova função proposta pelo PROAPE.

> 1º) Deixa-se de proclamar a função compensatória da pré-escola, mas a defesa de sua importância continua tendo enfoque político visível. A pré-escola não cura mais os males educacionais, mas sim os sociais, e estes, por tabela, auxiliarão a resolver os educacionais... 2º) Há um esvaziamento da função da pré-escola, pois sob o disfarce de quem tem objetivos em si mesma caberia tudo. Fica de lado a discussão sobre o tipo de pré-escola que traria contribuições reais às crianças das classes populares, pois a pré-escola é considerada importante em e por si mesma... Até que ponto uma pré-escola "com objetivos em si mesma" não serve para justificar uma proposta que isenta estabelecer critérios mínimos de qualidade, tais como: número de crianças por unidade, e forma a garantir um trabalho sistemático de acompanhamento das crianças; estratégias de treinamento [...] que assegurem uma prática pedagógica consistente; um sistema de supervisão contínua que permita um repensar das práticas desenvolvidas; formas de avaliação – que envolvam as pessoas de diversos níveis do programa – capazes de oferecer subsídios para a sua reestruturação; efetiva vinculação trabalhista que substitua o voluntariado das mães. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, pp. 27-28)

As funções, até então apresentadas, contribuem para a definição de uma outra função, que necessita ser explicitada, compreendida e concretizada efetivamente: a Educação Infantil com função pedagógica. Abramovay e Kramer (1991, p. 30) já apontavam e defendiam a idéia de que a Educação Infantil tinha uma função pedagógica. Qual seja:

> Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, referimo-nos a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida, e os amplia,

> através de atividades que têm significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. Aqui, como na "pré-escola como objetivo em si mesma", a confiança nas possibilidades de as crianças se desenvolverem e a valorização das suas manifestações são indispensáveis. No entanto – e nesse ponto está a grande diferença – tal, confiança e valorização redundam num trabalho pré-escolar sistemático e intencional, direcionado à transmissão de novos conhecimentos e à garantia de novas aprendizagens. No lugar de um "respeito à cultura local", romântico e não democrático, entendemos que existe espaço para a construção gradativa do conhecimento que ultrapassa o localismo e pode favorecer o acesso aos conhecimentos.

Concordo e defendo com vigor a importância da Educação Infantil com função pedagógica, no entanto, precisamos aprofundar o debate em torno da definição do que estou chamando de "pedagógico". Este delineamento será dado no próximo capítulo.

Nas últimas duas décadas houve uma significativa expansão da Educação Infantil no Brasil. Efetivamente, o que a impulsionou foram mudanças no contexto econômico, político e social ocorridas nas décadas de 1970 e 1980, gerando um movimento de luta pela democratização da educação pública brasileira. A sociedade civil, representada pelos movimentos sociais, reivindicou uma ampliação do atendimento às crianças, filhos de mulheres trabalhadoras, e a garantia da educação para elas, enquanto direito constitucional. Concepções e práticas educativas foram se constituindo com base em situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis ampliando a abrangência das políticas públicas sociais voltadas à infância.

1.4 A materialização do direito da criança à Educação

> Fica decretado
> Que agora vale a verdade.
> Agora vale a vida
> E de mãos dadas,
> Trabalharemos todos
> Pela vida verdadeira.
> (THIAGO DE MELLO, 2001)

De mãos dadas o povo caminhou unido, pois a sociedade civil, através de movimentos e grupos organizados, sensibilizou os legisladores

para diferentes causas, entre elas a vida verdadeira das crianças – seus direitos. A união dessas forças possibilitou conquistas no plano legal e avanços extremamente significativos rumo a uma realidade mais promissora ao desenvolvimento da criança cidadã.

Desde 1948, reconhecidamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) representou um marco histórico e um fundamento básico que contribuiu para que o verdadeiro direito do ser humano fosse reconhecido: o direito à educação.

> Com a Declaração de 1948, tem inicio uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. No final desse processo, os direitos do cidadão terão se transformado, realmente, positivamente, em direitos do homem. Ou, pelo menos, serão os direitos do cidadão daquela cidade que não tem fronteiras, porque compreende toda a humanidade; ou, em outras palavras, serão os direitos do homem enquanto direitos do cidadão do mundo.” (BOBBIO, 1992, p. 30)

Em relação à criança, desde 1959, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração dos Direitos da Criança; muitos direitos ali contidos faziam parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos. E, em 20 de novembro de 1989, aprofundando essa Declaração, a Assembléia Geral das Nações Unidas, adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – uma Carta Magna para as crianças de todo o mundo; no ano seguinte este documento foi oficializado como lei internacional. Essa Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, proclamando que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais. Foi ratificada por 192 países, incluindo o Brasil, ou seja, estes países comprometeram-se a cumprir o que foi contemplado no documento.

Em síntese, a Convenção garante o reconhecimento à criança de todos os direitos capazes de lhe garantir vida digna e desenvolvimento pleno de suas potencialidades, afirmando que todas elas têm direito à educação, à

saúde, e que deverão ser protegidas contra qualquer atividade nociva ao seu desenvolvimento.

No Brasil, essa conquista é recente, pois a convenção foi ratificada em 24 de setembro de 1990, entrou em vigor em 23 de outubro de 1990 e foi promulgada pelo Decreto nº. 99.710, de 21 de novembro de 1990.

Esses documentos deram visibilidade à criança, como ser humano com necessidades e direitos próprios, distinguindo-a dos adultos. A criança, como sujeito de direitos iguais em dignidade e respeito como qualquer outro ser humano é merecedora de atenção e cuidados específicos e peculiares. Desse modo, esse conjunto de princípios, normas e valores constituiu um marco importante na formulação e elaboração da legislação nacional dos estados membros da ONU.

1.4.1 Educação direito da criança de zero até seis anos – a Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal Brasileira de 1988 aderiu formalmente à concepção de criança como sujeito de direitos, dentre eles o direito à educação. No texto constitucional a criança passa ser prioridade nacional, o que caracteriza uma sintonia com as normativas internacionais: Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) e Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, UNICEF, 1989).

Foi materializada, portanto, no Brasil uma conquista histórica, pois as constituições anteriores limitavam-se a “assistir” ou “amparar” a infância. Destaco na Constituição Federal de 1988 (art. 205) a educação como direito de todos e, por inclusão, também, das crianças de zero até seis anos.

Ressalto o Inciso IV, do art. 208, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero até seis anos de idade”. Desde então, a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, é um direito da criança e um dever do Estado. O texto é claro e explícito indicando formas concretas de garantia de educação dessa criança, subordinando o atendimento em creches e pré-escolas à área educacional, conforme afirmam no texto Campos, Ferreira e Rosemberg (2001, p. 18-19):

> Ao definir que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de"(Art. 208), entre outros, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero até seis anos de idade (inciso IV), a Constituição cria uma obrigação para o sistema educacional, que certamente terá que se equipar para dar respostas a esta nova responsabilidade. No que se refere às atribuições dos Municípios, essa questão não só é considerada como parte de suas obrigações, porém, mais do que isso, é definida como prioritária, ao lado da educação elementar. Em seu artigo 211, parágrafo 2º, a Seção sobre Educação determina que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Nesse sentido, o texto constitucional representa um grande passo em direção à superação do caráter assistencialista, predominante nos programas voltados à educação das crianças de zero até seis anos, haja vista que, no caso específico das creches, histórica e tradicionalmente, elas eram vinculadas às secretarias de assistência social, e as pré-escolas vinculadas às secretarias de educação. Desse modo, essa nova proposição legal aponta, significativamente, para a eliminação dessa dicotomia, integrando creches e pré-escolas.

Aqui trago a afirmação de Bobbio (1992, p. 37) para contribuir para uma reflexão, quando diz:

> que o importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los. (...) O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos. É inútil dizer que nos encontramos aqui numa estrada desconhecida; e, além do mais, numa estrada pela qual trafegam, na maioria dos casos, dois tipos de caminhantes, os que enxergam com clareza, mas tem os pés presos, e os que poderiam ter os pés livres mas têm os olhos vendados.

A Constituição Federal reconhece e concede a todas as crianças o direito à educação, reafirmando os princípios e direitos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos das Crianças. Assim, começa a se converter em realidade a igualdade de direitos. Contudo, parece necessário dizer que essas conquistas são partes de um longo processo de democratização "cuja realização final ainda não somos capazes de ver" (BOBBIO, 1992, p. 31)

1.4.2 Estatuto da criança e do adolescente: mais que um direito social, um direito humano

> Fica decretado que,
> A partir deste instante,
> Haverá girassóis em todas as janelas,
> Que os girassóis terão direito
> A abrir-se dentro da sombra.
> E que janelas devem permanecer,
> O dia inteiro, abertas para o verde
> Onde cresce a esperança.
> (THIAGO de MELLO, 2001)

Antes dos girassóis apontarem nas janelas, foi longa, sombria e duradoura a trajetória de luta pelo reconhecimento do direito legal e institucional da criança brasileira. Após a aprovação da Constituição Federal, a esperança cresceu e abriu mais uma possibilidade; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Complementar n.º 8.069/90, que tratou a infância como portadora de direitos, foi debatido e promulgado com ampla participação de setores da sociedade civil. Nele crianças e adolescentes passam a ser os grandes protagonistas de uma nova história, pois

> do ponto de vista conceitual o Estatuto abandona o paradigma da "infância em situação irregular" e adota o princípio de "proteção integral à infância". Nesta perspectiva, o texto legal deixa a simples prescrição sobre deveres e responsabilidades do Estado quando o "menor" por ação (autor de infração penal) ou omissão (ausência de família ou meios de subsistência) precisa de amparo ou tutela e avança no sentido de compor um texto que coloca sob seu arco todos aqueles brasileiros menores de dezoito anos. Não estamos mais diante de uma lei de exceção, mas incluindo e explicitando direitos de todos. (BAZÍLIO, 2003, p. 21)

Essa história legal evoca a definição de uma mudança de perspectiva na ação da sociedade e do Estado, afinal a criança é reconhecida no ECA como um "sujeito de direitos", ou seja, um cidadão de pequena idade, uma criança cidadã. Cumpre esclarecer que entender a criança como "cidadã", ou como "sujeito de direitos" é entender que ela tem direito à brincadeira como atividade principal do seu desenvolvimento e aprendizagem; direito à escola de qualidade; direito a um nome; direito de comer, beber e morar; direito de não trabalhar; direito de não ter que cuidar

de irmãos mais novos, enfim, tem o direito de ser criança e viver o que é inerente à infância, vivendo este momento da forma mais intensa, amorosa e acolhedora possível.

1.4.3 "Que gente será esta, em si diziam, que costumes, que lei, que rei teriam?"[10] – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

> Fica decretado que o homem
> não precisará nunca mais
> duvidar do homem.
> Que o homem confiará no homem
> como a palmeira confia no vento,
> como o vento confia no ar,
> como o ar confia no campo azul do céu.
> O homem confiará no homem como
> um menino confia em outro menino.
> (THIAGO de MELLO, 2001)

No final do século XX, os homens demonstraram que era possível confiar nos homens e, especialmente, nos homens que fazem as leis; expurgando as dúvidas, decretaram e reafirmaram o princípio da Educação Infantil como direito.

O reconhecimento do direito à educação, também, foi reafirmado pela Lei n.º 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996. Nela, a Educação Infantil está contemplada em destaque, no título III – Direito à Educação e Dever de Educar, art. 4º, Inciso IV, onde é afirmado que: "O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero até seis anos de idade". (BRASIL, 1996).[11]

Nessa perspectiva, a Educação Infantil sofreu inúmeras transformações, tendo a garantia de uma definição legal, conforme explicita a LDB, no título V, capítulo II, art. 29 "A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança

[10] CAMÕES, Luís de. Os Lusíadas. São Paulo: Scipione, 1997.

[11] Cabe esclarecer que a lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 altera a redação do artigo 6º da lei n° 9.349, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória das crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

até seis anos de idade em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Essa nova condição amplia o conceito de educação básica, ao abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e, especificamente, no caso da vinculação da Educação Infantil a essa etapa de educação; ao mesmo tempo em que rompe com a tradição assistencialista presente na área, requer um aprofundamento do debate sobre as referências de qualidade para a educação das crianças de zero até seis anos, de como viabilizar essa educação e de como estão constituídas as funções que desempenha. Desse modo, aumenta a responsabilidade do Estado, municípios e instituições educativas.

Esses documentos legais são referências importantes para a implantação e implementação de propostas educacionais voltadas às práticas educativas com crianças de zero até seis anos, assegurando que os programas de Educação Infantil são da competência dos municípios e que devem ser mantidos por eles com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado. (Título IV – Art. 11, Inciso V). Segundo Campos, Ferreira e Rosemberg (1989, p. 21):

> O simples fato de a pré-escola e a creche serem administradas pelos Municípios deverá contribuir para essa participação, pois a experiência mais recente dos movimentos sociais ligados à educação indica que, na maior parte das vezes, os Municípios constituem um interlocutor mais próximo e acessível do que as instâncias mais centralizadas.

Embora a legislação tenha trazido avanços consideráveis, no que concerne à educação e aos cuidados infantis, em instituições públicas e privadas, esses espaços de atendimento voltados às crianças de zero até seis anos ampliaram-se sem uma reflexão mais profunda sobre as funções do trabalho educacional que realizam.

Com as conquistas obtidas em todos os instrumentos legais, apontados acima, o chamado binômio educar e cuidar tornou-se não só o objetivo da educação de crianças de zero até seis anos, mas, também, a definição de sua especificidade. Desse modo, a Educação Infantil e suas funções são realidades criadas historicamente, das quais diferentes grupos

de crianças dispõem em medida desigual e condições muito diversas. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 54):

> O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. [...] Na realidade, encontramos uma diversidade muito maior, marcada pelas desigualdades, até mesmo na denominação institucional. Há, por exemplo, creches para crianças de zero até seis anos, na maioria das vezes referindo-se a um atendimento em período integral, na acepção que a lei pretende superar. Para as crianças pequenas de classe média, atribuem-se outros nomes que não creche, com exceção de algumas localidades, como o Rio de Janeiro. Se os limites administrativos foram superados, as diferenças sociais permanecem e se refletem também no interior do sistema educacional.

Ainda, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tanto creches como pré-escolas são consideradas instituições de Educação Infantil, e a distinção entre elas é definida pelo critério de idade. A Educação Infantil para as crianças de zero a três anos será oferecida em creches ou entidades equivalentes e, para as crianças de quatro a seis anos de idade, a educação será oferecida em pré-escolas (título V, capítulo II, seção II, artigo 30), ou seja, tudo é educação da criança pequena. Essa já era uma preocupação sinalizada por Campos, Ferreira e Rosemberg, (2001, p. 126), ao destacarem que:

> A proposta de discriminar creche e pré-escola apenas pela idade (creche: 0 a 3 anos e pré-escola: 4 a 6 anos) foi amplamente discutida pelo grupo, que inclusive buscou alternativas (sem grande sucesso) considerando outros elementos como as funções educacionais e assistenciais, o tempo de permanência na instituição etc. Apesar de os termos creche e pré-escola serem consagrados tanto pela população e pela prática como pela própria Constituição, na medida em que eles carregam significados comprometedores dos princípios hoje definidos, julga-se interessante ir tentando introduzir um conceito mais amplo como “Educação Infantil” para designar as instituições de atendimento à criança. Estas devem cumprir funções diferenciadas: educativas, propriamente ditas, de cuidados diurnos durante o trabalho dois pais, de assistência sanitária, alimentar e social, conforme as necessidades das crianças e de suas famílias, independente da idade. A diferenciação devida à idade da criança é necessária apenas o fato de exigir atenção especial, maior relação adulto/criança etc. No entanto alguns cuidados devem ser tomados para que não se constituam redes isoladas e não se acentue a tendência hoje dominante de que creche é assistência e pré-escola é educação.

Na distribuição das competências referentes a esse nível, tanto a Constituição Federal quanto a LDBEN explicitam a co-responsabilidade das três esferas de governo, municípios, estados e União e, também, da família. A articulação com a família visa ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores e de expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, amplas e profundas.

1.4.4 Um, dois: cuidar e educar, três, quatro: um novo passo – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

> Fica estabelecida, durante todos os séculos,
> A prática sonhada pelo profeta Isaías,
> E o lobo e cordeiro pastarão juntos
> E a comida de ambos
> Terá o mesmo gosto de aurora.
> (THIAGO de MELLO, 2001)

Cuidado e educação: este é o alimento que a Educação Infantil deve proporcionar às suas crianças. Creches e pré-escolas devem caminhar juntas, integradas pelo mesmo sentido e significado, pois cuidar e educar – educar e cuidar é o mote que as impulsiona. Não é possível cuidar das crianças sem educá-las, e educá-las envolve tomar conta, cuidá-las e preservá-las. O grande desafio da Educação Infantil é superar a dualidade, a dicotomia, a polarização existente, os possíveis antagonismos presentes nos discursos e nas práticas que caracterizam a Educação Infantil.

Historicamente essa etapa de educação vem sendo marcada pelas polarizações: hora de aprender e hora de brincar; brincadeira e trabalho; assistência e educação; creches e pré-escolas; pré-escola e escola; cuidar e educar, evidenciando alguns paradoxos pelo menos no discurso: na creche se cuida, na pré-escola se brinca e na escola se aprende.

Como já foi descrito acima, assistimos, na década de 1990, à difusão de novos e diferentes marcos teóricos e legais em relação a

Educação Infantil que sinalizaram, de forma contundente, a necessidade de superação dessas dualidades desnecessárias e equivocadas.

No ano de 1998, foi editado pelo Ministério da Educação o documento orientador das práticas educativas em Educação Infantil, com o objetivo de estabelecer parâmetros para a organização de propostas curriculares para a Educação Infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Esse documento propõe a indissociabilidade das ações de educar e cuidar das crianças de zero até seis anos. Nele, a expressão educação e cuidado da primeira infância, já resgatada anteriormente, inclui todas as possibilidades de ação junto às crianças antes da idade da escolaridade obrigatória, independentemente da organização do espaço, do financiamento, dos horários de funcionamento ou do conteúdo do programa a elas destinado. Admite-se comumente que a primeira infância abrange o período que vai do nascimento até os seis anos de idade.

Rosseti-Ferreira (2003) evidencia a consciência cada vez mais acentuada de que “educação” e “cuidado” são conceitos inseparáveis que, necessariamente, deverão ser levados em consideração em serviços qualitativos destinados à infância, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da criança e integrá-la de forma atuante nas instituições educativas e na sociedade.

Para tanto, não é concebível uma divisão entre os pressupostos enunciados, pois no “cuidado” existem possibilidades de educação, assim como nas ações educativas é possível, também, oferecer, simultaneamente, “cuidados”. A educação e cuidado na primeira infância indicam, necessariamente, uma abordagem integrada e coerente de uma política e de serviços que incluem todas as crianças e seus familiares, independentemente do *status* profissional ou econômico. A partir dessa abordagem reconhece, também, que a legislação poderá criar as circunstâncias para a efetivação de ações que objetivem possibilitar à criança desenvolver-se, realizar aprendizagens e trocas afetivas em instituições educativas que tenham profissionais qualificados e sejam partícipes de responsabilidades social e jurídica.

Fica, assim, claro o papel das instituições de Educação Infantil, que, independentemente da modalidade que assumam, devem cumprir o

duplo papel de educar e cuidar, de forma articulada e qualitativa. Kuhlmann Jr. (2000, p. 65) é bastante esclarecedor ao abordar a relação dessas duas ações ao expressar que:

> A caracterização da instituição da Educação Infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la. A polarização entre o assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que a freqüentam. [...] As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido.

Concordo com Kuhlmann Jr., pois não é possível educar sem cuidar. A educação, o cuidado, o afeto, a solidariedade, o respeito, a acolhida, a cumplicidade e o conhecimento são ingredientes necessários à atuação docente, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Ensino Superior.

Adotar uma concepção que articule cuidar-educar, como afirma Campos (1994), contribui para a superação da dicotomia entre as atividades e ações comumente chamadas de “assistência” e aquelas chamadas de “educação”. Segundo essa autora, “todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos [...]” (1994, p.35).

Cabe esclarecer que no mesmo ano em que foram lançados os referenciais, vários pesquisadores e profissionais ligados à Educação Infantil foram convidados a emitir pareceres individuais e/ou institucionais sobre o documento preliminar. Mais especificamente, o grupo vinculado ao GT Educação da Criança de zero até seis da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED aprofundou a discussão sobre as concepções defendidas no referido documento, pois havia uma preocupação pontual com as conseqüências que esse documento traria à Educação Infantil. (CERISARA, 2000).

Para muitos pesquisadores, esse documento significou um retrocesso no processo democrático que vinha se solidificando no Brasil, na construção de uma política para a educação das crianças de zero até seis, com a participação da sociedade civil.

> Em 1998, estranhamente sem articulação com os documentos que haviam sido produzidos pela Coedi/MEC, nos últimos cinco anos, o MEC publica o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI). (...) Mesmo distribuindo para professores e pesquisadores da área a versão preliminar, para darem parecer sobre o mesmo, a equipe do MEC pouco incorporou das diversas sugestões e críticas que lhe foram enviadas pelos 239 entrevistados que responderam ao MEC. (ARISTEO FILHO, 2001, p. 40-41)

No contexto da análise documental da versão preliminar, um dos aspectos que causou maior preocupação entre os pareceristas foi o de que a Educação Infantil estava inteiramente subordinada à forma de trabalho do Ensino Fundamental, reforçando a escolarização precoce das crianças e o predomínio de uma concepção de criança abstrata e reducionista (CERISARA, 2000). As reflexões apontadas pela autora revelam que algumas modificações foram incorporadas na versão final dos referenciais, entretanto, isso não foi garantia de que as divergências de pontos de vistas estivessem resolvidas e que a fragmentação estivesse superada. O que esse processo revelou foi um amadurecimento na área da Educação Infantil, ensejando, ainda, muita reflexão, debate, discussão e produção sobre o que queremos que seja a educação das crianças de zero até seis.

> Mesmo que o RCNEI tenha sido aperfeiçoado, melhorado, adaptado ele continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como a especificidade da Educação Infantil. [...] As preocupações e alertas feitos nos pareceres permanecem e devem estar presentes na continuidade deste processo, cuja próxima etapa será a distribuição do RCNEI em todo país. Mais do que nunca, fica claro o nosso papel enquanto pesquisadores da área comprometidos com as criança brasileiras no sentido de dar suporte aos sistemas

> de ensino dos municípios e estados e, principalmente, aos professores que atuam diretamente com os meninos e meninas de zero até seis em instituições de Educação Infantil no sentido de lutar para que a especificidade da Educação Infantil seja garantida. (CERISARA, 2000, p. 44)

Embora o RCNEI não tenha valor legal, algumas de suas sugestões podem servir de subsídios para atuação docente na Educação Infantil brasileira, por isso a leitura crítica deste documento pode ser um importante mecanismo de debate sobre a criança, as funções da Educação Infantil, os espaços destinados a essa educação e sobre as práticas desenvolvidas nesse cenário.

Repensar as práticas pedagógicas no sentido da concretização do espaço comprometido com a qualidade, desenvolvendo as funções de cuidar e educar a criança de zero até seis nos, passa, necessariamente, pelo entendimento de que a educação da criança é um direito, não só social, mas direito humano. Kramer (2003, p. 64) ajuda-nos a elucidar melhor esse aspecto, afirmando que:

> o cuidado, a atenção, o acolhimento precisam estar presentes na Educação Infantil. A alegria e a brincadeira também. Mas nas práticas realizadas, as crianças aprendem. O saber não pode ser confundido com falta de liberdade. Afinal, o desafio é tornar possível uma escolaridade com liberdade. No que se refere à escola, é preciso que a instituição imposta e obrigatória atue com liberdade para assegurar a apropriação e construção de conhecimento por todos. No que se refere a Educação Infantil, é preciso garantir o acesso, de todos os que assim desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois casos, é preciso enfrentar dois desafios: o de pensar, a creche e a pré-escola como instâncias de formação cultural; o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Portanto, a necessidade de compreender a criança da Educação Infantil exige caracterizá-la concretamente e historicamente, assumi-la como sujeito e cidadã de direitos, que se constitui na sociedade da qual faz parte. Para isso é preciso superar a idéia da criança vista como adulto em potencial e/ou miniatura, destituída de condicionantes políticos, econômicos culturais e sociais que se estabelecem no conjunto de suas relações. A idéia da criança única, abstrata e desvinculada da dinâmica da sociedade não

pode ser sustentada. As crianças são seres com histórias e experiências diferentes, portanto, com mecanismos e condições diferenciadas para fazerem parte do meio social em que vivem. Por isso, as reflexões sobre sua história não podem prescindir do entendimento de que elas são sujeitos dos estudos sobre si mesmas e sobre a Educação Infantil.

1.4.5 Princípios para a Educação de zero a seis – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

> Fica decretado,
> que todos os dias da semana,
> inclusive as terças-feiras
> mais cinzentas, têm direito
> a converter-se em manhãs,
> de domingo.
> (THIAGO de MELLO, 2001)

Consolidar e materializar o que está posto na legislação é converter os dias cinzentos em manhãs de domingo para a Educação Infantil.

Como já citei anteriormente o direito à educação e cuidados das crianças de zero até seis anos foi incorporado pela Constituição, em 1988; confirmado e regulamentado o caráter indissociável do binômio cuidar e educar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, em 1996, e reafirmado no RCNEI em 1998. Também, em 17 de dezembro1998 o Conselho Nacional de Educação (CNE) relata e aprova o parecer 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Esse parecer aponta para a necessidade de definir uma política nacional de integração entre estado e a sociedade civil, no sentido de garantir cuidado e educação às crianças de zero até seis anos, entendendo-as como sujeito de direitos e como alvo principal das políticas públicas. Desse modo o relatório sinaliza que

> uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir desta definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais. (1998, p. 1)

O parecer afirma, ainda, que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil deverão nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos das creches e pré-escolas. Para isso, convoca a participação dos Conselhos Municipais e Estaduais e respectivas Secretarias, estabelecendo que essas Diretrizes sejam de caráter mandatório para toda e qualquer instituição de cuidado e educação para as crianças de zero até seis anos e que as mesmas devam elaborar suas Propostas Pedagógicas, norteadas pelas Diretrizes.

Sua homologação deu-se através da Resolução CNE/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil[12]. Segundo Aristeo Filho (2001, p. 44):

> As referidas diretrizes constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação, que orientará as instituições de educação infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Assim, as Diretrizes estabelecem princípios éticos, políticos e estéticos que devam fundamentar as propostas pedagógicas das instituições para a Educação Infantil, definindo que elas devem promover conjuntamente as práticas de educação e cuidado, de modo a possibilitar para a criança a integração dos aspectos físicos, afetivos, sociais, cognitivos e lingüísticos. Pois, entende a criança como um ser completo e indivisível.

1.4.6 Do FUNDEF ao FUNDEB: o aceno de um novo tempo ou a legitimação de uma histórica omissão?

> Por decreto irrevogável
> fica estabelecido o reinado permanente
> da justiça e da claridade,
> e a alegria será uma bandeira generosa
> para sempre desfraldada
> na alma do povo.
> (THIAGO de MELLO, 2001)

[12] BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

Num reinado de justiça é impossível não discutir as especificidades do trabalho da Educação Infantil e não tratar as questões relativas ao financiamento. O momento político exige, os educadores pedem e as crianças agradecem.

Em tempos atuais ninguém duvida ou questiona que freqüentar a Educação Infantil contribui efetivamente para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, porém, infelizmente, isso não foi levado em consideração, uma vez que as reformas educacionais da década de 1990, juntamente com a política federal, focaram e priorizaram o Ensino Fundamental através do Fundo de Manutenção Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996).

Efetivamente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, estabelecendo uma nova sistemática de repasse dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. De acordo com Callegari (2002, p. 15), o FUNDEF:

> Trata-se de um fundo de natureza contábil, de âmbito estadual e abrangendo todos os estados brasileiros, mais o Distrito Federal e que, no âmbito de cada Estado, compreende os governos em níveis estadual e municipal. Instituído em modelagem única, o FUNDEF é singular, Estado a Estado e no Distrito Federal. [...] É uma forma peculiar de concentrar e distribuir recursos financeiros para o ensino fundamental público, observados normas e critérios básicos estabelecidos em disposições transitórias da Constituição Federal.

De acordo com a Constituição de 1988, 25% das receitas dos estados e municípios vinculam-se à Educação; desse modo, de acordo com a Emenda 14 que instituiu o FUNDEF, 60% desses recursos foram reservados ao Ensino Fundamental. Portanto, esse fundo caracterizou uma exclusividade ao Ensino Fundamental, conseqüentemente, induzindo as administrações locais a priorizá-lo, em detrimentos dos outros níveis de ensino, dentre eles, a Educação Infantil.

> Historicamente, desde 1934, tivemos constituições que consignaram percentuais específicos e obrigatórios para a aplicação em educação e outras em que tais vinculações foram suprimidas, para, finalmente, serem consolidadas na Constituinte de 1988. [...] Mais recentemente, fez-se, por meio da Emenda Constitucional n.º 14 e da Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que criou o FUNDEF, o que , tecnicamente, chamamos de subvinculação de recursos, obrigando que 15% daqueles 25% sejam, aplicados, exclusivamente, no ensino fundamental, restando apenas 10% para o custeio da Educação Infantil e o ensino supletivo, além de outros programas educacionais mantidos pela prefeituras. (GUIMARÃES, 2005, p.45-47)

Segundo pesquisadores, como Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), Kramer (1998), Guimarães e Pinto (2000), o FUNDEF afetou efetivamente a Educação Infantil, uma vez que a partir da sua implantação houve uma desaceleração nas taxas de ofertas de matrículas nesse nível de escolaridade, em razão do fundo contemplar apenas o Ensino Fundamental, o que acabou trazendo prejuízo para a educação básica como um todo.

De acordo com Guimarães (2005, p. 50), outra crítica que se fez à implantação do FUNDEF diz respeito ao fato de que

> na prática, ele impede a realização de políticas educacionais em nível municipal, regional e estadual, já que estados e municípios estão obrigados a investir 60% dos recursos da educação no ensino fundamental, independemente das diferentes realidades existentes. Nessa perspectiva é óbvio que haveria uma retração na oferta daqueles serviços educacionais antes oferecidos pelos municípios, cuja principal vocação da maioria de dava, preponderantemente, na Educação Infantil.

Desse modo, há uma necessidade urgente de superação da Educação Infantil como o primo pobre, como afirma Demo (1995, p. 42), pois segundo ele a Educação Infantil não pode continuar como o "*primo pobre* da assim dita educação básica, e muito menos como tarefa residual das políticas educacionais."

Assim, desde 2005, os termos da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 415/05 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB estão sendo debatidos com a sociedade, representada pelos estados, municípios, entidades de classe, pesquisadores e instituições de ensino; seu texto apresenta solução

à falta de financiamento específico para a Educação Infantil. A proposta é, inclusive, anterior ao FUNDEF (Fundo de Financiamento do Ensino Fundamental), e a política nacional já acenava para a necessidade de se criar e implantar o FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, mas somente em 2005 e 2006 ganhou força política, graças a uma relevante mobilização da sociedade, dos pesquisadores e educadores que atuam em defesa da Educação Infantil.

A Proposta de Emenda Constitucional – PEC n.º 415, que cria o FUNDEB, foi enviada ao Congresso Nacional, em 14 de junho de 2005. A proposta é que o FUNDEB tenha uma duração de 14 anos (2006-2014) e como propósito atender às crianças matriculadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A princípio, tínhamos entendido que essa proposta representava um avanço em relação ao FUNDEF que destina recursos somente para o Ensino Fundamental, pois este novo fundo destinaria recursos, também, à Educação Infantil, representando um ganho para essa etapa de educação.

Porém, a perplexidade é que a proposta do FUNDEB, inicialmente apresentada como solução à falta de financiamento para a Educação Infantil, pretendia eliminar as crianças de zero a três anos, incluindo apenas a pré-escola, através da exclusão das creches deste financiamento. Essa exclusão marcaria um desrespeito e um contra-senso declarado à Constituição e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, incorporando creches e pré-escolas.

Assim, houve uma grande e intensa mobilização nacional de várias entidades, como as organizações não governamentais, representantes dos governos estaduais e municipais, professores, estudantes, sindicalistas, que atuaram incansavelmente e conseguiram garantir a aprovação do Fundo na Câmara dos Deputados, quase por unanimidade, com 399 votos favoráveis, dois contrários e duas abstenções. Garantiu-se também a inclusão das creches, firmando dessa maneira o respeito pelo direito das crianças e o compromisso com a qualidade.

A proposta votada e aprovada na Câmara dos Deputados foi também aprovada por unanimidade pela Comissão de Constituição, Justiça

e Cidadania do Senado, no dia 26 de abril de 2006, porém o relatório apresentou ressalvas de emendas que não tiveram o consenso dos senadores. Desse modo, estamos aguardando, como afirma o poeta Geraldo Vandré, “Quem sabe faz a hora não espera acontecer”, vamos caminhar e cantar nas ruas, nas escolas, nas universidades, nas assembléias, desfraldando nossas bandeiras de luta, para que o projeto de lei, elaborado pelo governo federal, além de incluir as crianças de 0 a 3 anos nesse financiamento possa, por um decreto irrevogável, estabelecer o espaço merecido das instituições de Educação Infantil, só assim a luz viva e intensa da justiça será aclamada como uma bandeira de vitória de todos aqueles que lutam pela infância brasileira.

Portanto, no momento da consolidação da Educação Infantil, traçada dentro das demais lutas sociais, como um direito da criança, compreendê-la à luz do movimento e do desenvolvimento histórico da humanidade, pode apontar-nos novos caminhos, se soubermos compreender as contradições em meio das quais ela foi gestada. E é a partir da análise dialética do contexto histórico e político da Educação Infantil, que as tensões e movimentos do meu objeto de pesquisa, no caso específico, do tempo vivido, da prática exercida, da história construída, que o sentido do cuidar e do educar são desvelados.

Refletir a Educação Infantil e sua especificidade, a partir da realidade concreta, apropriar-se desse concreto real pela reflexão, transformando-o em concreto pensado, eis um caminho pleno de possibilidades. Possibilidade de apreensão e análise da Educação Infantil como fenômeno concreto, síntese de múltiplas determinações, palco de algumas contradições que permeiam a sociedade, uma prática social em movimento permanente, compreensível a partir das leis que regem a sociedade na qual está inscrita. Partindo da compreensão do papel contraditório que a educação assume nesta sociedade, é possível avançar na proposição de uma práxis educativa para as crianças de zero até seis anos, que se articule com um projeto revolucionário, contribuindo para a transformação dessa sociedade.

Em síntese, procurei neste capítulo refletir sobre as funções da Educação Infantil historicamente e culturalmente construídas e, sobretudo,

evidenciar os avanços legais conquistados em relação à educação das crianças de zero até seis anos. Cabe destacar que embora o ordenamento legal tenha promovido avanços nas concepções da criança e na sua educação, isto não é garantia de que a realidade das crianças pequenas tenha alterado, pois existe um grande hiato entre o que é postulado na legislação e o que de fato ocorre na educação e cuidado delas. Como ressalta Saviani (2000, p.7) "[...]o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional."

Com o decreto dos seus Estatutos, o poeta Thiago de Mello brindou-me com a possibilidade do ser humano construir um mundo melhor, uma educação digna para nossas crianças, destacando "a esperança como a mais sublime obrigação humana". Esse texto acompanhou-me, inspirou-me e comoveu-me durante a escrita deste capítulo, por isso, encerro-o citando seu artigo final:

> Fica proibido
> o uso da palavra liberdade,
> a qual será suprimida dos dicionários
> e do pântano enganoso das bocas.
> A partir deste instante
> a liberdade será algo vivo e transparente
> como um fogo ou um rio,
> ou como a semente do trigo
> e a sua morada será sempre
> o coração do homem.
> (THIAGO de MELLO, 2001)

No capítulo seguinte, apresento uma reflexão sobre os princípios de uma Educação Infantil de qualidade, sobre a concepção de criança, a função do professor e o significado da especificidade dessa etapa da educação básica.

2 EDUCAR E CUIDAR: PRINCÍPIOS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Conforme já anunciado na introdução, neste capítulo tratarei da constituição de uma educação de qualidade para a infância, tendo a educação e o cuidado como a tônica do trabalho com crianças de zero até seis anos. Para tanto, parti das seguintes indagações: o que significa qualidade na Educação Infantil? Quem são os sujeitos dessa educação? Compreendo que para configurar a qualidade da Educação Infantil preciso, ainda, agregar um conjunto de fatores que a definem. Portanto, farei um recorte, priorizando nessa reflexão a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil e as intenções e ações que a retratam como sendo de qualidade.

Antes de responder a esses questionamentos, tecerei algumas considerações introdutórias em relação ao conceito de qualidade pertinente a este capítulo.

Atualmente, qualidade é a meta a ser perseguida pelos diferentes segmentos da sociedade. Essa é a palavra de ordem do momento; qualquer que seja a proposta ou a proposição defendida, todos devem buscar qualidade. Portanto, discutir a qualidade na Educação Infantil impõe esclarecer de qual qualidade estarei falando. De acordo com Enguita, (1996, p. 95):

> Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, 'qualidade'. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

"A era da qualidade está diante de nós, mas a própria ´qualidade` não é uma palavra neutra. É um conceito construído socialmente, com significados muitos particulares, produzido através do que chamamos o discurso da qualidade." (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 119)

Na década de 1990, a educação submeteu-se a uma crescente preocupação com medidas de eficiência na gestão dos recursos disponíveis, marcadas pela influência dos órgãos de cooperação mundial e internacional. Assim,

> quando pensamos em qualidade, nos dias atuais, imediatamente associamos essa palavra ao jargão da "qualidade total", modismo que penetrou os poros da nossa sociedade. Além de "qualidade total", outros chavões são incorporados cotidianamente: "ISO 9000", "produtividade", "competitividade", "globalização", "modernização", "neoliberalismo. (KUHLMANN JR, 2001, 208)

Desse modo na perspectiva de qualidade total, a educação passa a ser definida como uma mercadoria a ser oferecida pelo mercado, e os pais e alunos, clientes ou consumidores desse serviço e, conseqüentemente, responsabilizados pelas escolhas que fazem. Para ilustrar essa fala, utilizaremos um exemplo dado pela professora Maria Malta Campos em uma palestra, citado por Kuhlmann Jr (2001, p. 209):

> sugere-se que a escolha da educação dos filhos seria como a compra de pasta de dentes no supermercado; se não gostarmos da marca, compramos outra, e pronto! Mas a educação não é pasta de dentes, aquilo que as crianças vivem em uma instituição não é algo que se resolva simplesmente buscando outro local; mudar de instituição não é uma coisa tão simples como mudar de marca de um produto.

Mas de qual qualidade a Educação Infantil é tributária?

2.1 A qualidade que interessa para a educação infantil

A Educação Infantil no Brasil é uma área que vem se configurando mais nitidamente e adquirindo consistência progressivamente, embora não estejam excluídos os riscos de retrocesso. Como espaço diferenciado de crescimento, desenvolvimento, elaboração de conhecimento e produção de cultura das crianças de zero até seis anos que freqüentam instituições do sistema educacional, suas fronteiras abrangem, ainda, o

campo de conhecimentos, de atuação profissional e de política educacional pública voltada às crianças pequenas.

Estudos recentes dedicam-se à revisão dos indicadores que devem nortear a concepção de qualidade na Educação Infantil (BECCHI, BONDIOLI, 2003; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; BONDIOLI, 2004).

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), o conceito de qualidade da instituição de Educação Infantil e seus objetivos podem se relacionar às idéias de qualidade que dominam o mundo globalizado e industrial.

> O discurso da qualidade na primeira infância foi constituído por uma busca de padrões objetivos, racionais e universais, definidos por especialistas com base no conhecimento indiscutível, e avaliados de maneira que reduzam as complexidades das instituições dedicadas à primeira infância a "critérios estáveis de racionalidade". O método foi enfatizado priorizando-se mais o como se constituem, do que o porquê. Conseqüentemente, a discussão da qualidade nas instituições dedicadas à primeira infância raras vezes se inicia buscando questões importantes e produtivas – sobre as crianças, sobre a infância ou sobre as instituições dedicadas à primeira infância – e oferecendo algumas respostas, ainda que parciais e incertas. (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 134)

Bondioli (2004, p.13-14) apresenta os indicadores da qualidade nos serviços para a primeira infância, segundo a perspectiva dos educadores da Região da Emília-Romanha, na Itália:

- A qualidade tem uma natureza transacional;
- A qualidade tem uma natureza participativa;
- A qualidade tem uma natureza auto-reflexiva;
- A qualidade tem uma natureza contextual e plural;
- A qualidade é um processo;
- A qualidade tem uma natureza transformadora.

No Brasil não é possível afirmar, portanto, que uma Educação Infantil de boa qualidade está difundida em todo o país. Tanto em relação à qualidade do atendimento existente, quanto ao acesso, a distância entre o que a lei prescreve e as demandas sociais, de um lado, e a realidade das redes e instituições de Educação Infantil, de outro, ainda é grande.

Segundo Machado e Campos (2004, p. 59):

> No caso brasileiro, é preciso considerar que não existe ainda um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maior parte dos estabelecimentos de Educação Infantil. Assim, o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local devem ser relativizados, quando condições adversas, presentes nas creches ou pré-escolas, afetam os direitos básicos da criança pequena, chegando a significar riscos ao seu desenvolvimento físico, psicológico e como ser social.

Machado e Campos (2004, p.60) também sintetizam as principais conclusões sobre a qualidade da educação voltada especificamente para as crianças de zero até seis anos, no Brasil:

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

Vivemos numa sociedade em que uma parcela significativa das crianças em idade escolar está fora da escola. Em se tratando da Educação Infantil, a situação agrava-se. Conforme a Síntese de Indicadores Sociais, 2004, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 11,7 das crianças de até 3 anos de idade freqüentavam creches. E, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira relativos a 2004, 55,1% das crianças de 4 a 6 anos estavam na pré-escola. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, dos 20% mais pobres do País, apenas 28,9% de crianças até 6 anos freqüentam instituições educacionais. Entretanto, no grupo dos 20% mais ricos, mais da metade das crianças dessa faixa etária está na escola. (UNICEF, 2006)

Desse modo, podemos afirmar que são muitos os problemas que afetam as crianças, no entanto parece-me pelos dados indicados que a pobreza é o maior problema que a sociedade necessita resolver para que as

crianças possam ter assegurados e garantidos os seus direitos como cidadãs de pouca idade, pois a maioria das crianças na faixa etária de zero até seis anos que está fora da escola é oriunda dos segmentos menos favorecidos da sociedade.

Vejamos no quadro seguinte a quantidade de creches e pré-escolas existentes e regulamentadas no Brasil por região:

Quadro1 – Quantidade de creches e pré-escolas no Brasil					
CRECES					
TOTAL	**Centro-Oeste**	**Nordeste**	**Norte**	**Sudeste**	**Sul**
30.266	1.675	8.611	1.117	13.408	5.455
PRÉ-ESCOLAS					
TOTAL	**Centro-Oeste**	**Nordeste**	**Norte**	**Sudeste**	**Sul**
101.650	4.958	47.951	9.116	25.580	14.045

Fonte: INEP, Sinopse Estatística do Censo Escolar 2004

Desse total de creches apresentado, quase metade corresponde aos estabelecimentos particulares, e do total de pré-escolas, somente 25,8% representam as instituições privadas (INEP, 2004).

Os dados apresentados acima sinalizam uma desigualdade que é histórica, e que tal disparidade se articula com a própria história da Educação Infantil, pois grande parte das creches existentes estão vinculadas à Assistência Social, sem infra-estrutura ou um projeto pedagógico que atenda às necessidades das crianças. Já apontamos no primeiro capítulo que as creches surgiram à margem do sistema educacional e as pré-escolas, por sua vez, foram incorporadas aos sistemas educacionais. De acordo com os dados do INEP existem no total 101.650 pré-escolas e 30.266 creches no País.

O Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2001, estabelece que até 2011 metade das crianças de até 3 anos deverá estar em creches e 80% das crianças de 4 a 6 anos na pré-escola. Segundo os indicadores do IBGE de 2000 a 2003, cresceu em 8% o número de crianças de zero até seis anos que freqüenta instituições educacionais.

Em 2002, o Brasil estabeleceu compromisso de investir na Educação Infantil, ao ratificar o documento **Um mundo para as crianças***,* da Organização das Nações Unidas (ONU, 2002). Diante do compromisso internacional assumido, o documento, **Presidente Amigo da Criança e do Adolescente***,* assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no início do mandato, estabeleceu a melhoria e o crescimento da Educação Infantil como uma de suas ações. A meta é estender o atendimento das crianças de até 6 anos em creches e pré-escolas para 65% das crianças até 2007.

Segundo dados do INEP, a Educação Infantil foi a etapa educacional que apresentou a maior taxa de crescimento de 2003 para 2004: 7,9%, passando de 6,4 milhões de alunos, em 2003, para 6,9 milhões, em 2004. Na creche, com 1,3 milhão de matrículas, o aumento foi de 8,9%, e na pré-escola, com 5,6 milhões de crianças, de 7,7%, conforme podemos observar nos dados apresentados abaixo:

Quadro 2 – Educação Infantil: Número total de matrículas em creches e na pré-escola – Brasil – 2003-2005

Níveis e modalidades de ensino	Matrícula 2003	Matrícula 2004	Variação 2003/2004	Rede pública 2004	Participação Rede Pública
Creche	1.237.558	1.348.078	8,9%	844.282	68,2%
Pré-escola	5.155.676	5.553.180	7,7%	4.070.781	79%

Fonte: INEP/MEC

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica –2005, das 7.204.674 crianças matriculadas na Educação Infantil em todo o País, 80,35% (5.789.543) estão na pré-escola e 19,65% (1.415.131) em creches. Se comparados os números de matrículas nas últimas três edições do Censo, constata-se que, enquanto houve um crescimento de 177.573 matrículas nas creches, o aumento na pré-escola foi de 63.897 crianças. Os dados apontam, portanto, que no Brasil aumentou em 4,35% o número de crianças matriculadas na Educação Infantil em relação a 2004.

Entretanto, para cumprir as metas estabelecidas seria necessário um crescimento de pelo menos 474% nas vagas das creches e de 63% nas vagas da pré-escola, de acordo com levantamento feito pelo estudo Custo Aluno Qualidade – CAQ, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.Vejamos os dados explicitados no quadro a seguir:

Quadro 3 – Educação Infantil – Total – Número de matrículas por dependência administrativa				
	Municipal	**Estadual**	**Federal**	**Total**
2003	4.281.671	320.463	2.458	6.393.234
2004	4.620.981	292.581	2.358	6.903.737
2005	4.886.971	266.378	2.561	7.204.674

Fonte: INEP/MEC dados preliminares 2005

Esse número também cresce na esfera Municipal, mais especificamente no município de Campo Grande, *lócus* administrativo da nossa pesquisa.

Quadro 4 - Número de crianças matriculadas na Rede Municipal de Campo Grande Mato Grosso do Sul			
	Creche	**Pré-Escola**	**Total**
2003	3.654	8.130	11.784
2004	4.351	8.971	13.322
2005	4.756	9.165	13.921

Fonte: INEP/MEC Censo Escolar 2005

Embora os dados estatísticos apontem para um crescimento do número de crianças matriculadas na Educação Infantil, o desafio ainda é grande. Primeiro, porque o percentual das crianças de até seis anos atendidas em creches ou pré-escolas é pequeno, especialmente nos 3 primeiros anos de vida. Segundo, porque, apesar de ter sido colocada como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil não recebeu, ainda, um tratamento digno em termos de recursos públicos, ficando à mercê das

possibilidades municipais. Terceiro, o atendimento público em creches desde a aprovação da LDB é em muitos municípios vinculado à área da Assistência Social, como é o caso do município de Campo Grande. Quarto, esse atendimento convive ainda com uma precária formação docente do profissional que atua na Educação Infantil.

Por fim, observa-se também nas instituições de Educação Infantil a polarização entre cuidado e educação, dando à educação das crianças de zero até seis anos um caráter assistencial, e de outro subordinada e preparatória ao Ensino Fundamental.

Muitos estudiosos têm analisado criticamente essa questão da qualidade na educação, o que permite vislumbrar e ampliar o debate em torno da questão da qualidade na Educação Infantil, como parte dessa totalidade. Significa afirmar que:

> Quando as identidades pessoais e sociais de nossos/as estudantes são forjadas diariamente no interior de relações assimétricas de poder, um discurso que tende a obscurecer precisamente a existência dessas relações só vai tornar mais provável que essas relações sejam reforçadas e reproduzidas. Quando questões de igualdade/desigualdade e justiça/injustiça se traduzem em questões de qualidade/falta de qualidade quem sofre não são aqueles que já têm suficiente qualidade, mas precisamente aqueles que não a têm e que vêem em reduzidas suas chances de obtê-la, pelo predomínio de um discurso que tende a obscurecer o fato de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade dos outros. (SILVA, 1994, p.22)

Assim, discutir qualidade na Educação Infantil remete-me a debater e compreender a desigualdade como questão central numa sociedade eminentemente excludente, pois, grande contigente da população, incluindo as crianças de zero até seis anos, é cotidianamente privado de bens materiais e culturais. Frigotto (1994, p.86) também evidencia essa compreensão:

> Para além do discurso apologético da sociedade do conhecimento, da qualidade total, da formação flexível e polivalente, categorias reeditam o ideário da teoria do capital humano, numa nova materialidade histórica, e, portanto os mecanismos de exclusão, pulsa uma realidade social, cultural e política construída, particularmente, mas não só, nas últimas quatro décadas nas lutas dos direitos civis, sociais, em suma, por uma cidadania real e efetiva para as classes trabalhadoras. É na

> avaliação crítica desta trajetória que reside a força política para não apenas resistir, mas disputar no plano da sociedade e no plano da educação uma proposta alternativa.

Desse modo, podemos afirmar que não são os preceitos da qualidade total que defendemos para a Educação Infantil. Necessitamos perseguir e conquistar uma qualidade na perspectiva do direito de todos a uma vida digna. Por isso, para não sermos sucumbidos pelo discurso "apologético", como aponta Frigotto, precisamos nos manter vigilantes e em estado de alerta para que a nossa percepção e compreensão do real não sejam anestesiadas pelo discurso da individualidade, adaptabilidade, flexibilidade e competitividade.

Gentili (1994, p.177) também colabora para essa reflexão, afirmando que:

> Não existe "qualidade" com dualização social. Não existe "qualidade" possível quando se discrimina, quando a maioria são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. [...] qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio. Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os excluídos tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito de uma educação radicalmente democrática.

Por isso, não podemos simplesmente adotar os novos preceitos ou chavões, sem uma reflexão profunda a respeito do seu real significado, pois, se fizermos isso, correremos o risco de banalizar a qualidade que queremos para a Educação Infantil, assistindo como decorrência a manutenção das coisas como estão, ou mesmo a sua degradação. Portanto, a qualidade que defendemos para a Educação Infantil deve estar articulada com a trajetória de lutas, com todos os tropeços, avanços e recuos inevitáveis àqueles que se propõem ir em frente por um determinado caminho. As propostas devem seguir sempre na perspectiva do direito de todas as crianças de zero até seis anos a uma vida justa, situando a qualidade como um conceito socialmente construído, portanto, contextualmente dependente de ações políticas e econômicas, baseando-se em direitos, necessidades, demandas e conhecimentos.

2.2 Qualidade para quem? Os sujeitos da Educação Infantil

> Nesta vida, pode-se aprender três coisas de uma criança:
> estar sempre alegre,
> nunca ficar inativo e
> chorar com força por tudo o que se quer.
> (PAULO LEMINSKI, 1999)

Na sociedade contemporânea, convivemos com pelo menos duas visões contraditórias de criança: uma que entende e a define do ponto de vista do adulto, caracterizada pela fragilidade e incapacidade próprias do mundo infantil. Outra que concebe a criança como um sujeito de direitos, saindo em defesa da atenção aos seus interesses e das suas necessidades desde o nascimento.

O texto da educadora Regina Leite Garcia (2001, p.51-52) colabora na elucidação dessa contradição:

> Nunca se gostou tanto das crianças e ao mesmo tempo, hoje, se produzem cada vez menos crianças e cada vez mais se dispõe de menos tempo e espaço para elas. Os adultos acreditam que é bom para as crianças que os pais fiquem junto delas e no cotidiano cada vez mais os pais vivem separados. Os adultos valorizam a espontaneidade das crianças e ao mesmo tempo a vida das crianças é submetida às regras das instituições. Parece consensual que deve ser dada prioridade às crianças, embora as decisões políticas e econômicas sejam tomadas sem levar em conta as crianças. As crianças são importantes e sem importância ao mesmo tempo. Os adultos concordam que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida; no entanto, as crianças permanecem longamente afastadas da vida social. [...] É suposto que as crianças brinquem absorvidamente quando se lhe diz que é para brincar, mas não se compreende por que não param de brincar quando se lhes diz para parar. Espera que sejam dependentes dos adultos quando estes preferem a dependência, mas por outro lado cobra-se comportamento infantil autônomo. Ao mesmo tempo em que a organização social dos serviços para a infância se utiliza geralmente do controle e da disciplina, os adultos defendem que as crianças devem ser educadas para a liberdade e democracia.

Desse modo, discutir qualidade na Educação Infantil ou qualquer outro aspecto da educação da criança de zero até seis anos significa tê-la como personagem central do debate. Mas é importante questionarmos: que idéia de criança está construída? Que sentido de criança nos revela a

Educação Infantil? A criança dos versos de Casimiro de Abreu ou a criança dos versos de Ruth Rocha?

Meus oito anos[12]

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
da minha infância querida
que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que
flores,
naquelas tardes fagueiras
a sombra das bananeiras,
debaixo dos laranjais

Como são belos os dias
do despontar da existência!
-Respira a alma inocência
como perfumes a flor;
O mar é – lago sereno,
o céu – um manto azulado,
o mundo – um sonho dourado,
a vida – um hino de amor!

Naqueles tempos ditosos ia
colher
as pitangas, trepava a tirar
mangas,
brincava à beira mar,
rezava às Ave-Marias,
achava o céu sempre lindo,

Ai que saudades[13]**...**

Ai que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais...
Me sentia rejeitada,
Tão feia, desajeitada,
Tão frágil, tola, impotente,
Apesar dos laranjais

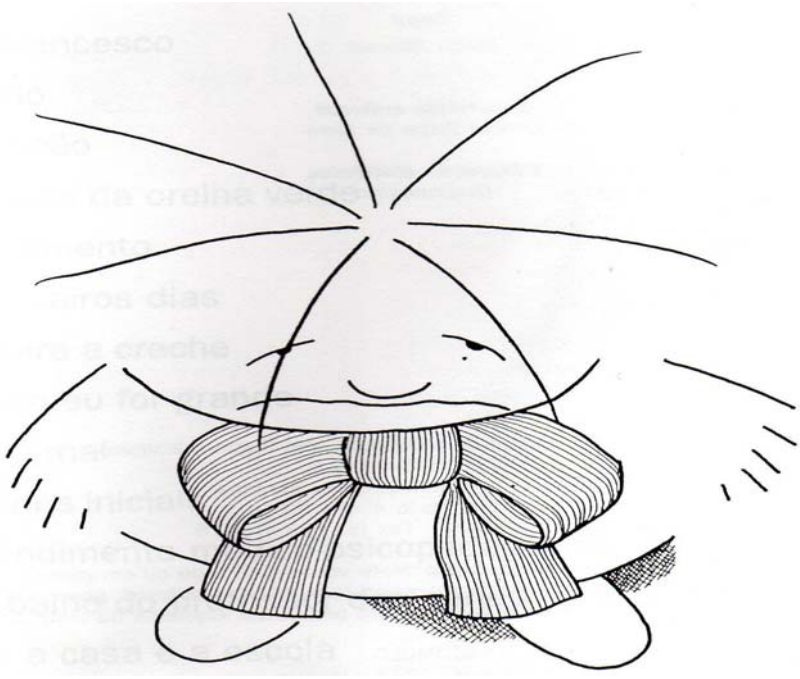
Como são tristes os dias
Da criança escravizada
Todos mandam na coitada,
Ela não manda em ninguém...
O pai manda, e a mãe desmanda,
O irmão mais velho comanda,
Todos entram na ciranda,
E ela sempre diz amém...

Naqueles tempos ditosos
Não podia abrir a boca,
E a professora era louca,
Só queria era gritar.
Senta direito, menina!
Ou se não, tem sabatina!
Que letra mais horrorosa!
E pare de conversar!

Mudaram-se os versos e a vida, pois ser criança no Brasil, hoje, não é fácil. Os caminhos a percorrer não são, em sua maioria, adequados às necessidades da vida infantil. É importante contextualizar a criança sobre a qual estou falando, para não concebê-la a partir de uma concepção idealizada. Temos um universo de crianças marcado pela exploração do trabalho infantil, pobreza, maus-tratos, violência, abuso sexual e privação do convívio familiar. Portanto, não há facilidade em ser criança numa sociedade marcada por tantas desigualdades e pensada pelos adultos e para os adultos.

[12] ABREU, Casimiro de. Meus oito anos. In: Antologia de Poesia Brasileira para crianças. São Paulo: Susaeta Ediciones, 2003.
[13] ROCHA, Ruth. Ai que saudades. In: ABRAMOVICH, Fanny. O mito da infância feliz. São Paulo: Summus, 1983.

Ao pensar numa definição de criança reportei-me à infância. Semanticamente, a infância é símbolo de simplicidade natural, de ingenuidade, de espontaneidade; por conseqüência as crianças também são. No dicionário Aurélio (1994), encontrei as seguintes conceituações de criança: **1. Ser humano de pouca idade. 2. Pessoa ingênua, infantil.** Essa visão de criança denuncia uma Educação Infantil construída, predominantemente, sob a ótica do mundo dos adultos, ou seja, a criança pensada em comparação ao adulto, o que caracteriza a fragilidade e as incompetências infantis, um ser que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta. Nesta visão "adultocêntrica", o lugar da criança é secundário e ela é pensada como um ser que ainda não é. O desenho de Francesco Tonucci (2003, p.6) expressa e sintetiza através dos traços simples, grandes problemas das crianças, de como os adultos a vêem e como concebem a sua educação. "A criança: aquela sempre vista de cima" (TONUCCI, 2003).



Estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2003) explicitam diferentes entendimentos do que sejam e do que devam ser as crianças de zero até seis anos na sociedade multifacetada em que vivemos. Com as concepções que atribuímos à criança no âmbito da Educação Infantil institucionalizada é que planejamos as experiências, organizamos os espaços e os tempos que influenciam diretamente o processo de desenvolvimento e de aprendizagem

e, conseqüentemente, o desenvolvimento cultural das crianças. Mesmo que não tenhamos consciência dessas idéias e concepções, são elas que direcionam nossas práticas, ações e intenções. Lancei mão das contribuições desses autores uma vez que eles ajudam a elucidar quem são os sujeitos da Educação Infantil.

Dentre as diferentes concepções apresentadas pelos autores, a criança pode ser considerada reprodutora de conhecimentos: um copo vazio que necessita de preenchimento.

> Na construção da criança como um reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou tábula rasa. Pode-se dizer que esta é a *criança de Locke*. O desafio é fazer com que ela fique "pronta para aprender" e "pronta para a escola" na idade do ensino obrigatório. Por isso, durante a primeira infância, a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução ou transmissão – tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório. (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 65)

Esse pressuposto confirma o conceito de criança como incapaz e vazia, no qual o mundo adulto vai imprimindo as suas marcas.

Um outro conceito apontado por esses autores é que a criança pode ser entendida como um ser inocente que o mundo corrompe.

> A imagem da criança como um ser inocente e até pouco primitivo tem intrigado há muito séculos. Essa é uma construção que contém, ao mesmo tempo, medo do desconhecido – o caótico e o incontrolável – e uma forma de sentimentalismo, quase uma visão utópica, na qual a infância é vista como os anos dourados. Essa é a criança de Rousseau, refletindo a sua idéia da infância como período inocente da vida de uma pessoa – os anos dourados – e a crença de que a capacidade de auto-regulação e o inato da criança vão buscar a Virtude, a Verdade e a Beleza; é a sociedade que corrompe a bondade com a qual todas as crianças nascem. (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 66)

Desse modo, uma Educação Infantil de qualidade precisa ser estruturada para o cuidado da criança, preferencialmente, isolando-a das influências do mundo exterior. A criança pode ser caracterizada, ainda, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 66-67) na seguinte perspectiva:

> A criança pequena como natureza... ou científica com estágios biológicos. Essa concepção produz um entendimento da criança pequena como natureza, um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como processo inato-biologicamente determinado, seguindo leis gerais. [...] Essa construção produz uma criança pequena que é mais natural do que social, fenômeno abstraído e descontextualizado, essencializado e normalizado, definido por meio de noções abstratas de maturidade ou por meio de estágios de desenvolvimento.

Aqui se evidencia a criança dotada de capacidades inatas, um ser biológico, cujo desenvolvimento é expresso por estágios pré-determinados. Há ainda uma outra concepção de criança explicitada por esses autores, como “fator de suprimento do mercado de trabalho”.

> O número de famílias “tradicionais” com pai e mãe, nas quais a mãe cuida de seus filhos em casa enquanto o pai atua como provedor, está diminuindo. Números cada vez maiores de filhos pequenos, abaixo ou acima dos três anos de idade, não são cuidados exclusivamente por suas mães.Nessas circunstâncias, as crianças pequenas adquirem uma outra construção: como um fator de suprimento de mercado de trabalho, que deve ser tratado para garantir suprimento adequado de mão-de-obra e o uso eficiente dos recursos humanos. Um cuidado alternativo, não-materno, deve ser proporcionado às crianças pequenas para que suas mães possam ser empregáveis (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 68)

De acordo com os autores, a origem dessa concepção é a de que, além de ser biologicamente determinada, a criança precisa de cuidados freqüentes e a mãe é a figura central de sua garantia. Na instituição de Educação Infantil, portanto, a mãe é substituída pelas educadoras que têm como tarefa principal cuidar das crianças na ausência do cuidado materno. Ocupar-se desse cuidado é um investimento, pois cuidar dessa formação é investir em alguém que irá ocupar uma vaga no competitivo mercado de trabalho.

Dahlberg, Moss e Pence (2003), no entanto, concebem, defendem e apresentam uma outra concepção de criança: a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura, um sujeito que tem vez e voz. Eis as características apontadas pelos autores segundo esse paradigma:

> A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais; A infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças; As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem; Os relacionamentos sociais e culturais das crianças são dignos de estudo por direito;
> As crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se estender a infância. (2003, p. 71)

Segundo a teoria defendida nesta pesquisa, as condições concretas de vida e de educação movem o desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1998; VEER & VALSINER 1996; DUARTE, 1999). Não se trata de um desenvolvimento espontâneo ou tipicamente herdado. A natureza do homem é, ao mesmo tempo, biológica e social. Biológica porque a evolução da espécie possibilitou ao homem o substrato orgânico essencial ao seu desenvolvimento. Social porque, na relação com o outro e com a cultura acumulada, por intermédio de sua atividade, o homem apreende as qualidades que o humanizam. Ele não nasce dotado das características humanas da inteligência, consciência e personalidade, mas se apropria delas ao longo de sua vida, por meio de sua atividade social no seio da cultura.

> Dominando o conhecimento e a sabedoria incorporados na cultura humana, os homens podem dar um passo decisivo no sentido da emancipação em relação à natureza. Os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. Argumentando desta maneira, Vigotski impunha um papel limitado à evolução biológica e à base genética do comportamento humano. O comportamento, em sua opinião, de fato possuía uma base genética, e essa base tinha sua origem na evolução biológica, mas ela estava restrita aos processos inferiores. Os processos superiores especificamente humanos desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social. (VEER; VALSINER, 1996, p. 213)

Nessa perspectiva, o ser humano é social, histórico, cultural e socialmente formado pelas atividades vividas e cultura a que tem acesso.

Em cada momento histórico apropria-se de conhecimentos, desenvolve capacidades socialmente elaboradas e, ao fazê-lo, constrói sua humanidade.

O processo de desenvolvimento resulta das aprendizagens realizadas individualmente, das relações estabelecidas com os outros e dos significados sociais incorporados por ele. Essa relação social vivida e mediada pela cultura permite a apropriação das capacidades humanas acumuladas e desenvolvidas historicamente, permitindo que o sujeito se humanize. Com a criança esse processo não é diferente. Segundo Leontiev (1998, p. 59):

> A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra num mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles.

Decorre dessa concepção uma visão do que seja a criança. Como afirma Leontiev (1998) e Vigotski (1998), a criança é um ser que só se desenvolve amplamente a partir da sua própria atividade mediante as relações estabelecidas com os outros seres humanos, as parcerias que se formam nas relações entre adultos e crianças, a atividade mediada e as condições adequadas de vida e de educação.

> O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 1998, p. 63)

Kramer também defende uma concepção de criança coerente com os pressupostos da teoria histórico-cultural.

> Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2000, p.138)

Nesse sentido, a concepção de criança varia de acordo com a cultura onde ela é concebida. Trabalhar a concepção de criança em uma perspectiva histórico-cultural demanda compreendê-la como fruto das relações sociais que geram as diversas formas de vê-la e produzem a consciência da particularidade infantil.

> As relações que se estabelecem entre a criança e o mundo circundante são, por natureza, relações sociais, pois é precisamente a sociedade que constitui a condição real, primária, de sua vida, determinando tanto seu conteúdo como sua motivação. Cada uma das atividades da criança, por isso, não expressa simplesmente sua relação com a realidade objetiva. As relações sociais existentes expressam-se também objetivamente em cada uma de suas atividades. (LEONTIEV, 1998, p. 82.)

Portanto, a necessidade de compreender a criança da Educação Infantil exige caracterizá-la concretamente e historicamente, assumi-la como sujeito e cidadã de direitos, que se constitui na sociedade da qual faz parte. Para isso, é preciso superar a idéia da criança vista como um adulto em potencial e/ou miniatura, ingênua, destituída de condicionantes políticos, econômicos culturais e sociais, que se estabelecem no conjunto de suas relações. A idéia da criança única, abstrata e desvinculada da dinâmica da sociedade não pode ser sustentada, pois as crianças são seres com histórias e experiências diferentes, tendo, portanto, mecanismos e condições diferenciadas para fazerem parte do meio social em que vivem.

Vejamos o que nos dizem os versos do poeta Manoel de Barros (1999, p. 5-28):

> Tenho um livro sobre águas e meninos.Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar as irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso. O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos. [...] Você vai encher os vazios com suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar pelos seus despropósitos.

Um autor falando da sua infância, permitindo mergulhar no imaginário infantil em que suas ações, imaginação e objetos despropositados revelam um mundo infantil absolutamente real, o mundo da criança.

2.3 Qualidade na Educação Infantil: a formação dos profissionais da Educação Infantil em debate

> Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta de outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com que é sempre provável aprender. (PAULO FREIRE, 1997)

As palavras de Paulo Freire (1997) levam-me a afirmar que não nascemos professores, tornamos-nos professores no exercício da ação docente, na reflexão sobre o que fazemos, na observação e imitação de práticas que consideramos referências e no exercício disciplinado do estudo, do aprofundado, da constância e da crítica aos referenciais teóricos.

Uma das questões importantes quando se discute qualidade na Educação Infantil é abordar o processo de formação do professor. Primeiramente, há a necessidade desses educadores constituírem-se como profissionais: descaracterizando o papel que lhes foi atribuído de "tia[14]" ou

[14] Termo utilizado para configurar a professora de Educação Infantil, oscilando entre o trabalho doméstico e o trabalho com educação. Pois, "tia" é vista como a substituta da mãe, que simboliza a família no período em que a criança está sobre os seus cuidados (ARCE, 2001).

“tio”. Muitos professores e professoras que atuam na Educação Infantil acostumaram-se a ser chamados de “tia” e “tio”, esvaziando o caráter profissional da sua atuação e abrindo mão da sua própria identidade.

O aspecto referente à própria experiência feminina, principalmente em relação à maternidade, surge como um elemento crucial, com um modelo de educadora que considera os “dotes” femininos como um requisito básico para desenvolver esse trabalho. Para trabalhar na Educação Infantil, basta ser doce e carinhosa. Basta ser a “tia” ou a segunda “mãe”. Desse modo, o imaginário social foi cristalizando uma representação do trabalho docente destinado à educação das crianças de zero até seis anos, cujos requisitos importantes são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e a formação profissional. Concordamos com Krammer (2003, p. 11), quando afirma que:

> Professores e professoras não são tios, como freqüentemente são tratados no conhecido e já denunciado mecanismo de desvalorização, desqualificação e desprestígio. Nesse título de pouco poder, defendido por professoras como único bem que parece restar-lhes, encontramos marcas de classe social, histórias de desigualdade e exclusão, discriminação de gênero, preconceitos sofridos, dificuldades. Nesse contexto, precisamos de professores dispostos a repensar sua identidade e a história coletiva que vai sendo construída.

Perceberem-se como profissionais, entendendo que são professores com direito a uma formação substanciosa e acesso aos conhecimentos produzidos, é uma necessidade. Essa formação deve ser entendida como elevação da qualificação para o trabalho desenvolvido na Educação Infantil e como profissionalização, avançando na carreira e progredindo na escolaridade. Formação que implica conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento: Matemática, Artes, Língua, Ciências Naturais, Ciências Sociais. Formação que permita constituir sua identidade com autoridade, refletir sobre suas práticas, compreender a sua trajetória histórica, redimensionando passado e presente a fim de garantir às crianças de zero até seis anos cuidado, educação, afeto, atenção, trocas, acolhimento, cumplicidade, apropriação de saberes, circulação de conhecimentos, produção de cultura e construção de valores.

Para Kramer (2003, p. 13)

> Todas as crianças têm direito a um espaço digno e sadio, ao conhecimento, à educação de qualidade, com professores que também sejam tratados e vistos como sujeitos sociais, que produzam cultura e sejam sujeitos da história. Em condições precárias, não se educa (nem se ensina nem se cuida). E aqui reside a maior urgência: precisamos de professores que sejam respeitados nos seus direitos (inclusive o direito à formação), revertendo a situação atual no contexto brasileiro, em que profissionais ganham não pelo nível que alcançam em sua escolaridade, mas pelo nível de escolaridade em que trabalham; assim, os que atuam com a criança pequena são ainda mais desvalorizados.

Isso pressupõe que o poder público necessita viabilizar recursos para atender a essa demanda, visto que os professores de Educação Infantil necessitam de condições concretas favoráveis para desempenhar a ação pedagógica, a fim de garantir a democratização de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças de 0 até 6 anos e para que possam assegurar com o seu trabalho os direitos de todas as crianças.

Kramer afirma também que

> a formação de profissionais da Educação Infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e do adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam assumidas. A educação da criança de zero até seis anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância. (2005, p. 129)

Por isso, no contexto atual da Educação Infantil, investir na formação dos profissionais que atuam com crianças de zero até seis anos é tarefa urgente e crucial, pois, se lutamos por uma Educação Infantil de qualidade como direito de todas as crianças, é preciso assegurar aos profissionais de Educação Infantil um processo de formação que os leve a uma real qualificação. Só é possível falar em qualificação real de profissionais de creches e pré-escolas, se entendermos que todos os sujeitos do processo (crianças, professores, especialistas) são sujeitos

históricos e sociais, cidadãos. E o desafio é criarmos propostas de formação em Educação Infantil baseadas na interlocução desses sujeitos.

Como toda profissão, o professor ou professora de Educação Infantil tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão e a própria história da Educação Infantil, as exigências colocadas pela realidade social, política e econômica, as diferentes funções da Educação Infantil em diferentes momentos históricos, o lugar que a educação das crianças de zero até seis anos ocupa nas prioridades do governo, os movimentos de luta da categoria e as pressões da população em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é, e poderá vir a ser o professor ou a professora de Educação Infantil.

Não existe no Brasil, ainda, um percurso de formação único do profissional de Educação Infantil: chega-se a essa profissão por meio de currículos muito diferenciados, com duração variada e com finalidades diferentes. Há também a ausência de uma formação de base precisa: a aprendizagem da profissão relaciona-se, principalmente, com o contexto profissional e a prática nas instituições, e embora a exigência de formação superior para professores que atuam na Educação Infantil esteja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada em 1996, como afirma o Art. 62:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.(BRASIL, 1996)

Segundo dados do INEP, através do Censo Escolar 2005, existem no Brasil 395.080 profissionais atuando nas funções docentes, na Educação Infantil (creche e pré-escola). Este número corresponde às vagas ocupadas por educadores em sala de aula e não efetivamente o número de professores, já que um mesmo profissional pode atuar em mais de uma escola ou nível de ensino. Do total de funções docentes em creches e pré-escolas do País, 3% cursaram até o ensino fundamental, 53% têm o magistério de nível médio completo, 6% cursaram o nível médio sem

magistério e 32% têm nível superior com licenciatura, conforme pode ser visualizado na tabela a seguir:

Quadro 5 - Número de funções docentes na Educação Infantil, segundo nível de escolaridade do professor – Brasil – 2005	
Nível de escolaridade	**N.º de funções docentes**
Fundamental incompleto	2.106
Fundamental completo	9.783
Nível médio – magistério completo	210.389
Nível médio – outra formação completa	23.964
Nível superior – licenciatura completa	126.734
Nível superior – completo, sem licenciatura com magistério	18.678
Nível superior – completo, sem licenciatura sem magistério	3.426
Total	**395.080**

Fonte: INEP/MEC – Censo Escolar 2005.

Os dados das pesquisas revelam que a formação de um número expressivo de profissionais que atuam diretamente com crianças de zero até seis anos não atingiu o Ensino Fundamental. Outros tantos professores concluíram o Ensino Médio, mas sem a Habilitação para o Magistério, ou seja, não possui a escolaridade mínima de Ensino Médio, para que possa pelo menos se intitular professor.

O MEC ressalta que o número de professores sem a formação mínima está concentrado nas creches, embora tenha reafirmado a precariedade das estatísticas sobre creches no Brasil, visto que uma parcela delas não é regularizada e, portanto, não responde aos questionários do Censo Escolar. Diante disso, podemos adiantar que os problemas de formação profissional nesse segmento são bem mais graves do que os indicadores apontam.

Esses dados permitem-me afirmar que dentre os fatores determinantes da baixa qualidade na Educação Infantil, a precária formação dos professores seguramente é um dos entraves da necessária articulação entre cuidado e educação, pois um profissional sem a formação e qualificação específica pode estagnar ou mesmo agravar a situação existente. Acreditamos que um profissional bem formado possui instrumentos para proceder análises, reflexões e avaliações referentes ao

seu fazer docente, encontrando novos caminhos e definindo rumos qualitativamente diversos para a efetivação de um trabalho conseqüente e consistente na Educação Infantil.

Embora o artigo 64 da LDB, que determina a formação em nível médio para os profissionais de creches e pré-escolas, esteja em sintonia com o proposto pela Política Nacional de Educação Infantil, as pesquisas também concluem que esses professores estão sendo formados inadequadamente, pois essa formação não contempla as especificidades da Educação Infantil (BRASIL, 1998). Observando a ilustração produzida por Tonucci (2003, p. 142), é possível relacioná-la ao significado real de uma formação de professora em nível médio.

"Bastam três anos de formação para o maternal."
(TONUCCI, 2003)

Dessa forma entendo que só o Ensino Médio não é suficiente nem dá conta da formação desses profissionais, pois essa habilitação não prepara o professor para a heterogeneidade social e cultural, nem o qualifica para responder às demandas da Educação Infantil, pois muitas vezes o que se adquire nesses cursos são discursos de uma prática pedagógica sem sentido e técnicas ultrapassadas para serem aplicadas com as crianças.

Sabemos que são muitas as especificidades implicadas na educação das crianças de zero até seis anos, portanto, ainda, falta muito

para que a maioria das instituições de Educação Infantil atenda tal exigência, inclusive de melhoria salarial.

Há de se ressaltar, também, que a valorização profissional e financeira dos docentes contratados para Educação Infantil influencia decisivamente na qualidade do trabalho desenvolvido. Evidentemente que somente bons salários não são suficientes para melhorar a qualidade da educação das crianças de zero até seis anos, entretanto, sem eles dificilmente conseguiremos atrair profissionais bem formados e preparados.

Infelizmente, segundo dados do IBGE (2003), os profissionais com o menor rendimento mensal são os professores de Educação Infantil, pois a média nacional dos salários era da ordem de R$ 500,00. Salientamos que, no Brasil, não existe um piso salarial unificado para os professores o que acarreta grandes disparidades salariais.

Esses dados servem de indicadores para demonstrar que persiste uma desigualdade que precisa ser superada urgentemente, pois o descompromisso com esses aspectos do trabalho docente (salários, condições de trabalho, formação) favorecem o desenvolvimento de um trabalho inadequado, empurrando a educação das crianças de zero até seis anos para o improviso, a informalidade e a mediocridade.

Os cursos de formação cultivam eminentemente o aprender fazendo, constituindo o pragmatismo como a melhor opção na formação. Nesse sentido, Kuhlmann Jr (2001, p. 6) faz um alerta para essa formação aligeirada, afirmando que:

> Quando se descarta a história porque seria teórica, transfere-se para a teoria a crítica à academia, às instituições e às pesquisas que se isolam das demandas sociais, produzindo idéias vazias que não levam a nada. Assim, essa crítica também estimula a demanda por soluções fáceis, por receituários robotizados para práticas irrefletidas. No lugar de alertar para os cuidados a se ter quando se está no campo teórico, para que o processo de abstração seja conseqüente, nota-se muitas vezes uma concepção que infantiliza as professoras e professores; que lhes quer ensinar, por exemplo, apenas exercícios de desenho que farão com as crianças, no lugar das técnicas artísticas e do cultivo do gosto estético. Enquanto se defende que as crianças tenham favorecida sua autonomia e se motivem para a fruição dos bens culturais, que aprendam a gostar de ler e de conhecer, ignora-se que os educadores também precisam desfrutar dessas condições, além, é claro, das condições dignas de trabalho e de salário. É impossível controlar os imprevistos das situações reais, o que as

> propostas que rejeitam a teoria fazem supor. Daí, a formação dos educadores exigir a capacitação teórica que permita, a partir da reflexão e do pensamento crítico, trazer das abstrações um alimento para a prática cotidiana.

Portanto, o professor para desenvolver bem a sua ação necessita de uma base teórico-prática sólida e bem fundamentada em pressupostos históricos, filosóficos e metodológicos fortes, pois só assim ele conseguirá contribuir para a democratização de uma Educação Infantil de qualidade.

Nas infinitas e múltiplas situações vividas e criadas em creches e pré-escolas, que articulam cuidado e educação, a criança tem no professor o elemento para mediar o seu desenvolvimento e aprendizagem, alguém capaz de auxiliá-la a ampliar suas linguagens, sua compreensão do mundo e de si mesma. Desse modo, a atividade docente na Educação Infantil necessita ser caracterizada pela intencionalidade dos fazeres pedagógicos. Entendo que subjacente a essa idéia de qualidade esteja a própria indicação de um novo papel para a professora de crianças de zero até seis anos.

De acordo com Leontiev (1998, p. 60),

> todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão freqüentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo de contatos das crianças.

Vigotski (1991, p. 12), por sua vez, afirma que:

> O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona do seu desenvolvimento potencial. [...] O que uma criança pode fazer com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. Portanto, o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

Ao desenvolver os conceitos do nível de desenvolvimento real e potencial, Vigotski permitiu-me compreender a função do professor como

extremamente relevante, visto que ele será o elemento mediador entre a criança e o objeto de conhecimento. O profissional da Educação Infantil, além de mediador e organizador da situação de aprendizagem e desenvolvimento da criança, também é um modelo de cidadão, por isso consideramos importante traduzir essa mediação em intervenções diferenciadas por parte do professor.

Atento à sua prática e com o processo educativo, o professor produz mediações entre a criança e a cultura, assumindo-se como interventor consciente no processo da Educação Infantil e dirigindo o seu fazer pelos conhecimentos pedagógicos por ele(a) internalizados. (VIGOTSKI, 1991)

Pensar a formação dos professores é tarefa urgente na luta por uma Educação Infantil de qualidade como direito de todas as crianças. Afinal, como assegurar essa qualidade se a formação dos profissionais que permanecem com as crianças cotidianamente não estão em sintonia com as finalidades de uma Educação Infantil comprometida com a cidadania? Assim para que a Educação Infantil possa alcançar seu objetivo de educar-cuidar sem dicotomizar essas atividades, é preciso que a formação dos profissionais também se baseie neste binômio, entendendo ambos, educação e cuidado, como igualmente importantes no cotidiano da Educação Infantil, e ainda, situando-os na dimensão do afeto, da ética, da criação e expressão, possibilitando a construção de uma educação humanizadora. Tal como expressa Martins (1992, p. 37):

> Eu queria ser capaz de escrever uma poesia...
> Que brincasse com as palavras e com elas inventasse idéias
> Novas idéias...
> Na cabeça de quem lê...
> Hoje, amanhã, e de muito depois...
> Eu queria ser capaz de escrever uma poesia...
> Que transformasse cada significante em estrelas de sonho
> Brilhantes pela imaginação ...
> Coloridas pela memória...
> Gotas de chuva, estrelas de sonho, entrem por favor nestes olhos que lêem, nestes ouvidos que me escutam...
> Convidem este ser humano a ser mais humano, a redescobrir sua sensibilidade, a resgatar sua imaginação e seus sonhos, a perceber por todos os seus poros, por todos os sentidos...
> E depois, por trás destes olhos mais sensíveis iluminem este ser humano, também professor, é só com este olhar, enriquecido,

> revigorado, que ele pode pensar em intervenções junto a outro ser humano, aluno-adolescente, aluno-adulto, aluno-criança,...
> Eu queria ter escrito uma poesia...

2.4 Qualidade de quê? intenções, ações e tensões na Educação Infantil

Situar as finalidades da Educação Infantil nesse debate implica recuperar os fios de uma história que já está sendo construída há algum tempo. As mudanças ocorridas desde 1988 com a Constituição Federal exigem acertos e condições mínimas para que as instituições de Educação Infantil evoluam do cuidado básico à prática educacional, com um padrão mínino de qualidade. Temos quase duas décadas de reconhecimento oficial do direito da criança à educação. À medida que cresce a conscientização a respeito da importância da educação das crianças de zero até seis anos, a discussão sobre suas finalidades e ações criam tensões entre os educadores da primeira infância. De um lado há os defensores de uma "pedagogia antiescolar"; do outro, os defensores de uma pedagogia escolar para a Educação Infantil constituída nos moldes do Ensino Fundamental.

Arce (2005, p.156-164) levanta alguns questionamentos importantes que permitem uma reflexão sobre o real significado dessas posições diante da educação das crianças:

> Pode-se dizer que há um movimento por constituição de uma nova pedagogia, que cortaria definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor com o alguém que transmite conhecimentos às crianças. Mas é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de Educação Infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage? [...] Esse tipo de discurso pedagógico torna a inserção da criança na vida social um processo natural, universal e imutável, não deixando aparecer seu caráter histórico, não transparecendo que este fato é uma construção social fruto do próprio homem e do modo de produção que rege a sociedade. O que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade.

Como pedagoga e professora, parece-me natural falar da função pedagógica e educativa da Educação Infantil com as mesmas ferramentas utilizadas pelos profissionais da educação de qualquer outro nível de ensino.

Parece-me imprescindível, para direcionar o trabalho dos profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil, traduzir uma função pedagógica e uma intencionalidade educativa para crianças de zero até seis anos.

O desafio que temos é eliminar, se não for possível, pelo menos diminuir as tensões entre essas polaridades: cuidar/educar, aprender/brincar, escola/pré-escola, coletivo/individual. Anos e anos se passaram e a educação das crianças de zero até seis anos ainda está pautada no paradoxo: se é Educação Infantil, não é escola; se é criança, não é aluno; se é desenvolvimento, não tem conteúdo; se tem conteúdo, não há processo; se não há processo, é sistematização; se tem sistematização não é Educação Infantil. Será?

Necessitamos delimitar com maior clareza a especificidade da Educação Infantil. Por isso escolhi um poema de Cecília Meireles (2002, p. 38) para ilustrar de modo poético as dicotomias presentes, tanto nos discursos quanto nas práticas dessa etapa da educação básica.

> Ou isto ou aquilo
> Ou se tem chuva e não se tem sol
> ou se tem sol e não se tem chuva!
> Ou se calça a luva e não se põe o anel,
> ou se põe o anel e não se calça a luva!
> Quem sobe nos ares não fica no chão,
> quem fica no chão não sobe nos ares.
> É uma grande pena que não se possa
> estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
> Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
> ou compro o doce e gasto o dinheiro.
> Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
> e vivo escolhendo o dia inteiro!
> Não sei se brinco, não sei se estudo,
> se saio correndo ou fico tranqüilo.
> Mas não consegui entender ainda
> qual é melhor: se é isto ou aquilo.

O melhor para a Educação Infantil não é isto ou aquilo, o melhor é isto e aquilo, ou seja, educação, cuidado, desenvolvimento, aprendizagem, apropriação de conhecimentos e vivência das diferentes linguagens. Portanto, essas polarizações parecem sem sentido quando falamos de uma Educação Infantil de qualidade.

Em função das particularidades e das necessidades das crianças de zero até seis anos, o que se impõe é um redimensionamento das

finalidades e ações desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, com uma perspectiva educativa pedagógica adequada às especificidades da criança, diferenciando-se do modelo adotado pela escola de Ensino Fundamental. Desse modo, é esclarecedora a concepção defendida por Machado (2004,p. 7-8):

> Entendo que com bebês e crianças muito pequenas a função educativa, exercida primeiramente pela família, concretiza-se e amplia-se com o trabalho pedagógico dos profissionais de Educação Infantil, este, sim obrigatoriamente intencional e sistematizado, comprometido com a sobrevivência, o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de zero até seis anos de idade. [...] Opto por modelo que não se baseia em áreas de conhecimento ou disciplinas preestabelecidas, mas na compreensão de que a criança pequena deve ser o foco principal das decisões e ações dos profissionais que a rodeiam. Entendo que a função maior da Educação Infantil é a de promover e assegurar o bem-estar, o crescimento, o desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças pequenas, atendendo às suas necessidades e aos seus interesses, respeitando a cultura em que se encontram e, ainda, ampliando permanentemente as fronteiras desse universo.

Nesse contexto, a Educação Infantil apresenta outra face. Uma face em que desenvolvimento e aprendizagem dialogam dialeticamente.

> A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 1998, p. 115)

Por isso, é preciso dar sentido às atividades desenvolvidas na Educação Infantil, pois cada uma delas traz a possibilidade de novas aprendizagens e provoca novos desenvolvimentos. De modo que ao conhecer e aprender o que não sabia, o desenvolvimento da criança é impulsionado. Assim, a Educação Infantil torna-se parte do processo de

conhecimento rico e intenso vivido pela criança em interação com a realidade. Assume-se que a criança está construindo e apropriando-se de conhecimentos e que esta construção e apropriação é essencialmente coletiva, pois nesse espaço reúnem-se crianças diversas, com informações, realidades e curiosidades diferentes, que interagem entre si e com a professora, que também trazem suas experiências e conhecimentos e se apropriam de outros conhecimentos, que se revelam pertinentes para o grupo.

Entendo que a Educação Infantil é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, de construção da identidade e de autonomia, do conhecimento do mundo físico social e natural, e especialmente um local por excelência de iniciação e vivência das diferentes linguagens (movimento, dança, canto, jogos, brincadeiras, leitura, oralidade, desenho, escrita, pintura e modelagem). Ter acesso na Educação Infantil aos conhecimentos produzidos pela humanidade e às diferentes linguagens é fundamental, pois sabemos que os instrumentos de relação da criança com o mundo são: o desenho, a fala, a leitura, o movimento, a música, a escrita, o brincar, o jogo, a imaginação e a matemática.

Vi que Vigotski (1993) enfatiza a origem social da linguagem e do pensamento, pois considera o desenvolvimento cognitivo como um processo determinado pela cultura na qual a criança está inserida. A dinâmica de constituição do conhecimento dá-se do social para o individual, ou seja, do externo para o interno. Na relação e interação com o outro e outros, mediados pela linguagem, a criança transforma-se de biológica em social e histórica, caracterizando um processo em que os mediadores culturais sustentam a base da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

> O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos. [...] A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (VIGOTSKI, 1993, p. 44)

A vivência das diferentes linguagens na Educação Infantil cumpre um papel essencial de constituidora e organizadora do pensamento na educação das crianças de zero até seis anos. A Educação Infantil precisa ser um espaço de acesso a todas as linguagens, espaço que possibilite às crianças vivências e experiências totalizadoras, através das quais elas possam ampliar seus referenciais de mundo, de conhecimento e de cultura. Nesse sentido, ao trabalhar com as mais variadas linguagens, cria condições para que as crianças desenvolvam, aprendam e materializem seus potenciais criativos e inventivos.

> Enquanto a Educação Infantil continuar a funcionar dentro do campo da cópia e da repetição, as crianças continuarão a se submeter à linguagem em lugar de se potencializar através dela. A Educação Infantil continuará a fabricar homens servis. Precisamos instaurar novos espaços que contribuam na construção de subjetividades fortes e inventar novas formas de conhecimento do real que potencializem crianças. E isso pode acontecer se ampliarmos a capacidade de linguagem delas. A linguagem é fonte de potência do homem. Ele vive em função da expressão ou da anulação de sua linguagem. Quem se expressa no mundo, deixa sua marca no mundo. Quem foi calado, acredita que só pode se comunicar através da linguagem do outro, não consegue falar a dele. (GOMES, 1993, p.140)

Por tudo isso, a Educação Infantil é um espaço original, cuja função é a de promover a aprendizagem de elementos da cultura e do pensamento num processo integrado ao desenvolvimento da criança. Todas as linguagens devem ser privilegiadas e desenvolvidas, pois elas são essenciais nesse período de vida das crianças.

A Educação Infantil, ainda, deve reconhecer a criança de zero até seis anos como sujeito participante da vida social, que pertence a uma determinada classe, cuja vida deve ser reconhecida como objeto de conhecimento, e que seja real articuladora de seu conhecimento sobre o mundo. A aprendizagem é parte desse estar no mundo, é uma atividade indispensável à constituição do ser social. Nesse sentido, podemos definir como uma instituição de qualidade para a Educação Infantil aquela comprometida com um projeto social transformador, que estimule os valores da coletividade, da solidariedade e da cooperação.

Enfim, vou defender a importância de uma Educação Infantil com um propósito pedagógico, não preparatória para ao Ensino Fundamental, nem tampouco assistencialista como quiseram e querem alguns, mas porque acredito ser nos primeiros anos de vida que se instalam a relação com o conhecimento e a construção da cidadania. Uma Educação Infantil que possa contribuir para que cada criança, independente de classe, raça ou gênero, seja percebida como sujeito capaz de criar, interferir e mudar os rumos da sua história. Que as funções de cuidar e educar sejam fortalecidas, revitalizadas e vivenciadas em toda a sua plenitude.

Como já afirmei, entender o significado que a Educação Infantil tem assumido no interior das instituições educativas exigiu que, por intermédio da elaboração dos textos e dos estudos realizados, fizesse uma série de inferências e reflexões. Sendo assim, senti a necessidade de saber e conhecer como se configuram situações concretas da especificidade da Educação Infantil.

Encerro este capítulo citando um texto da professora Luciana Ostetto que traduz de forma poética a nossa responsabilidade com a educação das crianças de zero até seis anos e que me conduziu no processo de reflexão sobre o conteúdo encontrado.

> Somos educadores. Multiplicadores de cores, sons, movimentos! Ou reprodutores de cinza, silenciadores de vozes e repressores dos movimentos? No dia-a-dia educativo, são muitos e diversos os caminhos a seguir. Há escolhas a fazer. [...] Se minhas linguagens, minhas formas de expressão estão reprimidas, esquecidas, aprisionadas e reduzidas, como propor para as crianças que vivam suas múltiplas linguagens, dando formas coloridas a suas diferentes expressões? Impossível! [...] Ensinar a linguagem, permitindo o fluir de significados e sentidos no espaço educativo, em situações sociais reais de enunciação, é ir além dos aspectos formais do conhecimento escolarizado. É seguir abrindo caminhos para a imaginação, é possibilitar ferramentas para as crianças entrarem cada vez mais no mundo simbólico da cultura. (OSTETTO, 2004, p.83-84)

No próximo capítulo apresento os dados obtidos nas observações da prática pedagógica, que foram analisados à luz da teoria histórico-cultural.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO: O CUIDAR E EDUCAR EM DISCUSSÃO

> Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado... observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la; mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade de construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (MADALENA FREIRE, 1995)

Neste capítulo, apresentarei algumas reflexões suscitadas pela questão que me acompanha desde o início da pesquisa: qual o sentido e o significado das funções de cuidar e educar na Educação Infantil? Parte das "respostas" foi dada nos capítulos anteriores, quando anunciei a configuração histórica da especificidade da Educação Infantil. Neste capítulo, procurei continuar a "responder" a questão, identificando o desenvolvimento dessas funções na prática pedagógica. Para isso, fiz observações de situações educativas como parte da pesquisa empírica, entendendo que "a particularidade do conhecimento empírico consiste em tomar como objeto de estudo as propriedades, conexões e relações objetivas das coisas que se descobrem na prática dos homens [...]" (KRAPÍVINE, 1986, p. 240).

Por intermédio do conhecimento empírico, cheguei à concreticidade e à essência do objeto pesquisado, ou à evidência de como estão constituídas as funções da Educação Infantil; com essas informações empíricas em mãos realizei sua análise.

A análise, numa perspectiva dialética, é uma espécie de mediação que revela e expõe a estruturação, o desenvolvimento e a transformação do objeto investigado num esforço de se chegar à realidade; as análises são construções que sofrem ingerências e determinações sociais. Sobre isso, Frigotto (1994, p. 79-81) apresenta como fundamental para a análise:

> [...] a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de

> superação e transformação. Há, pois, um tríplice movimento de: crítica, de construção de conhecimento "novo" e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. [...] Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas.

Isso exige um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos, procurando ordenar de forma objetiva e coerente a apreensão da realidade. Sendo assim, para efeito de apresentação da análise das informações obtidas nas observações realizadas, exponho, inicialmente, os caminhos e os critérios estabelecidos para a realização da pesquisa empírica; na seqüência, apresento uma síntese do *lócus* da observação; depois, informo o contexto no qual foi desenvolvido o trabalho com as crianças de 5 e 6 anos, situando sua estrutura, interações, organização do espaço e do tempo e materiais curriculares, para em seguida esboçar uma visão geral das observações realizadas e as atividades desenvolvidas.

3.1 As razões e opções metodológicas percorridas: caminhos e critérios definidos

Por desejo meu e de minha orientadora, optei por realizar uma pesquisa empírica, como forma de dar maior visibilidade e concretude ao objeto de estudo. A princípio, ao pensar nas técnicas, a entrevista pareceu-me ser imprescindível, cheguei, até mesmo, a elaborar o roteiro a ser utilizado junto às professoras, mas em seguida, ao considerar minhas inquietações, entendi que essa técnica seria dispensável, pois me remeter-me-ia a questões conceituais ou a concepções particulares pouco elucidativas sobre o processo de educação vivido pelas crianças na Educação Infantil.

Como queria revelar como estão constituídas as funções de cuidar e educar na prática pedagógica do professor e como elas se materializam nos espaços vivenciados pelas crianças, tornou-se óbvio que o melhor caminho seria a observação das situações educativas e atuação docente nesses momentos, constituindo a sala de Educação Infantil o *lócus* principal da observação. A observação, segundo Lüdke e André (1986, p. 26), "possibilita um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado".

Considero a observação uma técnica que precisa ser planejada e sistematizada, pois, como afirma Madalena Freire:

> O instrumento da observação apura o olhar e todos os sentidos[...] Para objetivar esse aprendizado o educador direciona o olhar para focos que sedimentam a construção da aula: o foco da aprendizagem individual e coletiva; o foco da dinâmica na construção do encontro; o foco do educador em relação ao seu desempenho na construção da aula. Por que é necessário focalizar o olhar? Olhar sem pauta se dispersa. Olhar pesquisador tem planejamento prévio da hipótese que se vai perseguir durante a aula, em cada um desses três focos (1995, p. 15)

Assim, planejei minha ida às instituições, guiando o meu olhar com pauta definida, referenciando-me no objetivo estabelecido para minha investigação.

De acordo com essas proposições, é possível inferir que repensar a Educação Infantil, a criança e a sua educação implica um olhar atento acerca da cultura produzida sobre a, com a e pela criança. As observações realizadas permitiram verificar como as atitudes, encaminhamentos, interações e atividades propostas pelas professoras revelam suas concepções de criança, aprendizagem, educação e função assumidas pela Educação Infantil no trabalho realizado com as crianças de 5 e 6 anos. Portanto, é possível afirmar que o processo de coleta de dados me permitiu responder as questões levantadas e relacionadas ao problema que norteou a pesquisa, na medida em que foi evidenciado o significado da prática pedagógica no contexto onde ela se concretiza.

Como critério para a escolha das escolas, defini que fossem públicas, conseqüentemente, que fossem municipais, visto que essa etapa educacional é de responsabilidade do Município, conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 11, inciso V “Os Municípios incumbir-se-ão de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, com prioridade [...]” assegurando que os programas de Educação Infantil são da competência dos municípios, e que devem ser mantidos por eles com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado. (BRASIL, 1996)

A quantidade de escolas, a princípio, não ficou definida, nem o número de situações educativas a serem observadas, pois vislumbrava observar o maior número de situações educativas possíveis. Posteriormente, optei por observar as salas de dez professoras, concentradas em dez escolas diferentes. Por fim, as professoras colaboradoras deveriam ser as que estão na regência de sala, atuando, há pelo menos, três anos na Rede Municipal de Ensino – REME.

A definição da idade (5 e 6 anos) deu-se em razão das escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação desenvolverem o trabalho somente com crianças dessa faixa etária, pois a faixa etária de zero a quatro anos está concentrada nos Centros de Educação Infantil, vinculados à Secretaria Municipal de Assistência Social. As observações ocorreram no 1º semestre de 2005, perfazendo um total de aproximadamente 60 horas, além dos momentos de conversas informais com as professoras, supervisoras e diretoras.

Para atingir esses propósitos, destaco os principais aspectos que direcionaram o meu olhar. Como citei anteriormente, organizei o roteiro de observação com aspectos importantes, identificados e determinados no decorrer da revisão de literatura e direcionados para obtenção os dados necessários à minha investigação, eles estão relacionados, a seguir:

As interações entre os sujeitos: as relações estabelecidas entre as crianças e a professora, o tipo de intervenção realizada, participação das crianças nas atividades.

A organização do tempo: rotina diária estruturada, variação e alternância de atividades e suas adequações ao tempo necessário e à organização do plano de aula;

A organização do espaço: organização do ambiente, disposição do mobiliário, diferentes configurações, áreas disponíveis para as crianças, agrupamentos, exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças.

Os materiais: os materiais disponíveis em sala e em outros espaços da escola, utilização de algum material estruturado, fontes de informação utilizadas.

As atividades: tipos de atividades desenvolvidas, propósito das atividades oferecidas pela professora, variação das atividades, forma de atuação das crianças que as atividades possibilitam.

As crianças: o papel das crianças durante o processo de aprendizagem, o conceito de criança que fundamenta as ações educativas e a organização institucional.

A aprendizagem: a concepção de aprendizagem evidenciada na prática educativa.

As funções da Educação Infantil: o significado dessa educação para as crianças de 5 e 6 anos e qual o papel educativo da Educação Infantil.

Tomando por base esses aspectos para observar a prática pedagógica à luz da teoria histórico-cultural, extraí os dados analisados na totalidade, sem seguir nenhuma ordem cronológica de acontecimentos, nem uma divisão em pequenas ocorrências.

> Os pontos de observação em cada foco apóiam a construção do aprendizado do olhar – olhar a dinâmica do encontro; dinâmica que não significa criar atividade de sensibilização, dinâmica que aqui é entendida como o jeito, o ritmo que o grupo viveu a construção das interações na aula: acelerado, arrastado, em desarmonia, em harmonia, etc. Dinâmica que envolve observar o grupo juntamente com a professora. (FREIRE, 1995, p. 16)

Desse modo, as observações possibilitaram o conhecimento da realidade das instituições públicas municipais de Educação Infantil, como o trabalho nas salas de crianças de 5 e 6 anos é organizado e quais aspectos são privilegiados na educação dessas crianças.

Ao final das observações, iniciei a coleta de informações complementares. Estas foram buscadas em documentos que me possibilitaram visualizar a totalidade concreta da Educação Infantil na Rede Municipal de Campo Grande. Os documentos foram obtidos nas escolas, na Secretaria Municipal de Educação, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da REME e nos relatórios de formação e acompanhamento das escolas feitos pela Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.

Em síntese, constam dos meus registros de campo: descrição das instituições observadas, descrição e análise das atividades observadas e desenvolvidas nas salas e ações educativas que denotam o sentido e o significado que as instituições pesquisadas atribuem à criança de 5 e 6 anos, sua aprendizagem e sua educação, além de reflexões pessoais relevantes à temática investigada.

3.2 Instituição educativa: o *lócus* concreto da ação docente

Os dados obtidos resultam das observações realizadas, de conversas e informações colhidas junto à direção, às professoras e à Secretaria Municipal de Educação, através da Divisão de Educação Infantil. Apresento a estrutura organizacional dessa Divisão, considerando o espaço e tempo institucional e os momentos destinados à formação das professoras. A organização apresentada refere-se ao período de realização da pesquisa (janeiro, fevereiro e março de 2005). Com a nova gestão na Secretaria de Educação (2005-2008), várias mudanças foram realizadas, de modo especial, no Departamento de Educação Infantil, responsável pela condução das ações específicas.

As escolas estão vinculadas a Secretaria Municipal de Educação, mantidas pela Prefeitura Municipal de Campo Grande – SEMED. Elas oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino. Todas as escolas têm seu regimento escolar interno que segue as orientações do regimento interno unificado da rede municipal de ensino, mas eles podem ser modificados de acordo com as realidades locais. Cada escola tem sua Proposta Pedagógica e o Plano de Desenvolvimento Escolar. Porém, vale sinalizar que a parte específica do currículo da Educação Infantil consta somente do documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, intitulado Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil.

As crianças que freqüentam as escolas situadas nas regiões periféricas são, em sua maioria, oriundas do próprio bairro ou de bairros vizinhos, e, economicamente, são de famílias de baixa renda. Já as crianças das escolas mais centrais são oriundas dos mais diversos bairros e, também, pertencem a famílias de baixa renda. Segundo informações

fornecidas pela direção das escolas, o índice de evasão na Educação Infantil é baixo e a demanda pelas vagas é maior que o número disponível.

O horário de funcionamento das escolas é das 7 às 11 e das 13 às 17 horas. Além do trabalho de classe realizado pela professora, todas as turmas da Educação Infantil contam com um (a) professor(a) de Educação Física e um (a) professor (a) de Educação Artística, dando cada um duas aulas semanais de uma hora. Além disso, a professora de classe desenvolve a cada quinze dias uma aula na sala de informática. O número de crianças por sala na Educação Infantil varia entre 25 alunos a 28 alunos, com uma professora para cada turma.

Conforme quadro apresentado, a seguir, havia uma orientação da Secretaria Municipal de Educação para a organização do tempo e das atividades que deviam ocorrer diariamente e semanalmente nas salas de Educação Infantil. Para melhor ilustrar trouxe essa organização na forma de quadro proposta:

Dias da semana	Atividades
Todos os dias da semana	Roda da leitura (professor sendo o modelo de leitor) Textos diversos: livros de histórias, jornais, revistas em quadrinhos, revistas com artigos interessantes, livros de receitas, parlendas, poesias, jogos com baralho de letras, alfabeto móvel em madeira, fichas com os nomes, letras de músicas diversas etc.
Todos os dias da semana	Oficina de escrita: Textos diversos: listas de palavras, atividades com o próprio nome, com o nome dos colegas, da professora, dos familiares, jogos com letras, listas com roteiros, reescrita de parlendas, poesias, textos coletivos, músicas.
Todos os dias da semana	Roda do conto e reconto Leitura de histórias de contos de fadas, fábulas, folclore
Duas vezes por semana	Roda de jogos de Matemática/ Natureza e Sociedade Jogos: bingo, trilha, escrita de números, boliche, jogo de memória, confecção de novos jogos. Leitura e discussão de assuntos pertinentes ao

	conteúdo. Experiências concretas e pesquisa feita pelo aluno. Elaboração de cartazes e murais com informações colhidas pelas crianças.
Duas vezes por semana	Educação Física – conforme proposta Educação Artística – conforme proposta
Uma vez por semana ou de acordo com o cronograma da sala de informática	Sala de Informática: de acordo com o conteúdo trabalhado, porém de forma planejada e criativa.

Fonte: Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da REME(2003, p. 44)

As salas da Educação Infantil são amplas, bem iluminadas e ventiladas, três das dez salas observadas possuem banheiros internos, exclusivos para uso das crianças, as demais possuem banheiros próximos às salas da Educação Infantil. Além das salas de aula, existem em todas as escolas: sala de informática, biblioteca, cantina, sala de orientação e supervisão escolar, sala da direção, depósito de materiais pedagógicos, banheiros para professores, banheiros para alunos, sala de professores, quadra de esporte e parque infantil. Uma das escolas possui um ginásio de esportes coberto.

As escolas dispõem dos seguintes materiais para uso pedagógico dos professores: retroprojetor, videocassete, episcópio, aparelhos de som para CD, computadores, caderno, lápis, borracha, giz, papel sulfite, mimeografo, lápis de cor, cola, massa de modelar, caneta hidrocor. Estes materiais são solicitados pelo professor à supervisão escolar. O mobiliário das salas de Educação Infantil é composto por mesas pequenas com quatro cadeiras cada uma e dois armários por sala. Há numa das paredes ganchos para pendurar as mochilas das crianças e uma prateleira para guardar objetos e outras atividades.

A estrutura de apoio pedagógico ao trabalho docente é constituída de: direção, com função eminentemente administrativa; direção-adjunta, cuja atribuições estão vinculadas ao trabalho pedagógico da escola; orientação

escolar, que atua mais próximo às crianças e supervisão escolar, que atua junto aos professores. Embora as escolas possuam um projeto pedagógico, a prática observada revela um trabalho de Educação Infantil desarticulado dos demais segmentos da escola, cumprindo muitas vezes ações isoladas no corpo institucional.

Conforme determinações da Rede Municipal de Ensino – REME, as horas destinadas ao planejamento variam de acordo com a carga horária do professor, assim, para as professoras com 20 horas semanais, há 4 horas/aulas semanais de planejamento; esclareço que a hora/aula na Educação Infantil é de sessenta minutos. Esse tempo é utilizado para elaboração do planejamento, para encontros com os pais, organização e elaboração das atividades e possíveis encontros com a supervisão escolar.

Pude constatar na realidade investigada que não existe a figura de um elemento mediador entre o professor e sua ação docente, pois o supervisor escolar, que deveria ocupar essa função, dedica-se integralmente às questões burocráticas, como: preparação de bilhetes, xerocopiar atividades, atendimento ao público, buscar correspondência na Secretaria, etc. Assim, não se garante a criação de um elo mediador e articulador entre o professor e o supervisor escolar, afim de estabelecer uma interlocução que fecundasse no debate das propostas para a Educação Infantil e suas prioridades na educação das crianças de 5 e 6 anos.

Quanto à formação das professoras colaboradoras, todas são formadas em nível superior com habilitação específica para a Educação Infantil. As idades variavam entre 25 e 36 anos. Dessas professoras três já fizeram especialização. Quanto à situação profissional, três professoras são contratadas pela Secretaria Municipal de Educação, e as outras sete foram efetivadas através de concurso público para a Educação Infantil. Durante a coleta de dados, na Secretaria Municipal de Educação tive acesso à informação e comprovação de que todas as professoras de Educação Infantil lotadas nas escolas (efetivas ou contratadas) possuem curso de graduação, pois esta é uma exigência da Secretaria. Portanto, essa exigência atende ao disposto na L.D.B (Lei n.º 9394/96) que estabelece que a formação das professoras para atuarem na educação básica deve se dar preferencialmente em nível superior.

Pelo que constatei, em relação à realidade observada, faltam no interior das escolas espaços para uma formação continuada em serviço, pois não há estudos sistemáticos, trocas entre as professoras e encontros para debates sobre a educação realizada. O tempo existe, porém é subutilizado. Os momentos de discussões coletivas e estudos eram definidos e determinados pela Secretaria Municipal de Educação que promoviam encontros bimestrais com todas as professoras (reuniões de formação promovidas pelas técnicas da Divisão de Educação Infantil) e eventos anuais (jornadas pedagógicas, seminários, congressos).

Os temas propostos pela SEMED em 2004 para estudos com as professores da Educação Infantil foram os seguintes: planejamento, alfabetização, níveis de escrita, avaliação. As reuniões promovidas nas escolas, em momentos previstos no calendário escolar chamado de “reserva técnica”, tornavam-se, na maioria das vezes, a oportunidade de a equipe técnica repassar recados e normas da Secretaria de Educação ou discutir os resultados da avaliação do Ensino Fundamental.

3.3 A prática pedagógica vivenciada

As práticas observadas e descritas aqui foram guiadas pela opção teórica assumida. A teoria histórico-cultural e seus pressupostos historicizadores fundamentaram a análise dos dados, uma vez que problematizar os dados a sua luz possibilita uma leitura deliberada e sistematizada da prática exercida.

O referencial que embasa meu estudo permite afirmar que a educação das crianças pequenas em instituições educativas é um processo intencional e legitimado historicamente, tornando acessível os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do desenvolvimento histórico. Para esclarecer o que chamo de desenvolvimento histórico, utilizo-me da definição proposta por Saviani (2003, p. 94):

> O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja,

> trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem origem nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar.

Aqui analiso como e o quê as crianças de 5 e 6 anos têm vivenciado na instituição educativa, de maneira a repensar as possíveis propostas educativas disponibilizadas e encaminhadas no interior das salas observadas. Nessa idade, a criança descobre-se como um ser com múltiplas possibilidades, como um sujeito participante da vida social, que não pede licença para aprender, para observar as coisas e os fatos, nem para questionar tudo e todos. Para ilustrar e ajudar-me na elucidação e caracterização do que é a criança de cinco e seis, utilizei-me dos escritos de Abramovich, que, através de uma sabedoria profunda, traduz em forma de informações proverbiais o modo de ser das crianças:

> A criança é naturalmente curiosa, surpreendente nas suas perguntas, na sua forma de angular o mundo, de conseguir enxergar algo de ponta cabeça e indagar sobre isso. [...] escutou que *QUEM TEM BOCA VAI A ROMA*, de maneira que está com a sua – permanentemente – aberta, pra ir inquirindo, questionando, querendo saber o porquê sim ou o porquê não, [...] Devagarinho, vendo e assuntando, percebe que de *GRÃO EM GRÃO A GALINHA ENCHE O PAPO* e que há muitos, muitos grãos por esta vida e por estes chãos [...] A criança é opinativa, tem posição formada sobre vários assuntos. [...] A criança pode ser agressiva, briguenta, perversa, aprontadeira. Não é nenhum anjo de candura, nenhum ser passivo. Já mexeu muito em planta para saber que *NÃO HÁ ROSA SEM ESPINHO*. A criança tem sentimento de justiça e de injustiça bem agudizado. Já levou bastante na cabeça pra saber que *A CORDA ARREBENTA SEMPRE DO LADO MAIS FRACO.* E quem é mais fraco do que ela? Já foi acusada sem razão, ridicularizada, já ficou de castigo sem saber nem por que... (1990, p. 21-25)

Desse modo, vivendo a realidade, a criança pensa e elabora conhecimentos sobre ela, questiona as coisas com as quais convive, cria idéias e teorias, encontra respostas e explicações para o que desconhece cria mecanismos próprios para participar do contexto social. Nesse processo a fantasia, a intuição, a imaginação e a brincadeira constituem-se possibilidades de relacionar-se no mundo. Pois, segundo Vigotski (1994, 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. [...] sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. [...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência . A ação na esfera imaginativa, 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.

O brincar na Educação Infantil é uma atividade social relevante, cujas ações e imaginações possibilitam oportunidades singulares para as crianças. Só se vive a infância na sua plenitude uma única vez na vida. Portanto, as atividades que privilegiam o brincar constituem possibilidades reais para as crianças interpretar e compreender o mundo adulto. Nas brincadeiras, a criança desenvolve sua capacidade imaginativa, que se constitui em função interpretativa e compreensiva da realidade. Na citação acima, Vigotski destaca o brincar como uma atividade social relevante e que, no processo da brincadeira, a criança faz uso da imaginação, entre outros, como instrumento, para desvelar o seu contexto social. E “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (VIGOTSKI, 1994, p.123).

Porém, é preciso dar um significado social e histórico para essa atividade, uma vez que,

> para resolver tensões, 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 das crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais[...] podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (VIGOTSKI, 1994, p.122-123)

Nos escritos de Vigotski e seus colaboradores constato que a brincadeira não surge espontaneamente, mas tem uma influência da educação e da cultura humana.

> Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana. [...] o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo, precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade. (LEONTIEV, 1998, p.130)

Garantir tempo, espaços e atividades na Educação Infantil que contemplem a brincadeira é a garantia do desenvolvimento das capacidades infantis, impulsionando o desenvolvimento cultural das crianças. Para as brincadeiras

> as crianças nunca dizem 'chega!' e muito menos 'agora chega!'; elas sabem que essas são expressões dos adultos. 'Agora chega!' é a típica expressão dos professores, dos guardas de trânsito, dos pais, para interromper as atividades preferidas das crianças – seu recreio, suas brincadeiras, suas horas antes de dormir – e obrigá-las a experiências menos agradáveis e menos amadas como as lições, os deveres de casa ou o sono. (TONUCCI, 2005, p. 16)

Ao invés de simplesmente interromper as brincadeiras das crianças, as instituições precisam criar, garantir e cultivar a brincadeira como um bem único e inalienável das crianças.

Ao observar a prática das instituições pesquisadas, relacionando-as com os fundamentos teóricos, a realidade apresentada evidencia que nas salas de Educação Infantil quase não há espaço para brincadeiras. Quando o lúdico é valorizado ou proposto, como atividade, ficou bastante claro que as brincadeiras devem possuir objetivos sérios, atendendo a algum conteúdo de uma área específica de conhecimento (Matemática, Natureza e Sociedade ou Língua Portuguesa).

> Na sala o alfabeto está escrito no quadro com as vogais circuladas. As crianças estão sentadas ao redor das mesas, e a professora percorre cada grupo para verificar se a atividade está correta. Em seguida convida as crianças para fazerem uma roda com as cadeiras e iniciam a leitura de um texto escrito afixado no flip-chart.
> O texto é o seguinte:
>
> O A ESTÁ NA ABELHA
> NA ALINE E NO ADÃO

> NA AMORA E NO ABACATE
> NO ARROZ E NO AVIÃO
>
> O B ESTÁ NA BARRIGA E NO BIGODE
> NA BOCA DA BALEIA
> NA BIANA E NA BORBOLETA
> QUE VOA ATRÁS DA BOLA
>
> O C ESTÁ NO COELHO
> NO CABELO E NA CAMILA
> NO CACHORRO E NO CAMELO
> NO CABIDE E NA CAMISA
>
> Em seguida a professora convida as crianças para sentar no chão e cantar uma música. Perguntando
> Profª – "Quem gosta de cantar levanta a mão!"
> Todas as crianças levantam as mãos. Em seguida a professora inicia a atividade cantando a música ABECÊ da Xuxa.
> Profª – "A de amor, B de baixinho, C de coração, D de dado....".
> Enquanto ela canta as crianças repetem. (Situação 1, 10/2/2005, 25 crianças)

A situação acima ilustra o que estou afirmando e a fala de uma supervisora pedagógica também sinaliza essa concepção:

> Aqui as crianças não vêm para brincar, não. Nas escolas particulares as crianças vão para aprender, aqui não tem que ser diferente. Brincar elas brincam em casa, parque e diversão é perda de tempo. Elas têm é que aprender a ler e escrever.

No ambiente observado, a brincadeira é relegada a uma atividade secundária e, por vezes, inexistente no desenvolvimento geral da rotina. A organização do tempo para brincar confirma o que estou dizendo.

> Das nove às nove horas e quinze minutos o recreio acontece com todas as crianças juntas no pátio (Educação Infantil e Ensino Fundamental), nesse tempo a professora fica na sala dos professores. Às nove horas e quinze minutos tocou o sino e as crianças correm para o ginásio para formar fila. Aguardam aproximadamente cinco minutos até que os professores compareceram juntamente com a direção, solicitando silêncio e preparando-se para cantar o Hino Nacional Brasileiro. Após cantarem o hino as crianças entram para a sala acompanhados pela professora. A professora solicita que peguem suas escovas de dente e em fila aguardem a escovação, pois só há duas pias disponíveis. Nesse momento de espera alguns alunos deixam a escova cair, outros correm pela sala, e um aluno diz a professora que ele não tem escova de dente. Noto que a professora escuta, porém dirige-se a outro aluno chamando atenção para que fique quieto. Após a escovação as crianças se acomodam em torno das

> mesas e esperam aproximadamente dez minutos para que outra atividade comece.
> Nesse tempo, enquanto procura a atividade para distribuir às crianças a professora solicita:
> (Profª) – "Abaixa a cabecinha para descansar."
> Enquanto isso, as crianças abaixam a cabeça sobre a mesa. Algumas levantam e abaixam a cabeça o tempo todo achando a situação engraçada.
> (Profª) – "Eles estão aproveitando que você está aqui, mas depois eu vou ter uma conversa muito séria com eles."
> (Profª) – "Crianças podem levantar a cabecinha e vamos fazer a atividade da folha." (Situação 2, 16/3/2005, 26 crianças).

Em média, são disponibilizados para brincar somente os quinze minutos diários de recreio; algumas turmas vão ao parque uma vez por semana por um período de vinte minutos. A justificativa para não incluir tempo para brincadeiras nos momentos diários é que nas aulas de Educação Física as crianças podem brincar. Neste contexto a sala é o espaço mais utilizado para a educação das crianças, onde realizam, na maior parte do tempo, as atividades, inclusive o lanche.

3.4 O espaço físico e a organização dos materiais

> Ser sujeito do conhecimento, nesta concepção de educação, é atuar sobre os espaços e tempos, recriando a rotina. É não se acomodar nos planejamentos prontos e repetidos ano a ano. Significa expor pensamentos e sentimentos, construindo um diálogo entre os programas e os significados. Ser sujeito é agir deixando suas marcas, seus desenhos, sua história registrada, retrato do processo vivido. É construir cotidianamente seu projeto. Portanto, construir o conhecimento implica em abrir espaço na sala de aula para a recriação. [...] Junto a recriação, abre-se também espaço para a recreação, pois o caráter lúdico acompanha o ato criativo. Viver o lúdico na sala de aula significa abrir espaço para o prazer, considerando a educação como vida presente. Por outro lado, viver o lúdico na sala de aula significa também desvelar as regras do 'jogo da escola'. As atividades escolares são, em grande parte, reguladas por quem está de 'fora', de modo que as regras são impostas aos participantes. Além disso, freqüentemente não é o conhecimento mas o poder que 'está em jogo'. (WARSCHAUER, 1993)

A sala não pode ser um espaço imutável uma vez que ela é o cenário onde ocorrem diferentes situações de aprendizagem, como enfatizam Barbosa e Horn (2001) "os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante

as crianças aprenderem a lidar com isso". Por isso, o professor precisa pensar no que quer favorecer: diálogo, concentração, memorização, discussão, coletivização, pois são inúmeras as possibilidades de situações de aprendizagem. Sekkel e Gozzi (2003, p. 15) colaboram para dar significado à organização do espaço na Educação Infantil:

> O espaço é uma das variáveis integrantes de um conjunto de determinações que precisa ser considerada na hora do planejamento. Por isso, um dos grandes desafios da escola de Educação Infantil, atualmente, é conceber a gestão do espaço e do tempo de forma integrada ao projeto educativo, considerando os princípios de uma Educação Infantil democrática, que valoriza as competências, os direitos e os deveres de seus protagonistas. Partimos da idéia de que o espaço é um elemento organizador das relações, e sendo nossa intenção promover o exercício da cidadania e o desenvolvimento da individualidade, teremos que atuar na construção do espaço, tendo em vista esse objetivo. O espaço passa, então, a ser conteúdo de planejamento, tendo como suportes uma concepção de sociedade, de educação e de criança.

Portanto, a maneira como as professoras organizam os espaços, a forma como falam e dirigem-se às crianças e o que as crianças vivenciam na sala são indicadores das suas concepções sobre criança, aprendizagem e sobre o que significa Educação Infantil.

Os espaços observados revelam-se carentes de estímulos para as crianças; não há brinquedos, jogos ou outros materiais disponíveis nas salas que possibilitem o desenvolvimento infantil pleno. Ao chegar à sala as crianças penduram sua mochilas, sentam-se nas cadeiras e fazem um roda diariamente para ler o alfabeto, responder a chamada, contar o número de alunos presentes e marcar a data no calendário. Em seguida, deslocam-se com as cadeiras paras as mesas e aguardam a atividade em folha mimeografada, providenciada pela professora.

> A professora e as crianças estão sentadas nas cadeiras em círculo. A professora segura nas mãos as fichas com os nomes das crianças. Nesse tempo ela solicita que cada um fale o que fez no final de semana. Enquanto as crianças vão falando as outras já ficam impacientes, conversam entre si, cutucam uma a outra, abaixam a cabeça entre as pernas. A professora pede silêncio e diz que quem não ficar quietinho, vai perder a vez de falar. Essa atividade demorou aproximadamente vinte e cinco minutos. Depois que todos falaram, a professora apresenta as fichas com

> os nomes e solicita que identifiquem seus nomes e coloquem no cartaz de pregas afixado na parede da sala. Todas as crianças conseguem identificar seus nomes. Após este momento, a professora faz a chamada, conta quantos alunos vieram e faltaram, realiza a leitura do alfabeto fixo na sala acima do quadro negro, reforçando quais são as vogais e as consoantes. Ela lê letra por letra e as crianças repetem em seguida. Após a leitura do alfabeto, realizam a leitura dos números e dos combinados. Em seguida solicita que as crianças se organizem em torno das mesas, sem arrastar as cadeiras para realizarem a atividade de folha. (Situação 3, 14/3, 21 crianças)

Isso, inclusive, é reafirmado pela própria Diretriz da Educação Infantil:

> Saindo da roda, calmamente ensinando as crianças a levantar das cadeirinhas (nunca arrastá-las), todos irão para as mesinhas. Distribuindo as atividades devidamente planejadas e rodadas, você professor, estará a frente da sala, no quadro-negro, ensinando todo o traçado das letras ou palavras que eles irão aprender no dia-a-dia. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME, 2003, p. 41)

Os espaços não são pensados para a expressão, interação e atividades de trocas entre as crianças. Os materiais disponibilizados para as crianças na sala são os utilizados nas atividades desenvolvidas em folhas mimeografadas: lápis de escrever, borracha e lápis de cor. Os materiais, livros, canetinhas, massa de modelar, ficam trancados nos armários, como propriedade e uso privado da professora. Em todas as salas há, também, o manual didático adotado para o ensino da Língua Portuguesa; cada criança tem o seu.

A opção por esse manual didático foi definida pela equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Isso revela o controle e poder centralizador do Órgão Central, exercido por um longo período, sobre as questões educativas importantes dessas instituições. Nesse contexto, as salas constituem os espaços onde as crianças passam a maior parte do tempo escolar, são bem demarcados, de modo a colocar cada criança no seu devido lugar. Portanto, não há espaço para a criação, para a imaginação, para a solução de um problema e para a construção de conhecimento. Vi, também, que os espaços têm sido sinônimo de instrução

e repressão da particularidade infantil. Isso me leva a recorrer ao texto de Morais (1988), quando ele define esse espaço como uma “jaula de aula”.

> Sei que, em sua sala de aula, pontificava um semideus (o professor), dardejando ordens sobre as silenciosas cabeças. Presença esmagadora e muitas vezes amordaçante, situava-se o professor como ponto de convergência de todos os acontecimentos, como protagonista maior do ensino – misto de instrutor, moralista e adestrador de comportamentos. A esquadra de fardados que lhe ficava diante, ia recebendo – no mais estupefato silêncio – as lavas das erupções docentes. (MORAIS, 1988, p. 22)

Parece exagerada essa relação, porém o que vi através da organização do espaço e das marcas do conhecimento retratadas pelos materiais utilizados, é que há uma formatação do conteúdo ali vivido. A fôrma é a expressão máxima do desejado e perseguido pelas instituições e pelas professoras. Isso retrata uma concepção segundo a qual a educação é mera transmissora de conhecimento, e a criança é um receptor vazio e passivo. É nesse sentido:

> que o espaço concretiza a história do grupo na medida em que ele agiliza muitas formas de CONHECIMENTO refletido. Algo anda mal numa relação pedagógica onde o espaço mostra a mesma arrumação e os mesmos registros em suas paredes... Esse fato retrata, na simpleza visual, um certo estancamento do processo de aprender-conhecer-crescer. Retrata um certo estancamento da busca constante pelo novo problematizando (conflitando), conta a asfixia da explosão de criar e vai diminuindo, pouco a pouco, a paixão de viver-conhecer muito própria do Ser Humano (FREIRE, 1988, p. 98)

Em síntese, a maneira como o espaço e os materiais estão organizados revelam os conceitos que fundamentam a prática pedagógica. Por isso, é possível inferir que esta organização nas instituições educativas investigadas carece de motivação, mobilização e ampliação de experiências significativas que permitam o desenvolvimento cultural das crianças, uma vez que a sala é lugar de trabalho e a professora ocupa o lugar central. Pois, na maior parte do tempo as crianças ficam sentadas ao redor das mesas para realizar as atividades propostas.

> As crianças estão na sala sentadas em volta da mesa, algumas mesas com quatro crianças e outras com três crianças. Todas as mesas com alfabeto móvel para montar a palavra CAROLINE, que já estava escrita no quadro. Após formarem o nome com o alfabeto móvel, as crianças copiam duas vezes a palavra CAROLINE no caderno. A professora apresenta verbalmente outras opções de palavras com C (cachorro, caneca e cavalo) para que as crianças possam montar com o alfabeto e depois copiem no caderno. (Situação 4, 8/3/2005, 25 crianças)

A atividade proposta acima, a exploração e manipulação do material que se encontrava disponível tinham como objetivo preparar as crianças para aprendizagens futuras, preferencialmente ligadas à leitura e escrita, aquelas que ocorrerão na escola de Ensino Fundamental.

3.5 A organização do tempo no cotidiano observado

> Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaço preferem ficar, o que lhes chamam mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranqüilos ou mais agitados (BARBOSA e HORN, 2001, p. 68)

As autoras sinalizam que a organização espaço-temporal não é algo aleatório e sem importância, muito pelo contrário, pois, para dar significado a essa dimensão na Educação Infantil, é necessário ter conhecimento a respeito do desenvolvimento e das necessidades das crianças; só assim conseguiremos fazer as leituras apropriadas do que as crianças precisam. (BARBOSA E HORN, 2001)

A organização do tempo nas turmas observadas se dá a partir da utilização da rotina escolar diária para desenvolver o trabalho docente, sugerida pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da REME (2003, p. 42-43) e acompanhada pelas técnicas da Divisão de Educação Infantil, da SEMED. A rotina sugerida assim se caracterizava:

Rotina diária

1- Chegada dos alunos na sala:

- alunos entregam o caderno de Para Casa;
- penduram as mochilas nos ganchos (nunca nas cadeiras)

2- Roda: poderá ser feita com as cadeirinhas ou sentados no chão:

- planejamento da aula do dia no quadro-negro ou cartaz de pregas;
- chamada dos alunos com fichas; exploração do calendário;
- sorteio do ajudante do dia;
- exploração de algum assunto de interesse dos alunos ou que faça parte do tema a ser abordado; leitura do alfabeto; leitura de algum tipo de livro;
- conversas informais (higiene, sexualidade, agressividade etc.);
- hora da novidade (assuntos diversos das crianças);
- explicação das atividades do dia (pauta).

3- Atividades nas mesas: (oficina de escrita) diariamente. Saída da roda.

- Sistematizar a escrita sempre, ensinando o traçado de todo o alfabeto, das palavras etc., quer seja nas escritas em bastão, caixa alta ou cursiva;
- Os processos mecânicos de ler e escrever são necessários para fixação e alfabetização.

4- Banheiro, merenda, recreio:

- a saída deve ser controlada com algum tipo de combinado, evitando problemas;
- as mãos devem ser sempre lavadas: ao sair do banheiro, antes da merenda; ao chegar da Educação Física; ao chegar do parquinho ou recreio;

- os hábitos de higiene com a sala, a mesa e cadernos devem ser ensinados para organização da vida do aluno;
- escovação bucal.

5- Roda: (Natureza e sociedade – jogos matemáticos)

- Exploração verbal do conteúdo a ser trabalhado.

6- Atividades nas mesas

- Registro do conteúdo acima explorado nas atividades planejadas.

7- Avaliação do dia – junto às crianças.

8- Roda: saída dos alunos

- Propor atividades como: teatro, música, poesia etc., de forma descontraída.
- Exemplificação da tarefa.
- Sempre de forma organizada, em fila, entregando a criança aos pais ou responsáveis.

Observei que embora essa sugestão fosse referência para todas as salas, a seqüência e algumas atividades apresentadas neste roteiro não eram desenvolvidas pelas professoras, como, por exemplo, as atividades que contemplavam as expressões cênicas, poéticas e musicais. Desse modo, posso afirmar que a organização do tempo institucional reservava, geralmente, pouquíssimo tempo para expressões individuais e para as atividades lúdicas. Havia uma excessiva programação e padronização do cotidiano escolar em todas as turmas, gerando o empobrecimento das experiências vividas e experenciadas pelas crianças, pois todos os dias fazia-se a mesma coisa, todos os dias as crianças repetiam a mesma oração, cantavam as mesmas músicas e vivenciavam atividades muito parecidas, como na canção do Chico “Todo dia ela faz tudo sempre igual ...”

Portanto, não devemos fazer da Educação Infantil uma dura canção, repetitiva, mecânica, rígida. Entendo que na Educação Infantil a

rotina ajuda tanto ao professor quanto à criança, pois uma programação estruturada ajuda as crianças a entenderem a sistemática do trabalho e isso contribui para conciliar o tempo externo, definido pelas necessidades institucionais, com suas demandas internas (preparar-se para as atividades preferidas, agüentar a espera do horário do lanche, decidir quando irão à biblioteca etc). Estou referindo-me aqui a uma rotina que não seja maçante, nem cerceadora das manifestações das crianças. Entendida dessa maneira, a rotina

> propicia às crianças e aos adultos envolvidos localizarem-se no tempo, no espaço e nas atividades desenvolvidas na escola. Torna-se 'o alicerce básico para que o grupo construa vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades, para que a construção do conhecimento possa acontecer'. Assim, a rotina oferece referência, segurança e organização sem se contrapor ao pulsar, ao movimento e ao prazer. (SERRÃO, 2003, p. 28)

Por isso, devemos lembrar que as crianças de cinco e seis necessitam de horários flexíveis, que atendam suas necessidades, e de atividades variadas que potencializem o seu desenvolvimento e aprendizagem. Freire (1983, p. 19) contribui para a reflexão dessa questão, quando salienta "que, de maneira alguma, esta rotina é vivida de modo rígido, inflexível, durante o decorrer do dia." Muitas vezes, as próprias crianças podem sugerir uma inversão nos tempos, ou a professora, baseando-se na observação do grupo. Por isso, a canção do Chico é a denuncia do empobrecimento das atividades desenvolvidas na escola, que engessa o tempo e entedia as crianças.

Se, inicialmente, estas novas exigências, relativas à organização do tempo na instituição e na sala, são mais uma novidade (uma grande novidade!) a qual as crianças precisam conhecer para compreender, à medida que a rotina vai sendo vivenciada pela criança, ela vai se apropriando dessa nova organização temporal; a seqüência das atividades semanais permite que a criança compreenda e antecipe o que acontecerá em seu dia-a-dia, e tal possibilidade garante uma inserção bem mais tranqüila na escola. Sendo assim os instrumentos que possibilitam à criança,

desde o início, a compreensão dos momentos do dia institucional, são formas de favorecer este entendimento.

Há duas dimensões importantes na rotina: a semanal e a diária. Se a primeira é logo explicitada (porque se refere à realidade escolar mais ampla), cabe ao professor estruturar a segunda, conciliando nela todas as variáveis que garantam o bom andamento do trabalho em sala. Mesmo que tal estruturação caiba ao professor, possibilitar que as crianças tenham o quanto antes acesso a ela também é um cuidado importante, tanto porque contribui para que as crianças se sintam seguras na sala, como para que aos poucos possam participar junto com o professor da administração do tempo dos momentos previstos.

Além dessas dimensões, há também atividades que são realizadas, diariamente, envolvendo o cuidado e a saúde, e nem por isso são menos educativas ou estritamente relativas aos cuidados físicos (BARBOSA E HORN, 2001). As autoras contribuem para uma reflexão a respeito das dicotomias que necessitam ser superadas, afirmando que:

> a dicotomia, muitas vezes vivida entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 70)

Isso significa que todas as atividades que desenvolvemos com e para as crianças estão articuladas em torno do cuidado e da educação. As instituições investigadas incentivam uma programação burocrática e repetitiva da prática pedagógica; o tempo tem um caráter utilitarista, definindo a boa utilização pela quantidade do que as crianças produzem. Como diz Rubem Alves:

> Com esta revolução instalou-se a possibilidade de se gerenciar e administrar a personalidade, pois aquilo que se faz e produz, a função, é passível de medição e controle, de racionalização. A pessoa praticamente desaparece, reduzindo-se a um ponto imaginário em que várias funções são amarradas. (1992, p.14)

Observei também que as professoras se apropriaram das normas vigentes e deram existência efetiva aos mecanismos de controle, obedecendo à rigidez dos tempos reservados às atividades predeterminadas.

A explicitação do tempo e a organização das atividades de um modo geral articulam-se em torno de propósitos unicamente didáticos relativos à aprendizagem da leitura e da escrita. Percebi na realidade educativa pesquisada que algumas professoras não mantêm uma rotina de trabalho sistemática e planejada, embora garantam tempo para a realização das atividades previstas na rotina sugerida pela Divisão de Educação Infantil. Durante as observações, constatei uma certa regularidade quanto ao tipo de atividades privilegiadas na elaboração do planejamento do dia escolar, embora os registros das situações possam expressar variações. Há uma exigência dessa documentação posta nas Diretrizes para a Educação Infantil da REME.

> O professor jamais poderá entrar em sala sem estar com sua aula bem planejada. No caderno de planejamento, você, professor, deverá deixar registrado os objetivos e metas a serem alcançadas e o tempo de duração de cada conteúdo. Não deixe nunca ocorrer a improvisação e o tempo ocioso. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME, 2003, p. 41)

Diante disso, busquei verificar como esta exigência era concretizada nos planos de aulas das professoras e registrei o que encontrei em relação ao planejamento realizado pelas professoras na realidade pesquisada. Esclareço que os exemplos se reportam ao planejado para um dia de aula ou para, no máximo, dois.

Das dez professoras observadas apenas uma não apresentou o planejamento. Nesta sala, a professora não tinha nenhum registro dos seus encaminhamentos diários, nenhuma antecipação prévia das atividades que iria realizar. A decisão do que seria desenvolvido com a turma consistia em aproveitar algumas atividades que havia no armário e improvisar outras.

Uma das professoras apresentou o caderno de plano organizado da seguinte forma:

1- Combinados – chamada e calendário

Releitura do alfabeto, números e nomes (28/2/2005).

2- Combinados – chamada – calendário
Leitura do alfabeto e listagem com nome de frutas (14/3/2005).

Esses registros acima (1 e 2), apresentados pela professora referem-se a dois dias planejados. Essa professora tinha um registro diário onde constavam dois ou três momentos para cada dia, como mostra o exemplo acima. Esses dois exemplos referem-se a dias diferentes, o exemplo 1 é o plano de aula do dia 28/2/2005, e o exemplo 2 é o plano de aula do dia 14/3/2005.

Outras sete professoras tinham um caderno de planejamento onde eram distribuídos os momentos nos dias da semana. O exemplo abaixo configura o plano de aula dessas sete professoras e a maneira como elas registravam as atividades no caderno:

- Acolhida
- Oração
- Música
- Chamada
- Língua portuguesa-oralidade
- Leitura de uma reflexão
- Alfabeto
- Vogais
- Listas
- Exercícios no quadro de giz
- Exercícios mimeografados do traçado das letras do alfabeto
- Colagem

A lista acima era mantida para todos os dias da semana, alterando somente a ordem nos dias das aulas de Educação Física e Artes.

Somente uma professora fazia uma descrição mais detalhada dos diferentes momentos do dia escolar e das atividades que seriam

desenvolvidas. Para exemplificar esse registro, escolhi o planejamento de um dos dias que observei a turma (15/03/2005):

> **Rotina geral**: chamada/contagem dos alunos presentes na sala/calendário/leitura do alfabeto e numerais/leitura de cartazes/leitura compartilhada.
>
> **Ensinar a música**
>
> Coelhinho da Páscoa
>
> Que trazes pra mim?
>
> 1 ovo, 2 ovos, 3 ovos, assim…
>
> **Relembrar sobre hábitos de higiene e voltar para as mesinhas**
>
> **Apresentação da letra "i!"**
>
> **Música**: Indiozinho.
>
> **Atividade escrita/Língua Portuguesa, Ciências Sociais/Matemática**
>
> - Registrar a seqüência numérica de 1 a 10.
>
> **Recitar o versinho:**
>
> "Para um dentinho, forte e saudável, crescer...
>
> Branco e limpinho, ele deve ser!"
>
> Solicitar às crianças para circular a palavra saudável e colorir o creme dental e a escova que estão desenhados na folha do versinho.
>
> **Lanche e higiene**
>
> - Vistar tarefa e colar a próxima.
>
> **Jogos pedagógicos:** Jogo de memória de letras.
>
> **Recreio**
>
> **Atividade escrita/Língua Portuguesa**
>
> - Ler o alfabeto
> - Atividade: Vamos registrar o alfabeto.
>
> **Recreação dirigida**
>
> **Roda de leitura:**
>
> - Fazer a leitura da música dos indiozinhos na folha de papel. Circular na letra da música os números que aparecem, fazer a contagem oralmente.

Embora esse registro seja mais detalhado em relação aos demais planos das outras professoras, ainda assim ele não permite às crianças ampliarem seu universo lingüístico e cultural. Para a maioria das professoras observadas a antecipação do que será oferecido e disponibilizado às crianças não necessitava de planejamento, o plano de aula não era um instrumento de trabalho, o improviso, as atividades mimeografadas disponíveis na escola e a experiência garantem o encaminhamento do trabalho diário. A situação descrita abaixo permite confirmar esta afirmação:

> As crianças sentadas em torno das mesas. A professora diante do quadro com uma régua está lendo o alfabeto para as crianças e destacando as vogais. Em seguida realiza a leitura dos nomes dos alunos que estão escritos num cartaz fixo na parede da sala, Durante a leitura a professora chama a atenção das crianças para a letra inicial e final dos nomes. Após a leitura a professora pensa sobre o que vai fazer e busca no armário um livrinho que ela tinha organizado, cujo título era: "**Eu no mundo...".** Cada criança pega o seu e ela solicita que eles abram na página onde está escrito "meu brinquedo preferido" e desenhem. A organização do livro consta de várias páginas com os seguintes enunciados: Quando eu morava na barriga da minha mãe (página 1). Eu e minha família (página 2). Eu sou hoje: (página 3). Eu na escola (página 4). Meu brinquedo preferido (página 5). Eu e meus colegas (página 6) . Enquanto as crianças desenham, a professora sai da sala por uns cinco minutos. Volta e solicita que as crianças terminem o desenho e guardem os livros no armário, organiza-as em fila e diz que vão para a sala de informática. Na sala de informática cada criança senta de frente para o computador que já estava ligado. A professora dá o seguinte comando:
> Profª. – "Agora vão tentar escrever o nome de vocês na tela"
> A maioria das crianças não consegue cumprir a atividade, pois algumas não sabem como escrever o nome, outras não conseguem controlar o mouse. A professora diz que irá buscar os crachás na sala para ajudá-los a escrever os nomes e solicita que fiquem em silêncio.
> Profª. – "Ninguém pode levantar, têm que ficar sentadinhos até a professora voltar."
> As crianças ficam sem a professora por dez minutos, não levantam e continuam tentando realizar a atividade. Em seguida a professora volta e diz que não encontrou os crachás, trouxe algumas tabelas com as letras do alfabeto e distribui para as crianças. Nesse momento uma criança chama.
> Criança – "Professora olha o que eu fiz."
> Sem olhar a professora responde:
> Profª. – "Tá lindo, tá ótimo, isso mesmo."
> Enquanto isso, a professora percorre a sala tentando auxiliar as crianças com mais dificuldades. Nesse momento ela comenta:
> Profª. – "Toda segunda-feira o plano tá bagunçado, não deu tempo de fazer. Vou pensar no que vou dar depois, talvez uma brincadeira, um jogo."
> Profª. – "Mas a gente já viu que brincadeira só não ajuda alfabetizar."(Situação 5, 15/3/2005, 25 crianças).

Essa compreensão foi manifestada em várias cenas da realização do trabalho docente, tais como, na força que o improviso tem na dinâmica da sala de aula; na ocupação do tempo com atividades sem sentido para as crianças; na frieza de um ambiente constantemente igual, sem uma organização prévia relacionada ao que seria desenvolvido.

Na maioria das vezes, as professoras assumem-se somente como meras executoras de ordens superiores das determinações da Secretaria Municipal de Educação, sem a responsabilidade frente ao seu próprio fazer pedagógico. Essa postura evidencia que as professoras não se apropriam do seu planejamento, do seu fazer e, conseqüentemente, dos resultados. Dessa forma, posso inferir que:

> quando os indivíduos deixam de planejar e controlar uma grande porção de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para fazer essas tarefas auto-refletivamente e de forma correta atrofiam-se e são esquecidas. [...] No processo, entretanto, as próprias coisas que tornam o ensino uma atividade profissional – o controle do seu próprio conhecimento – são também dissipadas. Não existe nenhuma fórmula melhor para a alienação e o desânimo que a perda do controle do próprio trabalho. [...] Em vez de professores profissionais que se importam muito com o que fazem e por que o fazem, podemos ter executores alienados de planos alheios (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 67)

Nessa perspectiva, afirmo que essa situação gera nas professoras um estado de apatia e descompromisso diante da sua atividade profissional, induzindo-as a buscar soluções imediatas, pouco refletidas e nada fundamentadas. Detectei, também, no trabalho realizado pelas professoras que há uma concentração nas atividades que enfatizam o processo de aquisição da leitura e escrita. Parece-me que:

> A escolha de uma determinada composição de grupo parece estar mais em função de objetivos didáticos que devem ser atingidos através de atividades preestabelecidas em seus tempos e modos de desenvolvimento por parte do adulto, do que em relação à valorização de formas de aprendizagem socializadas. (GARIBOLDI, 2004, p. 102)

Nas situações que observei, predomina a exigência de uma conduta que faz com que as crianças tenham que controlar o corpo, ficar

sentada a maior parte do tempo de boca fechada, escutando e realizando exatamente o que a professora manda. Esse procedimento ressalta que cadeira é o mobiliário mais indicado para a concentração e que, para a mobilização do corpo, existem as aulas de Educação Física, as de Educação Artística, o recreio e saída da instituição. A força deste padrão é reforçada constantemente pela fala da professora e retratada em cenas típicas, como, por exemplo, uma exaustiva exposição das crianças às filas, como a forma eleita para assegurar disciplina e a organização das crianças na passagem de uma atividade para outra.

> As crianças na fila diante da mesa da professora. A professora sentada na cadeira e apoiada na mesa está colando em cada caderno a tarefa do dia seguinte: Enquanto aguardam na fila, as crianças brincam, conversam, empurram. A professora constantemente solicita silêncio, pede para os cadernos ficarem abertos e até canta uma música, para as crianças ficarem quietas. (Profª) – "Manda na boquinha, manda na boquinha, já" (e faz com o dedo um gesto de fechar a boca).
> As crianças que chegam à mesa com o caderno fechado voltam para o final da fila, pois os cadernos devem ficar abertos na página onde será colada a tarefa. A atividade de tarefa é a seguinte: (Situação 6, 18/3/2005, 25 crianças).

Essas situações ocorreram freqüentemente nas turmas que observei. Há filas na entrada, fila para buscar o material nas mochilas, fila para lanchar, fila para lavar as mãos, fila para sair para o recreio, fila para ir às aulas de educação física e artes, fila para utilizar o banheiro, enfim fila para tudo que se pode imaginar. Este procedimento foi tão utilizado que em algumas instituições ele ocupa um tempo significativo do dia escolar das crianças, portanto, sem nenhum aproveitamento pedagógico.

Em síntese, o que a investigação evidenciou é que as atividades são fragmentadas. Essa visibilidade passa pelo papel que o adulto assume: ele decide todas as atividades, define os espaços e os materiais, prepara as atividades e as apresenta aos alunos para serem realizadas, mantendo uma distância entre si e as crianças, que ficam horas fazendo uma mesma atividade, que não se articulam com as demais. São atividades desarticuladas e ocupam a maior parte do dia das crianças na instituição educativa.

Desse modo, a maneira como as situações educativas são organizadas no tempo e no espaço institucional reduz as possibilidades reais de aprendizagem de qualidade que humanizam cada vez mais as crianças. Em decorrência dessas práticas, não é possível ampliar os conhecimentos das crianças, uma vez que elas são desconsideradas e suas atividades não são mobilizadas. Portanto, repensar a organização espaço-temporal no cotidiano das instituições de Educação Infantil pode constituir uma boa oportunidade para se dar maior consistência à educação que está sendo desenvolvida.

3.6 Atividades, ações e interações na prática pedagógica

No decorrer da pesquisa, encontrei as maiores evidências de respostas às questões investigadas. De modo geral, o que pude inferir das observações realizadas é que há uma ênfase dada ao “desenvolvimento” de atitudes e habilidades, levando a criança à prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita. Priorizam-se, infelizmente, as habilidades motoras envolvidas nesse processo.

Privilegiam-se exercícios gráficos de letras e números, “leitura” de letras, palavras e números. Neste cenário, há uma grande clareza do programa a ser desenvolvido. O conteúdo programático desenvolvido em todas as turmas se reduz à conclusão do manual didático, à realização de cópias de letras e números, ao treino do alfabeto no caderno de atividades e, também aos exercícios de passar o lápis em pontilhados. Estas são algumas

das atividades utilizadas nas salas observadas, representadas pelas figuras 1, 2 e 3:

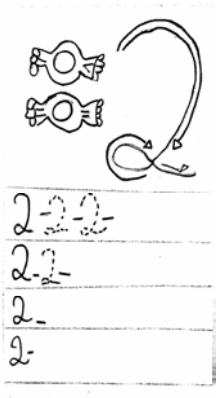


FIGURA 1

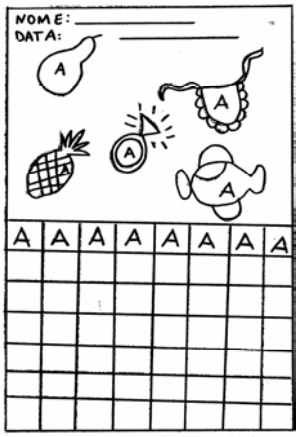


FIGURA 2

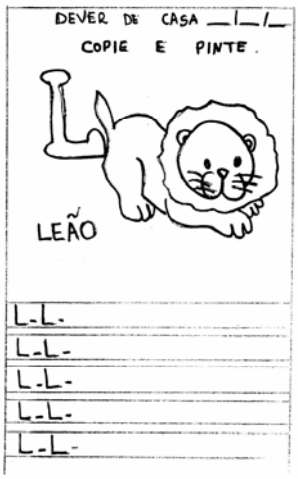


FIGURA 3

As atividades freqüentemente desenvolvidas em todas as escolas observadas manifestam uma grande preocupação com o desenvolvimento da coordenação motora, através de repetidos exercícios de traçados de letras e números, como condição relevante para o processo de alfabetização. O que se verifica é que o processo de alfabetização está reduzido a uma aprendizagem de natureza perceptivo-motora. Por isso, o processo educativo nas turmas de crianças de 5 e 6 anos está baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras, conforme atividades abaixo representadas pelas figuras 4 e 5:

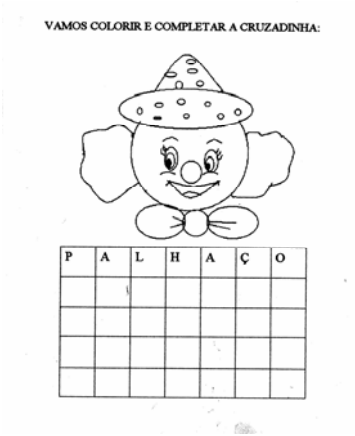


FIGURA 4

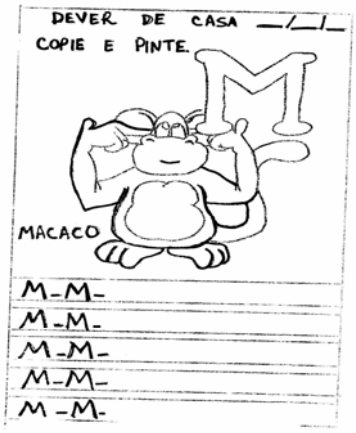


FIGURA 5

Esclareço que a escolha dessas atividades para ilustrar as concepções de alfabetização da prática pedagógica foi deliberada, uma vez

que elas estavam disponíveis e foram propostas em todas as instituições pesquisadas. A princípio, isso me causou estranheza, pois como era possível que todas as escolas tivessem a mesma atividade? Com o mesmo enunciado e a mesma diagramação? Em minhas investigações fui informada pelas professoras de que essas atividades tinham sido oferecidas pelas técnicas da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação.

A investigação do cotidiano indica que a criança está se preparando para o que virá no futuro, pois, são valorizados somente, como aprendizagem, os comportamentos e habilidades que revelam sua capacidade de reproduzir os padrões impostos. Ao desenvolver essas atividades com as crianças, as professoras têm como objetivo o desenvolvimento do controle motor das crianças, aspecto importante e necessário à futura aprendizagem da escrita.

Nessa perspectiva, posso afirmar que a Educação Infantil, visando à preparação para a escolaridade futura, inicia a fragmentação e o esfacelamento do desenvolvimento e da capacidade de aprendizagem da criança. Para Vigotski (1994, p. 139) “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.”

Essas atividades denunciam uma Educação Infantil, construída predominantemente, sob a ótica de preparação das crianças para a primeira série. A criança é concebida como um material a ser moldado, por isso, seus conhecimentos não são considerados nem valorizados pela escola. Sob essa perspectiva, a Educação Infantil é preparatória para o Ensino Fundamental; as instituições educativas investigadas trabalham a partir da concepção de que a criança primeiro se desenvolve para depois aprender, ou seja, primeiro aprende a escrever as letras, para depois escrever; primeiro aprende a ler as letras para depois ler. Assim, o desenvolvimento ou a maturação são definidos como aspectos determinantes da aprendizagem.

A teoria histórico-cultural que fundamenta esta pesquisa rejeita definitivamente esse pressuposto, indica por sua vez que a aprendizagem

possibilita desenvolvimento e que o desenvolvimento possibilita novas aprendizagens. Isto é,

> aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. [...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 1998, pp.110-115)

Nesse sentido a interação é um fator preponderante na relação desenvolvimento/aprendizagem, pois é através de suas inter-relações com os outros que a criança se desenvolve cultural e individualmente. Assim, por ser um ser social a criança necessita do outro para seu desenvolvimento e aprendizagem (VIGOTSKI, 1998). E esse outro na escola como uma referência substancial é o professor, que, através de intervenções diferenciadas, faz a mediação entre a criança e os objetos de conhecimento, e é o elemento mediador entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

> Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro dos níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. [...] o outro nível que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKY, 1988, pp. 111-112)

Com essa compreensão, ao observar as interações estabelecidas nas salas de Educação Infantil que serviram de *lócus* da minha pesquisa, a relação que prevalece é unilateral e linear. As professoras colocam-se numa posição de transmissoras e monopolizadoras do espaço, do tempo, das interações e das atividades da sala de aula.

Nessa perspectiva, fui levada a entender que essas posturas que as professoras vêm mantendo nas suas salas refletem práticas às quais elas também vêm sendo submetidas ao longo dos anos, pois, há sempre os que pensam e determinam por elas: o supervisor escolar, o diretor e os técnicos da Secretaria de Educação. Isso acontece, embora nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2003. p. 10) apareça que "a Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção de conhecimento."

Pude constatar que as prioridades e os relatórios de acompanhamento demonstram uma incoerência com o princípio acima citado, pois à época da coleta de dados da minha pesquisa, havia uma determinação de que as crianças de 5 e 6 anos das classes de Educação Infantil das Escolas deveriam terminar o ano escolar alfabetizadas. É o que estabelecia a Resolução de n.º 55 da SEMED, de 17 de dezembro de 2002 que dispõe sobre o funcionamento da primeira etapa da educação básica, pré-escola, nas escolas da Rede Municipal de Ensino. O artigo 3º determinava que "na concepção do 'cuidar e educar', os alunos da Educação Básica – Pré-Escola deverão, ao término do ano letivo, estar alfabetizados." (2002, p. 49). Essa resolução reafirmava mais uma vez o controle formal para atingir a meta visada por todos, a aprendizagem da leitura e da escrita ao final da Educação Infantil.

Cabe ressaltar que esta resolução foi revogada pela atual Secretária Municipal de Educação em 20 de junho de 2005, o que acena uma nova compreensão do que deva ser o trabalho com crianças de cinco a seis anos.

Na verdade, foi possível perceber que a intenção prioritária do órgão gestor e das instituições educativas observadas era a alfabetização. Para isso, a equipe da Divisão da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação percorria bimestralmente cada escola para fazer uma avaliação diagnóstica dos níveis conceituais da escrita em que se encontrava cada criança da Educação Infantil. Para esse diagnóstico eram propostas atividades, através das quais as crianças tinham que produzir escritas; essas atividades eram aplicadas como testes de avaliação dessa

aprendizagem e, a partir do resultado alcançado, eram dadas orientações para as professoras da Educação Infantil.

A meta estabelecida era que a cada bimestre a criança evoluísse de um nível para o outro. Os níveis para realização do diagnóstico pautavam-se na pesquisa desenvolvida por Emília Ferreiro que identificou através dos estudos algumas hipóteses, segundo as quais as crianças passam por alguns níveis durante o processo de aquisição da base alfabética e da compreensão das regras fundamentais que regem o sistema de escrita. São eles nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Apoiadas nesses níveis, as técnicas da SEMED avaliavam as crianças.

Aqui apresento um exemplo de duas atividades desenvolvidas, representadas pelas figuras 6 e 7, para a realização do diagnóstico.

FIGURA 6

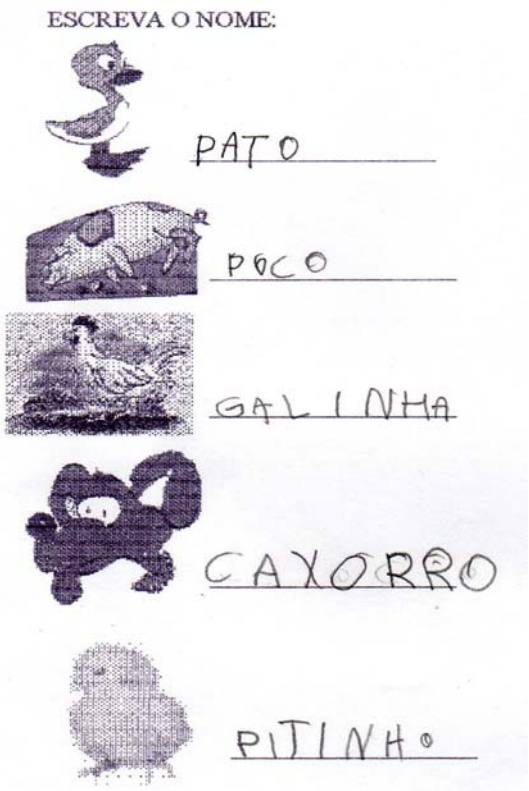


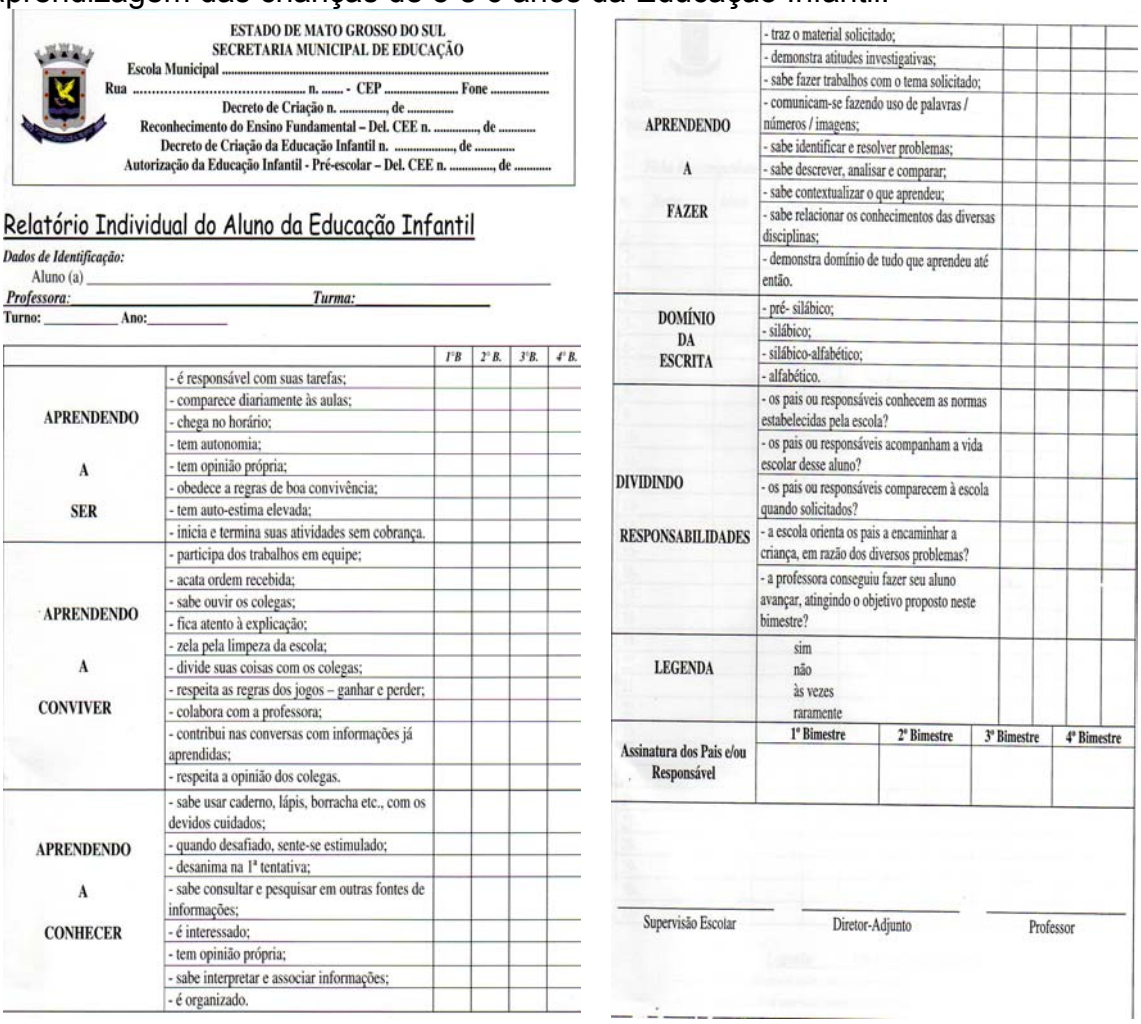
FIGURA 7

Em função do modelo ideal, classificavam-se as crianças em “maduras” ou “imaturas”, segundo os níveis de escrita. O desenvolvimento esperado, os comportamentos aceitos e desejáveis e os conteúdos

enfocados eram definidos, a priori, a partir de um pressuposto de desenvolvimento e aprendizagem homogêneo, linear e cumulativo. Segundo o Documento, o processo da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino:

> deverá ser dinâmico, com atividades pedagógicas ricas, agradáveis e lúdicas que desenvolvam a capacidade afetiva, a sensibilidade e auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem oral e escrita. 'Cuidar e educar" são práticas simultâneas e indissociáveis. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME, 2003, p. 16)

Tive acesso também à ficha proposta para a avaliação da aprendizagem das crianças de 5 e 6 anos da Educação Infantil.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Escola Municipal .....
Rua ..... n. ..... - CEP ..... Fone .....
Decreto de Criação n. ....., de .....
Reconhecimento do Ensino Fundamental – Del. CEE n. ....., de .....
Decreto de Criação da Educação Infantil n. ....., de .....
Autorização da Educação Infantil - Pré-escolar – Del. CEE n. ....., de .....

Relatório Individual do Aluno da Educação Infantil

Dados de Identificação:
Aluno (a) _____
Professora: _____ *Turma:* _____
Turno: _____ Ano: _____

		1°B	2° B.	3°B.	4° B.
APRENDENDO A SER	- é responsável com suas tarefas;				
	- comparece diariamente às aulas;				
	- chega no horário;				
	- tem autonomia;				
	- tem opinião própria;				
	- obedece a regras de boa convivência;				
	- tem auto-estima elevada;				
	- inicia e termina suas atividades sem cobrança.				
APRENDENDO A CONVIVER	- participa dos trabalhos em equipe;				
	- acata ordem recebida;				
	- sabe ouvir os colegas;				
	- fica atento à explicação;				
	- zela pela limpeza da escola;				
	- divide suas coisas com os colegas;				
	- respeita as regras dos jogos – ganhar e perder;				
	- colabora com a professora;				
	- contribui nas conversas com informações já aprendidas;				
	- respeita a opinião dos colegas.				
APRENDENDO A CONHECER	- sabe usar caderno, lápis, borracha etc., com os devidos cuidados;				
	- quando desafiado, sente-se estimulado;				
	- desanima na 1ª tentativa;				
	- sabe consultar e pesquisar em outras fontes de informações;				
	- é interessado;				
	- tem opinião própria;				
	- sabe interpretar e associar informações;				
	- é organizado.				

APRENDENDO A FAZER	- traz o material solicitado;				
	- demonstra atitudes investigativas;				
	- sabe fazer trabalhos com o tema solicitado;				
	- comunicam-se fazendo uso de palavras / números / imagens;				
	- sabe identificar e resolver problemas;				
	- sabe descrever, analisar e comparar;				
	- sabe contextualizar o que aprendeu;				
	- sabe relacionar os conhecimentos das diversas disciplinas;				
	- demonstra domínio de tudo que aprendeu até então.				
DOMÍNIO DA ESCRITA	- pré- silábico;				
	- silábico;				
	- silábico-alfabético;				
	- alfabético.				
DIVIDINDO RESPONSABILIDADES	- os pais ou responsáveis conhecem as normas estabelecidas pela escola?				
	- os pais ou responsáveis acompanham a vida escolar desse aluno?				
	- os pais ou responsáveis comparecem à escola quando solicitados?				
	- a escola orienta os pais a encaminhar a criança, em razão dos diversos problemas?				
	- a professora conseguiu fazer seu aluno avançar, atingindo o objetivo proposto neste bimestre?				
LEGENDA	sim não às vezes raramente				

Assinatura dos Pais e/ou Responsável	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre

Supervisão Escolar Diretor-Adjunto Professor

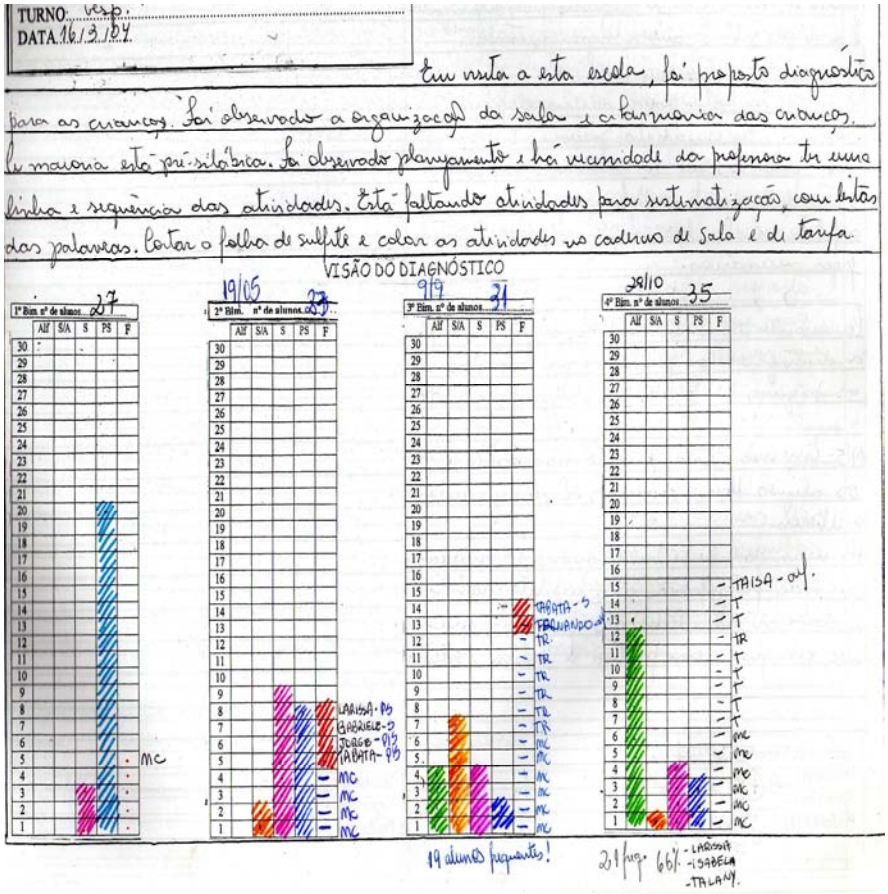
Fonte: Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da REME (2003, p. 55-56).

Nesse processo a avaliação é um espaço privilegiado, pois é definida a partir de um padrão desejado, predeterminado e de conteúdo inquestionável. A criança deve ser avaliada em função desse padrão e

cotidianamente moldada para se encaixar no modelo estabelecido. Para isso, ela terá um ano para ser trabalhada, cotidianamente, para chegar e estar pronta para a escola de Ensino Fundamental.

A avaliação tem o sentido da verificação da aprendizagem a partir do modelo estabelecido e da prontidão desejada. Portanto, os conteúdos definidos, os comportamentos aceitáveis, a aprendizagem trabalhada e o desenvolvimento esperado pautam-se numa concepção de desenvolvimento e aprendizagem fundamentada na linearidade, na acumulação e na homogeneidade.

Além das atividades preparadas especificamente para a realização do diagnóstico das crianças, havia, também, a formalização de um registro de acompanhamento dessas visitas. Tive acesso a esse documento na Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. O quadro abaixo exemplifica:



Fonte: Relatórios de Acompanhamento às escolas (2004).

Esse documento, que as técnicas chamavam de relatório de atendimento às escolas, era preenchido bimestralmente. Cada tabela representa um bimestre, e nela uma legenda traduz o nível de

conceitualização da escrita das crianças. Sou levada a concordar com Barbosa (2004, p. 16) quando afirma que “a avaliação tem servido como instrumento de controle social, pois produz seletividade”, pois, esse encaminhamento do processo de avaliação demonstra claramente a sua cultura classificatória.

Nos documentos que serviam de referência para o trabalho docente com as turmas de Educação Infantil da REME, encontram-se os seguintes objetivos específicos para crianças de 5 e 6 anos: “apropriar-se das habilidades de leitura e escrita, com compreensão de textos simples.” (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME, 2003, p. 14)

Mais uma vez as atividades e as situações observadas revelam que a escrita é oferecida como forma de avaliação das hipóteses das crianças. Essa preocupação mostra claramente que as exigências abrangiam somente a apropriação da técnica de escrever em relação às crianças da Educação Infantil, que no ano seguinte seriam alunas do Ensino Fundamental. Essa prática demonstra que não se trata de mobilizar o desejo da criança de expressar-se por meio da linguagem escrita (LURIA, 1998), mas sim de aprender hábitos motores a ela relacionados.

> [...] na maioria das outras escolas, a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser “relevante à vida” – da mesma forma que requeremos uma aritmética “relevante”. (VIGOTSKI, 1994, p. 156)

Pelo que pude observar, na maior parte do tempo as ações exigidas das crianças resumiam-se a cópias mecânicas e repetidas do alfabeto, das letras (enfoque nas vogais) e no treino repetido de exercícios perceptivo-motores, no recorte e colagem de letras, no ensino de letras e números isolados; ensina-se uma letra ou um número, depois outro e assim sucessivamente.

> As crianças estão sentadas em volta da mesa, esperando a atividade do dia que a professora está escrevendo no quadro. Enquanto esperam, as crianças conversam e algumas olham para

> fora pela janela. Em seguida a professora começa a ler e explicar o que escreveu na lousa. No quadro está escrito o seguinte enunciado: "Pintar a letra C nas palavras CENOURA e COELHO. Recortar e colar 3 letras C." Em seguida ela começa a colar no caderno de cada criança uma folha (1/2 sulfite) com a atividade para ser realizada com a seguinte diagramação:
>
> COELHO – CENOURA
> C – C – C – C – C – C
> ----------
> ----------
> ----------
> RECORTE E COLE A LETRA C
>
> Enquanto vai passando de mesa em mesa com a cola a professora assinala que depois que pintarem a letra **C** nas palavras, cada um deverá copiá-la embaixo como no modelo. (Situação 7, 21/03/2005, 28 crianças)
> A professora solicita às crianças os cadernos de tarefa para que todas copiem o enunciado que está no quadro. Fazer lista de palavras com:
> BA – BE – BI – BO – BU (Situação 8, 29/03/2005, 25 crianças).

Vale sinalizar que esses são pressupostos revelados na prática, nas situações acima descritas e, também, no discurso teórico das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da REME (2003, p. 41), quando estabelece que:

> O processo mecânico da escrita nunca poderá ser deixado de lado e também toda escrita deverá ser corrigida da maneira correta. O processo é gradativo e cada criança passa por fases, devendo ser sempre ajudada por você, professor. O alfabeto móvel é um dos recursos que poderá ajudar o aluno a tirar dúvidas! Lembre-se: para aprender a andar de bicicleta ou dirigir um veículo, são necessárias as repetições mecânicas até que a memória assimile o processo e passe a fazê-lo automaticamente. Uns demoram mais, outros menos, mas todos aprendem! O processo de alfabetização também funciona dessa forma.

Nesta concepção as produções apresentadas revelam que a alfabetização é compreendida como um processo mecânico de codificação e decodificação de unidades mínimas e de representações indicadas por sinais. Segundo Vigotski:

> Explica-se essa situação, primariamente, por fatores históricos – especificamente pelo fato de que a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o

> ensino de linguagem escrita às crianças. [...] Ao invés de fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música. (1994, p. 139-140)

O autor ainda evidencia que:

> A psicologia tem considerado a escrita simplesmente com uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja denominação prenuncia um ponto critico em todo o desenvolvimento cultural da criança. (VIGOTSKI, 1994, p. 140)

Através de Vigotski e de outros teóricos, a teoria histórico-cultural, investigou o desenvolvimento da escrita desde a sua gênese, debruçando-se sobre aspectos psicológicos e pedagógicos. Há quase um século eles produziram suas investigações e análises a respeito desse processo, afirmando que:

> Não negamos a possibilidade de se ensinar a leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, achamos desejável que crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever. No entanto, o ensino tem de se organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. (VIGOTSKI, 1994, pp. 155 -156)

No entanto, na prática pedagógica investigada existe um recorrência de exercícios que privilegiaram a prontidão, a cópia e a memorização, destituindo todo o sentido que essas atividades podem representar para o desenvolvimento das crianças pequenas. A leitura e a escrita podem ser trabalhadas de forma lúdica e criativa. Num ambiente onde a escrita tem significado real, a criança encontra oportunidade para

exercitar com segurança seu potencial criativo e sua capacidade expressiva. Desse modo, é preciso ressaltar que o processo de construção da linguagem escrita é um processo discursivo (SMOLKA, 1993), marcado por uma rede de interações e relações que integra a criança ao meio cultural, histórico e social.

> Uma segunda conclusão, então, é de que a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VIGOTSKI, 1994, p.156)

Nesse sentido, posso afirmar que tanto nos documentos, quanto na prática pedagógica, as atividades que promovem a escolarização das crianças ocuparam lugar de destaque, porque nela são desenvolvidas, prioritariamente, as atividades relativas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Desse modo, as atividades que permitem outras vivências institucionais, como o lanche, parque, recreio, brincadeiras, desenho e movimento, não tinham valor e eram relegadas a um papel secundário, pois elas não atendiam aos objetivos pedagógicos desejados.

Concordo que ter acesso à linguagem escrita é indispensável às crianças da sociedade contemporânea, no entanto, é necessário pensar que a escrita é uma entre tantas linguagens. Quanto mais a Educação Infantil abrir para as crianças a possibilidade de acesso às diferentes linguagens, mais o seu universo se ampliará. Desse modo,

> crianças e professores são, portanto, sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem uns dos outros, e nessas trocas de leituras e diálogos sobre si e o mundo, vão produzindo a si e o mundo; trocas diálogos e produções que são interrompidas em seus vínculos quando se encerra o ano letivo, mas que são retomadas, ressignificadas por meio de novos vínculos, pelo resto da vida de cada um desses sujeitos, por intermédio de outras trocas e diálogos com outros sujeitos, outras instituições, em outras linguagens , para além da escola de Educação Infantil, num processo contínuo, provisório e inacabado de autoconstituição, de produção de si e do mundo. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 30)

Diante do escrito de Junqueira Filho (2005), posso afirmar que a Educação Infantil é um lugar por excelência de acesso às diferentes linguagens, a musical, a plástica, a corporal, a pictórica, e que elas são elementos de mediação, interlocução e interação entre as crianças e professores, portanto, devem ser utilizadas a favor da expressão e criação das crianças.

Posso afirmar, também, que a leitura dos documentos da Secretaria Municipal, expressos nas Diretrizes Curriculares, nas Propostas Pedagógicas das escolas e dos planejamentos dos professores, ajudou-me a redimensionar o sentido que as funções de cuidar e educar têm na Rede Municipal de Ensino.

Esses documentos ofertaram-me a possibilidade de entender os fundamentos do processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil ocorrido no cotidiano da sala de aula. Eles evidenciaram as contradições das orientações pedagógicas, a distância entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, revelaram-me os modelos e as concepções de cuidado, educação e aprendizagem. Tal constatação leva-me a afirmar que os aspectos singulares da sala de aula são reflexos dos aspectos universais da Educação Infantil de Campo Grande.

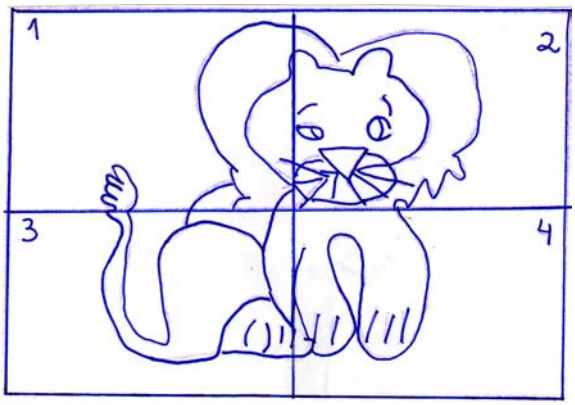
As observações que realizei indicaram-me que as ações, os tempos, os espaço e as atividades desenvolvidas na Educação Infantil não foram planejadas para a ampliação dos conhecimentos e experiências das crianças. Além disso, o trabalho desenvolvido com as crianças apontou a inexistência de um projeto educativo que integre cuidar e educar, como forma de garantir às crianças de cinco a seis anos acesso à cultura por meio da atividade mediada pela professora e outros educadores das instituições.

> Das sete até as sete quinze aproximadamente, a professora recebe as crianças no portão, onde elas formam fila para entrar. Após formarem a fila a professora dá inicio a oração do dia. A professora fala e as crianças repetem.
> (Profª) – “Obrigado meu Deus por mais este dia na escola.”
> (Profª) – “Proteja todos nós, a nossa família e a nossa escola.”
> (Profª) – “Obrigado papai do céu.”
> Em seguida as crianças vão para a sala, colocam as mochilas nos ganchos e sentam nas cadeiras formando um círculo. A professora também senta no círculo segurando nas mãos as fichas com os nomes das crianças. Nesse tempo ela solicita que cada um fale o que fez no final de semana. Enquanto uma criança

> fala as outras já ficam impacientes, conversam entre si, cutucam uma a outra, abaixam a cabeça entre as pernas. A professora pede silêncio e diz que quem não ficar quietinho, vai perder a vez de falar. Essa atividade demorou aproximadamente vinte minutos. Depois que todos falaram a professora apresenta as fichas com os nomes e solicita que identifiquem seus nomes e coloquem no cartaz de pregas afixado na parede da sala. Todas as crianças conseguem identificar seus nomes. Após este momento a professora realiza a leitura do alfabeto, também fixo na sala acima do quadro negro. Ela lê letra por letra e as crianças repetem em seguida. Após a leitura do alfabeto ela realiza a leitura dos números e dos combinados. Em seguida solicita que as crianças se organizem em torno das mesas para realizarem a atividade de folha. A atividade de folha tem os nomes das crianças escritos. O comando da professora é o seguinte:
> (Profª) – "É pra pintar com lápis de cor todas as vogais que aparecerem"
> A professora pede às crianças que busquem os lápis de cor na mochila e distribui para cada mesa uma latinha com lápis de cor e giz de cera. Enquanto isso as crianças começam a fazer a atividade. Três crianças não sabem como iniciar e permanecem sentadas olhando os colegas. Uma criança começa a pintar todas as letras, uma outra criança diz:
> (Criança) – "Tia eu não sei fazer!"
> A professora dirige-se a ela e diz:
> (Profª) – "Sabe sim! Olha como o coleguinha está fazendo."
> Nesse momento ela dirige-se ao quadro e pede que as crianças olhem para o que ela vai escrever. Escreve a letra **A** e pede que as crianças leiam. As crianças que conhecem a letra lêem, em seguida ela solicita que falem palavras que comecem com A. As crianças falam abacaxi, amor, avião etc. Em seguida ela escreve as outras vogais (E, I, O, U), realizando o mesmo encaminhamento; após registrar todas as vogais no quadro a professora solicita que as crianças olhem para a atividade de folha e pintem aquelas letras que estão no quadro. Antes das crianças terminarem chega o lanche (macarronada) na sala. Distribui-se o lanche nas próprias mesas onde as crianças estão realizando as atividades de folha. (Situação 9, 9/3/2005, 26 crianças).

Percebi que as funções de cuidado e educação nas turmas das crianças de cinco a seis estão traduzidas em processos de sistematização de um trabalho de "versão escolar e preparatória do conhecimento e do conteúdo para o Ensino Fundamental". O panorama aqui delineado, as situações apresentadas expressam um estado de indefinição referente a uma concepção clara de Educação Infantil, pois os espaços, as atividades, o tempo e as relações estabelecidas configuram-se num cotidiano, uniforme, impessoal, rígido e sem movimento.

> Na sala, a professora entrega o caderno de desenho para cada uma das crianças. Distribui o desenho de um leão recortado em quatro partes; cada criança devera montar a figura do leão e colar no caderno de desenho. Exemplo da atividade:



> As crianças estão organizadas em grupo de quatro nas mesas. A professora percorre cada mesa, mostrando como deseja que as partes sejam coladas. A cola fica na mão da professora que vai passando nas partes do leão recortado e indicando como é para colar.
> Prof.ª – "Vocês só podem colar depois que eu passar a cola no desenho."
> Enquanto caminha pela sala, ela solicita que as crianças fiquem quietas aguardando a cola chegar às mesas. (Situação 10, 22/3/2005, 25 crianças)

Esse tipo de situação descrita acima e a concepção na qual está apoiada contrapõem-se as proposições da teoria histórico-cultural que embasa esta pesquisa, pois, para Vigotski e seus colaboradores, a atividade da criança é de natureza social e as crianças constituem-se seres humanos nas relações com outros seres humanos imersos em um mundo de significados construídos na dinâmica da cultura e da sociedade. Desse modo, a Educação Infantil obtém outra face, deixando de ser preparatória para a aprendizagem que se dará no Ensino Fundamental, para tornar-se um espaço de vida, de descoberta e aprendizagem sobre o mundo e sobre a cultura.

Cabe esclarecer que o fato de apontar críticas para a maneira como vi que tem sido o trabalho desenvolvido com as crianças de cinco a seis anos não significa que estou negando a necessidade de um trabalho com o conhecimento na Educação Infantil, pois, para Vigotski (1998) e Leontiev (1998), a educação sistematizada tem uma função relevante no desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, a professora tem o papel fundamental de ampliar e enriquecer os conhecimentos das crianças e ampliar o universo de relações e interações.

Assim, como adulta que realiza mediações, a professora constata que seus alunos não constroem ou elaboram conhecimentos sozinhos e que o papel dos outros – as outras crianças, os outros adultos – é de extrema importância no papel de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos. As relações alteram-se e as crianças aprendem umas com as outras. Esse avanço na forma de pensar a relação da criança com o conhecimento, com a cultura e com os outros seres humanos – crianças e professora - rompe, também, com a visão espontaneísta ou assistencialista vigente em muitas propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

O que percebi nas situações observadas é que as experiências e as vivências das crianças e os conhecimentos que possuem não foram levados em conta. O pensamento, os questionamentos e as necessidades das crianças não encontraram espaço e condição favorável para serem expressados e manifestados, pois constatei um distanciamento entre as professoras e as crianças, que pareciam estarem vivendo e atuando em mundos distantes, como revela a situação abaixo:

> Na sala a professora está comentando sobre o filme da Branca de Neve a que as crianças assistiram.
> Prof.ª – “Qual é a diferença entre o filme e o vídeo?”
> As crianças olham-se e parecem não entender a pergunta. A prof.ª volta a perguntar:
> Prof.ª – “Qual? qual é a diferença entre o filme e o vídeo?”
> Profª – “O vídeo é o aparelho, o filme foi o que a gente viu hoje.”
> 1 Criança – “É filme da Branca de Neve.”
> Prof.ª – “Qual é a fruta que a bruxa deu para a Branca de Neve?”
> Crianças – “Maçã.”
> Prof.ª – “Com que letra começa o nome da história?”
> Profª – “Com a letra B de barriga, de bonito, né.”
> Algumas crianças repetem – “Com B.”
> Em seguida propõe uma atividade para ser realizada no caderno. A professora escreve BRANCA DE NEVE no quadro e solicita verbalmente que as crianças copiem e depois circulem a sílaba BA.
> Enquanto as crianças escrevem BRANCA DE NEVE, a professora desenha no quadro a Branca de Neve, uma casa e os sete anões. Enquanto desenha ela informa as crianças que elas podem olhar e desenhar os personagens nas suas folhas (distribui para cada uma uma folha de sulfite branco), dizendo:
> Prof.ª – “Só vão pintar depois que desenharem tudo!”
> Enquanto isso fala com uma criança
> Prof.ª – “Olha o seu estojo no chão, fulano!”
> Criança – “Alguém derrubou.”
> Prof.ª – “Ninguém derrubou, você deixou cair!”
> Nesse momento ela olha para a pesquisadora e comenta:
> Prof.ª – “Eu acho que ele é hiperativo.”
> Após concluir o desenho, ela pergunta às crianças.

> Prof.ª – “Os anõezinhos eram pequenininhos, por quê?”
> Criança – Porque eles eram pequenininhos, eram anõezinhos.”
> Profª – “Os anõezinhos são sete, a Branca de Neve é uma. Vamos contar?”
> A professora mesmo começa a contar.
> Profª – “Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete!” (Situação 11, 18/3/2005, 25 crianças).

Os diálogos mantidos entre as crianças e as professoras durante a proposição de atividades ou encaminhamentos nas instituições pesquisadas caracterizavam-se por frases rápidas, através de um único comando, com questões que nem sempre eram respondidas pelas crianças, mas pela própria professora. Parecia-me mais um monólogo, que reforçava a idéia de que só a professora sabia, fazendo-me crer que não acreditava ser a relação entre crianças e professoras uma relação de intercâmbio intelectual, social e afetivo. Em consonância com a teoria histórico-cultural, assinalo que a linguagem só tem sentido na Educação Infantil se for entendida como um elemento de interlocução e interação entre o sujeito e o mundo. Estabelecer diálogo é promover a expressão da linguagem, é possibilitar compreensão, é permitir que as crianças sejam leitoras do mundo natural e social no qual estão inseridas; por isso entendo que

> [...] a criança também é leitora das instituições-linguagens nas quais está se produzindo e ao mesmo tempo produz. Nesse sentido, a escola, a família, a comunidade, a cultura, a religião e os meios de comunicação de massa, a sociedade podem ser lidos pela criança tanto como objetos de suas investigações quanto como signos-linguagens, representações do mundo e da vida, na sua busca incessante de sentido, de significação. Conhecer, nesse sentido, tanto para a criança quanto para o professor, é administrar, articular, inter-relacionar, hierarquizar, dinamizar, atualizar as múltiplas, diferentes, antagônicas e complexas partes-signos-linguagens-representações de mundo produzidos por e entre essas instituições-objetos-signos-linguagens e seus sujeitos-objetos-signos-linguagens. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 48)

Assim, a inter-relação e a articulação das diferentes linguagens promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As diferentes linguagens articuladas marcam uma rede de interações que integra a criança ao seu meio sócio-histórico e cultural. Através da linguagem, a criança apreende a realidade, interage nela, transforma-a, e, conseqüentemente se

desenvolve, se transforma, constrói e elabora conhecimentos e amplia a sua consciência.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a palavra é um signo social, que só tem sentido para a criança nas situações reais de interação e interlocução. Por isso, a instituição de Educação Infantil precisa priorizar as situações de interação, expondo as crianças a situações onde a linguagem possa circular com toda a sua plenitude. Pois, segundo Vigotski “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (1994, p. 115).

Nas situações observadas, ficou claro através das atividades desenvolvidas e das relações estabelecidas que a criança é entendida como um vir-a-ser, como um material a ser moldado e um ser naturalmente programado para o que virá no futuro.

Vi, portanto, nos pressupostos da teoria histórico-cultural que a criança se desenvolve e aprende a ser criança a partir das relações que estabelece, das experiências educacionais que vivencia dentro ou fora da instituição de Educação Infantil. A criança é um ser ativo que se desenvolve plenamente a partir de sua atividade social mediante as relações humanas com adultos e crianças, através da atividade mediada (VIGOTSKI, 1998; LEONTIEV 1998).

Nesse sentido, a Educação Infantil pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento cultural das crianças, atribuindo sentido aos conhecimentos e experiências vivenciadas nas instituições educativas. Assim, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento infantil, tornando-se condição para a formação das qualidades tipicamente humanas (VIGOTSKI, 1994).

Nos cenários observados, o conteúdo programático reduzia-se à conclusão do manual didático (Língua Portuguesa), à realização de exercícios mimeografados, contemplando aqueles que desenvolvem a coordenação motora fina, além de repetidas atividades de cópias de letras e palavras, com o firme propósito de desenrolar o processo de alfabetização. Visando à preparação para a escolaridade, nas turmas de Educação Infantil de cinco a seis anos, iniciam-se a fragmentação do processo de

conhecimento e o esfacelamento da criança. De acordo essa concepção a Educação Infantil é entendida como um espaço de preparação para a escola. Chamo a atenção para o processo de formalização excessiva ao qual as crianças estão sendo submetidas dentro das instituições de Educação Infantil observadas.

Em síntese, pelo que vi nas instituições educativas, a forma da organização do tempo, do espaço, dos materiais e das atividades propostas revela o sentido que a educação tem nesta etapa do processo educacional e as concepções que a fundamentam. Nesse sentido, é possível inferir que a realidade observada referente ao modo como ela está organizada não favorece a satisfação das necessidades essenciais das crianças, não amplia o seu universo cultural e nem relacional.

Há que se instalar uma mobilização para a mudança e para a transformação. O que acontece na Educação Infantil não pode ser apenas uma ocupação de tempo e espaço para as crianças, tem que ter sentido e significado. Portanto, o trabalho realizado precisa motivar, ampliar e proporcionar experiências que possibilitem às crianças permanentes descobertas, permanentes elaborações, permanentes apropriações e permanentes construções.

Precisamos trilhar novos caminhos para a educação das crianças de cinco e seis anos. Desse modo, só tem sentido uma Educação Infantil que não desqualifique o trabalho da criança; que compreenda o seu modo de ser, pensar e se desenvolver; que abra espaços para a criança usar, praticar, experienciar todo o seu potencial inventivo, expressivo e curioso. Sabemos que mudar é difícil, porém difícil não significa impossível. A Educação Infantil, como constituidora de saberes e cultura, vê a criança como sujeito, como o ponto de partida para o trabalho realizado que articula cuidado e educação das crianças de zeros a seis anos.

Assim, acredito que a teoria histórico-cultural na forma como se constitui e da maneira como compreende o desenvolvimento humano e as suas relações com o mundo contribui de maneira fecunda para se pensar uma Educação Infantil de qualidade. Enfim, finalizo este capítulo retomando outras informações proverbiais sobre a criança escritas por Abramovich (1990, p. 26):

> A criança é inteligente, sabida, viva, esperta, às vezes sábia. Convivendo com preconceitos de todo tipo e qualidade, com argumentos rasteiros e esteriotipados sobre as suas inquirições sobre o mundo, ouvindo superficialidades sobre o que considera importante e discurso monótonos e infinitos sobre o que acha absolutamente desimportante, está convicta de que *NÃO PIOR CEGO DO QUE AQUELE QUE NÃO QUER VER*. (...) A criança é imaginativa, criativa, solta, espontânea, mágica, lúdica, inventiva, conforme se estimula ou se reprima para que seja (ou não) tudo isso. Afinal, se *DEUS ESCREVE CERTO POR LINHAS TORTAS,* porque querer enquadrar tanto? Por que usar régua e caderno pautado (com tudo o que isso significa...) tão insistentemente? Nem é preciso melhorar a caligrafia... Importante é que seja do jeito que é, que se exercite na forma em que está procurando crescer. E que ajudem a ser! Sem pensar em clichês estagnados. Criança é dinâmica, mutante. Na soltura mútua, cálida e verdadeira, que o encontro com dela – com o adulto – pode se realizar de modo intenso. Mesmo que as facetas, as arestas, os ângulos – de cada um – não se ajustem facilmente, não se coordenem ou se desarmonizem... Conflito e confronto também fazem parte das relações humanas. E aproximações inteiras, prazerosas, estimulantes, cansativas, espantosas, bonitas, acontecem é de pessoa para pessoa! (e se isso acontece de fato, não se transformam num outro clichê...). (1990, p.26, grifo do autor)

A valorização e o respeito à criança é o ponto de partida para a constituição de projetos educativos que primem pelo estabelecimento de pactos de consolidação de vínculos entre o cuidar e o educar. As crianças precisam de contextos de vidas que promovam as relações humanas, as trocas sociais e, sobretudo, as condições de vida plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 1994)

Este estudo teve como objetivo desvelar como a especificidade da Educação Infantil está sendo concebida e materializada tendo o cuidar e educar como suas funções básicas e indissociáveis. Para isso, busquei a explicitação dos conceitos de cuidado e educação no ordenamento legal e na história da Educação Infantil, discutindo o significado e a configuração dessas funções numa Educação Infantil de qualidade, a fim de chegar às múltiplas determinações que constituem essas funções no processo educativo desenvolvido nas instituições que atuam com as crianças de cinco e seis anos.

As reflexões oriundas da procura de respostas às minhas questões evidenciaram-me toda uma rede de articulações inerentes à função da Educação Infantil, o que me permitiu sair da esfera do conhecimento superficial para chegar à essência do objeto investigado.

Neste trabalho, vi-me também frente ao imenso desafio de compreender a Educação Infantil a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Desde o início, os estudos aprofundados desta teoria permitiu-me conferir sentidos e significados mais apropriados às concepções que fundamentam e norteiam a educação das crianças de quatro a seis anos, entre elas a concepção de criança, de aprendizagem, das funções da Educação Infantil, do papel do(a) professor(a) e das atividades subjacentes às situações educativas analisadas e observadas nesta pesquisa.

Ao concluir este trabalho, não pretendo encerrar a discussão sobre os diversos aspectos relacionados à função e ao papel que a Educação Infantil exerce sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero até seis anos. Ele é o ponto de partida para o

desencadeamento de novos estudos e pesquisas que irei realizar, afim de ampliar meus conhecimentos e trazer novos elementos teóricos para os debates sobre Educação Infantil.

Esta pesquisa permitiu-me vislumbrar novas possibilidades e campos investigativos no sentido de aprofundar questões que não puderam ser exploradas em função do limite estabelecido para este trabalho. Neste sentido, considero importante investigar, também, com maior profundidade, a educação nos Centros de Educação Infantil que trabalham com crianças de zero a três, revelando o que é fazer educação nesta faixa etária, pois muitos desses centros, ainda, encontram-se vinculados às Secretarias de Assistência Social.

Apoiada nos pressupostos da teoria histórico-cultural posso afirmar que existe uma relação dialética da criança e sua educação com a coletividade que a constitui. Admitir essa coletividade é admitir que a criança e sua educação são constituídas nas relações sociais e culturais, no movimento contínuo da história e que, por intermédio das suas condições reais de vida e de educação, a criança torna-se humana. A Educação Infantil é um processo propulsor de desenvolvimento e aprendizagem de capacidades humanizadoras.

O conhecimento produzido nesta pesquisa, resultante da análise histórico-cultural, permitiu-me compreender não só a produção neste universo particular – Educação Infantil –, mas sua intrínseca relação, numa via de mão dupla, com a realidade dinâmica da sociedade, que transforma e é transformada, num movimento dialético.

As observações das turmas de Educação Infantil mostraram-me que um olhar mais atento e cuidadoso torna visível a concepção de educação para as crianças de cinco e seis anos. O sentido subjetivo do cuidar e do educar tornou-se concreto nas entrelinhas dos registros das situações educativas observadas: o que, à vezes, não se revela no cotidiano das discussões pedagógicas, mas revela-se nos registros das situações observadas.

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS) desenvolve um trabalho de Educação Infantil preparatório para o Ensino Fundamental, centralizado na alfabetização. A preparação para a 1ª série do Ensino

Fundamental é tida como a finalidade primeira, amparada legalmente, como vimos na Resolução de nº. 55 da SEMED, de 17 de dezembro de 2002.

Sabemos que o lugar ocupado pela educação das crianças de cinco e seis anos nas instituições pesquisadas foi constituído historicamente. Se essa educação é precária, desprovida de fundamentos teóricos que atendam as particularidades e necessidades das crianças de cinco e seis anos, é porque existe toda uma série de determinações históricas que assim a constituíram. Mais do que defender ou atacar esses espaços, vale registrar que nas instituições pesquisadas, de modo geral, as experiências e situações educativas desenvolvidas ainda estão muito distantes de um projeto de Educação Infantil verdadeiramente favorável aos interesses e necessidades das crianças de cinco e seis anos.

Precisamos entender o espaço e as atividades da Educação Infantil como significativos para todos os que dela participam, principalmente, a criança. A interação, interlocução e cooperação entre as crianças, aliadas ao reconhecimento da intervenção do professor, como aquele que vai mediar a relação da criança com a cultura e com o conhecimento, podem abrir caminhos que possibilitem um maior desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É preciso fortalecer a discussão teórica a partir da prática realizada, possibilitando às professoras repensar e questionar a sua própria ação pedagógica, e, coletivamente, se apropriarem de novos conhecimentos. Ressalto, portanto, a necessidade urgente de implementar políticas nacionais de formação do profissional da Educação Infantil, pois os professores desse nível educacional continuam sendo os menos experientes, com menor formação e piores salários.

Mais do que nunca é necessário discutir a função da Educação Infantil. Ao repensar o espaço, o tempo, as interações e as atividades, estaremos contribuindo efetivamente para a ampliação e superação de uma Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental.

A Educação Infantil requer um novo tempo, uma nova história. O grande desafio neste momento é libertar-se do tempo que deveria ter passado, mas que não passou, que resiste ao novo tempo.

Foi-se o tempo da Educação Infantil guardiã das crianças pequenas.

Foi-se o tempo da Educação Infantil assistencialista.

Foi-se o tempo da Educação Infantil que compensava carências sociais e afetivas.

Foi-se o tempo da Educação Infantil com objetivos em si mesma.

Foi-se o tempo da Educação Infantil sem qualidade

Foi-se o tempo em que o professor não precisava de formação para atuar na Educação Infantil.

Se este tempo já foi vivido por nós na Educação Infantil, estou reafirmando que não o queremos mais, o que buscamos hoje é bem diferente. É outra a nossa expectativa desse período de educação das crianças de zero até seis anos, é outra nossa concepção de criança e aprendizagem, é outra a função da Educação Infantil que queremos e defendemos.

Diante disso, apresento algumas proposições que considero importantes para refletir e materializar uma Educação Infantil de qualidade. Essas proposições podem orientar de modo significativo uma pedagogia da infância para as crianças de zero até seis anos. Cabe esclarecer que as proposições são um convite à reflexão, jamais uma imposição. Eis o que pretendo destacar:

- Admitir e acreditar que as crianças de zero até seis anos pensam e elaboram teorias sobre as coisas e sobre o mundo muito antes de iniciar a sua vida escolar. Para Vigotski (1998, p. 109) “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.”

- Compreender que os afetos são componentes estruturantes da vida da criança na relação com as outras crianças, com a cultura, com o conhecimento e com o professor. Portanto, lidar de forma justa e madura com a raiva, o descontentamento, o medo, a frustração,

a esperança, o prazer, o desprazer, a alegria, o amor, o pulsar intenso das crianças e o seu próprio é instrumento cotidiano e inevitável da prática do professor.

- Acreditar que na Educação Infantil a procura das crianças pelo conhecimento está sempre acompanhada de um sentido, ainda que não pareça evidente para os adultos, e que esse sentido está ligado à procura ou à espera de um reconhecimento por parte do professor. Portanto, a qualidade das relações que se estabelecem entre os sujeitos é que vai causar um efeito paralisador ou mobilizador na busca do conhecimento pelas crianças.

- A Educação Infantil necessita ser um espaço de acesso a todas as linguagens, não para formar atores, músicos, poetas, mas para constituir-se em experiências e vivências totalizadoras, permitindo à criança ampliar seus referenciais de mundo. “Todo indivíduo fala, ouve, vê, toca, degusta. Ele não se expressa em partes. Ao ouvir uma música, ao desenhar, a o esculpir, utilizamos o nosso corpo, os nossos sentidos, a nossa razão, a nossa percepção, nos mobilizando por inteiro” (GOMES, p. 127.)

- Considerar a Educação Infantil um espaço de ampliação da aprendizagem, do desenvolvimento, do universo relacional e cultural infantil. “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.” (VIGOTSKI 1998, p. 110)

- Reconhecer o brincar como um direito da criança na Educação Infantil. Que o brincar faça parte das propostas curriculares de educação para crianças de zero até seis anos.

> É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal. Neste caso, o brinquedo é a atividade principal. (...) Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998, p. 122)

- Garantir que os espaços das instituições de Educação Infantil possam revelar, através dos seus adereços e adornos, a valorização da produção das crianças através dos seus desenhos, pinturas, esculturas, produções escritas etc...

- Variar e diversificar os espaços, para que a sala de aula não seja o único espaço utilizado pelas crianças. O espaço não pode ser imutável uma vez que ele é o cenário onde ocorrem diferentes situações de aprendizagem. Como diz Madalena Freire (1988, p. 96),

> o espaço é um retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis) e organização (dos materiais...) a maneira como esta relação é vivida. Ele pode contar as inúmeras experiências vividas dentro da sala de aula, mas somente o fará se suas paredes não estiverem nuas ou decoradas (alienadamente) pelo professor com as figuras da Mônica ou do Pato Donald.

- Garantir que a organização do tempo seja um aspecto significativo do crescimento infantil. Por isso, é preciso prever e promover momentos diferenciados no cotidiano

da Educação Infantil, pois entendemos o tempo como uma dimensão educativa para as crianças de zero até seis anos, projetado como um instrumento potencial da ação docente.

- Permitir que a leitura, escrita e oralidade estejam presentes na Educação Infantil como objetos culturais. Que estas linguagens possam fluir sentidos e significados, permitindo às crianças usá-las, praticá-las e experimentá-las em suas várias possibilidades.

- Pautar a relação com a criança no respeito, entendendo-a com características próprias e diferentes entre si, sem adultizá-la, nem infantilizá-la. Que os prazeres, desejos, afetos e conflitos intrínsecos nessa relação intra e interpsíquica se manifestem como fatores constitutivos, assumindo um papel de construção cotidiana de cada um dos sujeitos envolvidos em tais relações.

- Ter no professor um sujeito humanizador das relações educativas vividas na instituição de Educação infantil. Ter um professor mediador do processo educativo, marcando sua atuação com consciência e intencionalidade, como forma de garantir os direitos e necessidades da criança. Para isso, necessitamos de um professor com sólida formação teórico-metodológica.

- Entender a criança como sujeito principal da peça pedagógica, a grande protagonista da história da Educação Infantil, assegurando a ela o direito de brincar, criar, desenvolver e aprender.

- Construir uma pedagogia para as crianças de zero até seis anos, tratando cuidar e educar como funções de um

> único processo. Pois, como afirma Kramer (2003),“não é possível educar sem cuidar”.

Enfim, construir uma educação não só para as crianças de cinco a seis anos, mas uma educação que corresponda à Educação Infantil inteira, propulsora do desenvolvimento e aprendizagens infantis, uma Educação Infantil sem antecipação da escolarização formal e rígida, mas uma educação compromissada com o processo de humanização das crianças. Vamos dar vida às atividades na Educação Infantil, abrindo um espaço dos mais ricos para que os professores e crianças possam viver esse momento juntas e embarcar nele sem limites ou fronteiras, transcendendo o previsível e o cotidiano. Pois, como fala a música “Como uma onda” de Lulu Santos e Nelson Motta na Educação Infantil.

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas como o mar
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu a um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo
Não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo
Agora, há tanta vida lá fora
Aqui dentro, sempre como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar...

Tomar a decisão de educar crianças é uma longa e apaixonante caminhada. Uma trilha infinita que não se encerra nos livros ou nos cursos de formação, mas que está no mundo e na infância, na sabedoria de compreender o ir e vir permanente do previsível e imprevisível, recheado pela imaginação das crianças e ampliados pela convivência feita de encontros e diálogos. Não adianta fugir nem mentir, o trabalho com a Educação Infantil é assíduo, constante e intenso, nunca termina, está iniciando e reiniciando sempre, pois dentro ou fora sempre há muita vida, expressão, produção, magia, desejo e disposição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves. **O dito e não feito - o feito e não dito:** em busca do compasso entre o falar e o fazer na Educação Infantil. São Carlos/SP: UFSCar, Tese de Doutorado, 2001.

ALMEIDA, Ordália Alves. **Artefatos legais da educação infantil: dos direitos conquistados aos direitos não garantidos.** Revista Ícone Educação. V. 9. Uberlândia: Unitri, 2003.

ABRAMOVAY, Mirian e KRAMER, Sonia. **O rei está nu:** um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos CEDES, 9. Educação pré-escolar: desafios e alternativas. 1983.

ABRAMOVAY, Mirian e KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. **Educação ou Tutela?** A criança de o a 6 anos. Loyola. 1991.

ABRAMOVICH, Fanny. **O professor não duvida! duvida?.** São Paulo: Summus, 1990.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea.** Campinas: Autores Associados, 2001.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez, 1982.

APPLE, M. W. e TEITELBAUN, K. Está o professor perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, n.º 113, p. 167-184, julho/2001.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem S. e HORN, Maria da Graça S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 65-79.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação. In: Revista Pátio Educação Infantil. **Desafios do cotidiano pedagógico.** Porto Alegre: Artmed: ano I – n.º 4 – abril/julho de 2004. p. 16-19.

BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança.** São Paulo: Salamandra, 1999.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. **Avaliando a pré-escola**.Tradução: Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Tradução: Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna (org.). **O tempo no cotidiano infantil:** perspectivas de pesquisa e estudos de casos. Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral/SER. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

CALLEGARI, César. **O FUNDEF e a Municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo**. São Paulo: Aquariana, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. Machado (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil**. In: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. Por uma

política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, p.32-42, 1994.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. **A Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas.** São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1989.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil?** In: Revista Perspectiva, Florianópolis: ano 17 – n.º Especial – julho/dezembro de 1991, p. 11-21.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2000.

COMÉNIO, João Amos**. Didática Magna:** Tratado universal de ensinar tudo a todos. Tradução: Ivone Castilho Denetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.P.S. (Org.). **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMO, Pedro. **Qualidade da educação infantil** – Desenvolvimento integral e integrado. Texto para discussão n. 384. Brasília-DF, IPEA. p. 42. Outubro de 1995 (on-line). Disponível em: <www.http://ipea.gov.br>. Acesso em: 23. fev. 2006.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?.** Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa.** 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

FERREIRA-ROSSETI, Maria Clotilde**.** A necessária associação entre cuidar e educar. In: Revista Pátio Educação Infantil. **Por que educar significa cuidar**?. Porto Alegre: Artmed: ano I – n.º 1 – abril/julho de 2003. p. 10-12.

FERRARI, A. R. e GASPARY L. B. V. **Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil.** In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, janeiro de 1980, pp. 62-70.

FILHO, Aristeo Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite e FILHO, Aristeo Leite (orgs.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. **Linguagens geradoras:** seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. In: MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula que espaço é esse?** 18. ed. São Paulo: Papirus, 1988.

FREIRE, Madalena. **Grupo, indivíduo, saber e parceria:** malhas do conhecimento. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1994.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa Educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FROEBEL, Friedrich A. **A educação do homem.** Tradução: de Maria Helena C. Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GALEANO, Eduardo. **De pernas para o ar:** a escola do mundo às avessas. Tradução: Sérgio Faraco. Rio de Janeiro: LP&M, 1999.

GANDINI, Lella; EDUARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCIA, Regina Leite e FILHO, Aristeo Leite (orgs.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOMES, Denise Barata. Caminhando com arte na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite. **Revisitando a pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1993.

GORIBALDI, Antonio. Os tempos cotidianos na pré-escola: as formas de sociabilidade. In: BONDIOLI, Ana (org.). **O tempo no cotidiano infantil:** perspectivas de pesquisa e estudos de casos. Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta?. In: MACHADO, Maria Lucia de A. Machado (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Portal Informativo do Instituto. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 ago. 2005 e 23 mar. 2006..

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal Informativo do Instituto com *links* para diversas informações. Disponível em www.inep.gov.br.>. Acessos em: 23 mar. 2006, 15 mar. 2006, 19 mar.2006..

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo** (1940 a 19987). São Paulo: Loyola, 1988.

KHULMANN Jr, Moysés. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil** (1989-1922). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 78, p. 17-26, agosto 1991.

KHULMANN Jr, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2000. p.51-65.

KHULMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 2. ed. Porto alegre: Mediação, 2001.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. **Educação pré-escolar: viabilidade de uma proposta metodológica a serviço das crianças das classes populares.** In: Estudos e Pesquisas/Anais do XIV Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: ABT, 1983.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 6. ed**.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sonia. **O papel social da pré-escola**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.º 58, Agosto de 1985.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 6. ed. São Paulo: Ática: 1993.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** TEIAS: Rio de Janeiro, Ano I, n. 2, pp. 135-146, jul/dez 2000.

KRAMER, Sonia. De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta várias repostas. In: Revista Pátio Educação Infantil. **De que professor precisamos para a educação infantil?** Porto Alegre: Artmed: ano I – n.º 2 – agosto/novembro de 2003. p. 10-13.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & Kramer, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. Machado (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

KRAPÍVINE, V. **Que é o materialismo dialético?**. Tradução: G. Mélnikov. Moscou: Progresso, 2006.

LEMINSKI, Paulo. In: GÓES, Fred; MARINS, Álvaro. **Os melhores poemas de Paulo Leminski**. 4. ed. São Paulo: Global, 1999.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. VIGOTSKII, Lev S., LURIA, Alexander R. & LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

LURIA, Alexandre R.; LEONTIEV, Aléxis; VYGOTSKY, Lev S. e OUTROS.

Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Por uma pedagogia da educação infantil**. In: Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre: Artmed: ano II, n.º 5, agosto/novembro de 2004, p. 6-8.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Maria Lucia de A.; CAMPOS, Maria Malta. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.** Documentos Preliminar. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental.1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, Mirian Celeste. **Aprendiz da Arte**. São Paulo, 1992.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MELLO, Thiago de. **Os Estatutos do Homem.** Tradução: Pablo Neruda. São Paulo: V&R, 2001.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli E.D. **A. Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÂO. Portal Informativo. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2006.

MORAES, Vinicius de. **O poeta não tem fim.** São Paulo: Vergara e Ribas, 2002.

MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula que espaço é esse?** 18. ed. São Paulo: Papirus, 1988.

OLIVEIRA, Zilma M. R. (org.). **Educação infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Zilma M. R. **Diretrizes para a formação de professores de educação infantil**. In: Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre: Artmed: ano I – n.º 2 – agosto/novembro de 2003, p. 6-9.

OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. São Paulo: Papirus, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação.** Tradução de Sérgio Milliet.3.ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação (LDB):** Trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Campo Grande, 2003.

SEKKEL, Marie Claire e GOZZI Rose Mara. O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. In: DIAS, Marina Célia M. e NICOLAU, Maria Lucia M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. São Paulo: Papirus, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

SERRÃO, Célia Regina Batista. O tempo na educação infantil: rotinas. In: DIAS, Marina Célia M. e NICOLAU, Maria Lucia M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. São Paulo: Papirus, 2003.

SOUZA, Solange Jobim. Pré-escola: em busca de suas funções. In : SOUZA, Solange J. e KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela ?** a criança de o a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.

SOUZA, Solange J. ; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela ?** a criança de o a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Tradução: Patrícia Chittono Ramos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem:** agora chega!.

Tradução: Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Portal do Instituto. Disponível em: www.unicef.org.br . Acessos em: 16 mar. 2006 e 23 mar.2006.

VEER, René Van Der e VALSINER, Jaan. **Vygotsky:** uma síntese. Tradução: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In. LURIA, Alexandre R.; LEONTIEV, Aléxis; VYGOTSKY, Lev S. & OUTROS. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev S. . **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução: Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R. ; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ANEXOS

Anexo 1

Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul
Centro De Ciências Humanas E Sociais
Programa De Pós-Graduação
Mestrado Em Educação

Projeto de pesquisa: Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação da Profª. Drª. Ordália Alves de Almeida, cujo objetivo é revelar como estão constituídas as funções de cuidar e educar na Educação Infantil.

Pede-se, portanto, a autorização para fazer observações do cotidiano educativo nas salas de Educação Infantil das escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, tendo acesso aos planejamentos e Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino.

Na publicação dos resultados da pesquisa, as identidades e nomes envolvidos serão mantidos em absoluto sigilo. Serão omitidos qualquer informação que permita identificá-lo (a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela Professora Orientadora, fone (67) 3345-7583 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, fone (67) 3345-7194.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e autorizo a participação nesta pesquisa.

Assinatura do participante:_____ Data: __/__/2005

Assinatura do pesquisador:_____ Data: __/__/2005

Anexo 2

Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul
Centro De Ciências Humanas E Sociais
Programa De Pós-Graduação
Mestrado Em Educação

Projeto de pesquisa: Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ordália Alves de Almeida

Orientanda: Leusa de Melo Secchi

Roteiro de Observação

INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

- Dados de identificação
- Localização
- Fachada
- Diferentes ambientes
- Mobiliário da sala de aula
- iluminação da sala de aula
- Material disponível para uso pedagógico
- Atividades curriculares oferecidas
- Atividades extracurriculares
- Reuniões pedagógica
- Planejamento das aulas

PROFESSOR

- Interação com as crianças
- Tipos de intervenção
- Plano de aula

CRIANÇAS

- Relação com a professora
- Relação com as outras crianças
- Participação e envolvimento nas atividades
- Autonomia

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

- Rotina estruturada semanal e diária
- Alternância de atividades
- Adequação das atividades ao tempo disponível das crianças

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

- Organização do ambiente
- Diferentes configurações
- Atividades em grupo, duplas ou grupo

MATERIAIS CURRICULARES

- Material estruturado e mediadores culturais
- Produção dos alunos
- Fontes de informação

ATIVIDADES

- Tipos
- Adoção de material didático e/ou paradidático
- Qualidade

Anexo 3

RESOLUÇÃO SEMED N. 55, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2002.

DISPÕE SOBRE O FUNCIONAMENTO DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BASICA- PRE-ESCOLA, NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, E DA OUTRAS A PROVIDÊNCIAS.

A Secretária Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais e, considerando:

- o disposto na Deliberação C ME N. 2, de 28 de junho de 2002;

- a necessidade que a criança tem de ampliar seu acesso ao mundo letrado;

-suas possibilidades de comunicação e expressão, de modo que conheça vários gêneros orais e escritos, e participe de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;

47

- que a primeira etapa da educação Básica Pré-Escola visa a proporcionar condições adequadas à promoção do bem-estar da criança em seus aspectos físico, motor, emocional, intelectual, moral e social.

Resolve:

Art. 1°- Para a oferta da primeira etapa da Educação Básica, Pré-Escola, a instituição de ensino deverá assim organizá-la:

I - a sala de aula para atividades educacionais deverá:

a) ser arejada, pintada com cores claras e apresentar boas condições de organização e higiene;

b) conter mobiliários suficientes e adequados à faixa etária atendida;

c) possuir armários devidamente organizados e ganchos para pendurar a mochila de cada aluno;

d) ter o cantinho de leitura afixado na parede.

II -os banheiros para uso dos alunos dessa etapa de ensino:

a) poderão estar localizados dentro ou fora da sala de aula;

b) ser adequados à faixa etária atendida;

c) ser de uso exclusivo dos alunos dessa etapa de ensino;

d) estar em boas condições de uso e higiene;

e) em hipótese alguma ser utilizado como depósito de qualquer tipo de material.

III - O recreio para os alunos dessa etapa da Educação Básica será assim organizado:

a) em horário diferenciado do recreio para os alunos do Ensino Fundamental;

b) com tempo dividido para a distribuição e consumo da merenda escolar, higiene e descanso.

IV - O agrupamento de alunos nessa etapa da Educação Básica será diferenciado, de acordo com a unidade escolar:

a) unidades escolares que possuam salas de aulas maiores poderão agrupar 28 alunos;

b) unidades escolares que possuam salas de aula menores, poderão agrupar 25 alunos;

c) As salas de aula para as atividades educacionais devem garantir a dimensão mínima de 1,50m^2 por aluno.

V - As atividades educacionais pedagógicas dessa etapa da Educação Básica deverão ser direcionadas pela equipe técnica, direção, supervisão e orientação através:

a) do acompanhamento dos planejamentos dos professores de Educação Física e de Educação Artística, juntamente com a professora de sala, envolvendo-os nas atividades;

b) do acompanhamento, pelo orientador educacional, em todos as fases da criança, desde sua adaptação à escola, as faltas, os problemas indisciplinares e familiares, e trabalhos com os temas transversais junto aos alunos;

c) da participação da equipe técnica junto à direção escolar e à direção-adjunta, no controle e avaliação do processo educativo;

d) do esclarecimento, junto aos pais, sobre a importância da freqüência dos alunos às aulas e participação da família nas atividades educacionais e nas tarefas de casa.

Art. 2° - Os alunos dessa etapa da Educação Básica deverão seguir o início e término do ano letivo previsto em Calendário Escolar.

Art. 3° - Na concepção do "cuidar e educar" , os alunos da Educação Básica -Pré-Escola deverão, ao término do ano letivo, estar alfabetizados.

Art. 4° - O professor da Educação Básica - Pré-Escola deverá propiciar a prática de leitura e de escrita, garantindo ao aluno:

I - a familiarização com a escrita, por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e de vivência de diversas situações nas quais o uso se faz necessário;

II - a participação em situações cotidianas que exijam o uso da escrita;

III - o oferecimento de um ambiente alfabetizador que promova um conjunto de situações de uso real de leitura e de escrita;

IV - a produção de textos individuais e/ou coletivos;

V - a prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe sobre o sistema de escrita e de linguagem;

VI - escolha de livros para ler e apreciar;

VII - o respeito pela produção própria e alheia.

Art. 5° - A organização dos conteúdos de Linguagem Oral e Escrita deve ser subordinada a critérios que possibilitem, ao mesmo tempo, a continuidade em relação às propostas didáticas, ao trabalho desenvolvido nas diferentes faixas etárias e à diversidade de situações didáticas.

Art. 6° - A avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção.

Art. 7° - Ao término do ano letivo, os alunos dessa etapa da Educação Básica -Pré-Escola serão encaminhados para a 1ª série do Ensino Fundamental, devendo ser agrupados em uma mesma turma.

Art. 8.°- Esta Resolução possui valor regimental.

Art. 9° - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publica-

Anexo 4

			09	115026	D
Sandra Maria da Silva	Vila do Polonês	09	18	115032	D
			19	115033	D
Silvio Celso Melo de Egito	Vila do Polonês	17	03	115011	D
Frigonels Distribuidora de Carnes Ltda	Jd. Colibri II	14	12	112969	C

Pelo presente EDITAL, ficam os seus respectivos proprietários notificados para, no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da data desta publicação, sanar tais irregularidades, sob pena de lançamento das seguintes multas:

INFRAÇÕES E MULTAS:	
A) Art. 6º, Lei 2648/89,	"Falta de limpeza em terreno baldio". **MULTA** = R$ 0,21 por metro de testada
B) Art. 16, Lei 2909/92,	"Não construção de muro de fechamento". **MULTA** = R$ 10,83 por metro linear
C) Art. 18, Lei 2909/92,	"Não construção de calçada". **MULTA** = R$ 10,83 por metro linear
D) Art. 75, Lei 2909/92,	"Por não manter propriedade imobiliária limpa". **MULTA** = R$ 1.084,35 a 4.377,43

Campo Grande, 17 de Junho de 2005.

ARQº JOÃO ALVES DOS SANTOS
Chefe da Divisão de Fiscalização e Controle de Posturas

Secretaria Municipal de Educação

RESOLUÇÃO SEMED N. 87, DE 20 DE JUNHO DE 2005.

REVOGA RESOLUÇÃO SEMED.

A **SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO** de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Art. 1º – Revogar a Resolução SEMED n. 55, de 17 de dezembro de 2002, publicada no Diogrande n. 1.220, de 26 de dezembro de 2002, com efeito a partir de 3 de janeiro de 2005.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CAMPO GRANDE-MS, 20 DE JUNHO DE 2005.

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária Municipal de Educação

Procuradoria Jurídica do Município

EXTRATO DO CONTRATO n. 55-A, CELEBRADO EM 25 DE MAIO DE 2005.
PARTES: Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS e a Empresa Clear Lavanderia Hospitalar Ltda.
FUNDAMENTO LEGAL: Lei Federal n. 8.666, de 21/6/93 e Legislação Complementar, de conformidade com o Edital de Tomada de Preços n 055/2005, procedimento licitatório homologado e respectivo objeto adjudicado pelo Sr. Prefeito Municipal em 20/5/2005, anexo ao Processo Administrativo n. 20754/2005-19, de 31/3/2005.
OBJETO: Prestação, pela CONTRATADA, de serviços de lavar, passar e embalar roupas hospitalares, das Unidades de Saúde administradas pela Secretaria Municipal de Saúde Pública.
VALOR TOTAL: R$ 402.358,80 (quatrocentos e dois mil, trezentos e cinqüenta e oito reais e oitenta centavos).
PRAZO: 12 (doze) meses, a partir do recebimento da Ordem de Início dos Serviços
DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: 1008.10 301 0065 4033 33903702 - FR 10 SUS: 960028 - PMCG/GESTÃO PLENA.
ASSINATURAS: Luiz Henrique Mandetta e Cláudio Takeshi Castilho Murakami.

CAMPO GRANDE-MS, 25 DE MAIO DE 2005.

JOSÉ ROBERTO NUNES GONDIM
Coordenador de Técnica Legislativa

EXTRATO DO CONTRATO n. 63, CELEBRADO EM 31 DE MAIO DE 2005.
PARTES: Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS e Centro de Ensino Superior de Campo Grande - CESUP, com interveniência da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP.
FUNDAMENTO LEGAL: Lei Federal n. 8.666, de 21/6/93 e Legislação Complementar, de conformidade com o Parecer de Dispensa de licitação, nos termos do inciso II, do art. 24, do já citado Diploma Legal, anexo ao Processo n. 29681/2005-76, de 11 de maio de 2005.
OBJETO: Prestação, pela CONTRATADA, de serviços relativos ao atendimento clínico de psicologia, psicoterápico e psicopedagogia, com característica educacional a ser desenvolvido para os alunos portadores de necessidades especiais da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, totalizando 200 sessões mensais aos alunos portadores de necessidades especiais das Escolas Municiais: Profª. Aldo de Queiroz; Profª. Lenita de Sena Nachif; Valdete Rosa da Silva; Plínio Barbosa Martins; Profª. Arlene Marques de Almeida; Profª. Oneida Ramos; Antonio José Paniago; Pe. José Dorileo de Pina; Profª. Leire Pimentel de Carvalho Correa; Profª. Iracema de Sousa Mendonça; Profº. Múcio Teixeira Júnior; Profª. Oliva Enciso; Sulivan Silvestre; Profº. Vanderley Rosa de Oliveira; Consulesa Margarida Maksoud Trad; Elpídio Reis; Profº. Virgilio Alves de Campos e Profª. Danda Nunes.
VALOR: R$ 1.000,00 (um mil reais) mensais referente à aproximadamente 200 sessões mensais, sendo o valor por sessão de R$ 5,00 (cinco reais).
DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: 1000.12.361.0043.2012 Elemento de Despesa 3390 3917 FR. 01.
VIGÊNCIA: 8 (oito) meses, a contar da data da sua assinatura.
ASSINATURAS: Maria Cecília Amendola da Motta, Therezinha de Jesus dos Santos Samways e Pedro Chaves dos Santos Filho.

CAMPO GRANDE-MS, 31 DE MAIO DE 2005.

JOSÉ ROBERTO NUNES GONDIM
Coordenador de Técnica Legislativa

Sumário

PODER EXECUTIVO	PÁGINA
SECRETARIAS	1
ATOS DE PESSOAL	3
ATOS DE LICITAÇÃO	13
PODER LEGISLATIVO	14
PUBLICAÇÕES A PEDIDO	14

Diário Oficial de Campo Grande - DIOGRANDE
Estado de Mato Grosso do Sul

Prefeitura Municipal de Campo Grande - Secretaria Municipal de Administração
Av. Afonso Pena, 3.297 - Centro Fone (067) 3026-9069 Fax 321-4977
CEP 79002-942- Campo Grande-MS **E-mail** diogrande@pmcg.ms.gov.br

TABELA DE PREÇOS DO DIOGRANDE

Exemplar do dia - no balcão/SEMAD	R$ 1,15
Exemplar anterior	R$ 1,35
Assinatura Semestral:	
• Retirado no balcão/SEMAD	R$ 92,00
• Entrega domiciliar - Campo Grande (distribuidora)	R$ 176,25
• Entrega domiciliar (via correio) - qualquer município	R$ 283,00
Cópia Reprográfica autenticada - no balcão/SEMAD	R$ 0,45
Publicação de matérias de outros municípios e de terceiros:	
• Por centímetro linear de coluna	R$ 2,30