

Rosineide Jocas Dantas

**A influência da Educação Pré-escolar
no primeiro ciclo do Ensino Fundamental**

Rio de Janeiro
2001

Rosineide Jocas Dantas

**A influência da Educação Pré-escolar
no primeiro ciclo do Ensino Fundamental**

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

REITOR: PIETRO NOVELLINO
DECANA: MARIA JOSÉ MESQUITA CAVALLEIRO DE MACEDO WEHLING
DIRETORA: DAYSE MARTINS HORA
CHEFE DO DEPARTAMENTO: SUELI BARBOSA THOMAZ
PROFESSORA: DENISE SARDINHA

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

ROSINEIDE JOCAS DANTAS

Monografia apresentada à Escola de
Educação da UNIRIO para obtenção do
grau de licenciado em Pedagogia

Professor Orientador: SUELI BARBOSA THOMAZ

Rio de Janeiro
2001

DANTAS, Rosineide Jocas. **A influência da Educação Pré-Escolar no primeiro ciclo do Ensino Fundamental**. 2001. 58 f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

D192i Dantas, Rosineide Jocas, 1977-
A influência da Educação Pré-Escolar no primeiro ciclo do
Ensino Fundamental . – 2001.
58 f.

Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Escola de
Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

1. Educação Pré-Escolar 1. Título

CDD 372.21

CDU 372.3

Dedicatória

À Deus, Luz do meu caminho, por estar sempre ao lado me protegendo e me iluminando para concretizar os planos e os projetos que trago no coração. Agradeço por tudo que tem feito em minha vida.

Aos meus pais, pelo imenso amor e carinho demonstrado em todos os momentos de minha vida, que com sua dedicação e luta me mostraram sempre o caminho certo a ser seguido e me ajudaram a subir os degraus da vida.

Ao meu esposo, Luciano, companheiro de todas as horas, que sempre incentivou meu crescimento pessoal e profissional, que me acompanhou a todo momento me dando amor e compreensão, me apoiando e me ajudando sempre a persistir e lutar.

Aos meus sogros, que com sua imensa vontade de ajudar os outros, dedicaram parte de seu tempo me apoiando quando precisava.

Aos meus irmãos, cunhados, e todos os familiares, que compreenderam a minha ausência nos momentos em que todos precisavam estar reunidos.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, professora Sueli Barbosa Thomaz, que pacientemente, com seu carinho e dedicação, conduziu-me com tolerância e compromisso para a construção deste trabalho, me enriquecendo sempre com sua sabedoria. Agradeço por tudo, pela sua boa vontade e atenção, apesar de nossa falta de tempo para nos encontrarmos.

Agradeço a todos os professores das duas escolas municipais, que possibilitaram a realização deste trabalho, com seus depoimentos enriquecedores.

Agradeço à Maria Fernanda R. Nunes pela ajuda em questões bibliográficas, complementando assim, meu trabalho.

À professora Denise Sardinha, que me auxiliou até mesmo fora do horário de aula, tirando minhas possíveis dúvidas.

À professora Adélia Coutinho, por ser uma pessoa muito querida e admirada por todos. E por aceitar a fazer a leitura desta monografia.

À todos os professores que me ajudaram a realizar esta monografia e que durante todo o curso de graduação "abriram meus olhos", ampliando sempre meus conhecimentos.

À todos os meus amigos, que me ajudaram direta ou indiretamente, que estiveram sempre ao meu lado estendendo a mão nos momentos em que mais precisava.

Agradeço, enfim, a todas as pessoas, professores, amigos e familiares, que compartilharam momentos de inseguranças e incertezas, e que me apoiaram sempre durante toda a caminhada de pesquisas e estudos.

Assumindo as crianças como indivíduos que pertencem a grupos sociais, entendemos que a pré-escola deve necessariamente contribuir para sua inserção crítica e criativa na sociedade. Para tanto, é essencial que possam adquirir os conhecimentos exigidos no 1º grau de forma dinâmica e viva, participando desse processo que, afinal, é o processo de construção de sua cidadania.

Sonia Kramer, 1989

Resumo

Durante muito tempo houve um grande descaso das políticas públicas em relação à educação infantil. Hoje, tais políticas demonstram estar colocando a criança como alvo a ser alcançado pelas suas ações, percebendo-a como cidadã e sujeito de direitos. Tal forma de considerar a criança, leva a pré-escola a receber uma função pedagógica, onde amplia os conhecimentos infantis através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças. Então, o trabalho pedagógico se orienta por uma visão das crianças como seres sociais, cidadãos e cidadãs e tem como objetivo formar indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo. Visto que durante a pré-escola muito pode ser trabalhado para propiciar e ampliar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, pode-se observar que este é um tempo muito importante na vida da criança de 0 a 4 anos e não pode ser desperdiçado. Desse modo, com essa pesquisa buscou-se compreender, como a pré-escola pode influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança no primeiro ciclo do ensino fundamental, podendo levá-la a apresentar um melhor desempenho.

SUMÁRIO

Sumário.....	p.9
Introdução.....	p.10
I- Panorama Histórico da Educação Infantil.....	p.13
II- Políticas atuais e programas de Educação Infantil.....	p.25
III- Concepções de infância e concepções de educação.....	p.34
III.1- Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem segundo Piaget e Vygotsky.....	p.37
III.2- Concepções de pré-escola.....	p.43
IV- A importância da pré-escola.....	p.46
IV.1- Visão dos professores.....	p.46
IV.2- A relação entre o aproveitamento dos alunos que frequentaram e os que não frequentaram a pré-escola.....	p.50
Conclusão.....	p.53
Perguntas da entrevista.....	p.56
Bibliografia.....	p.57

Introdução

A proposta deste trabalho foi compreender como a Educação Infantil influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, p.23), em seu artigo 30, estabeleça que: *A educação infantil será oferecida em: I-creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II-pré-escola, para crianças de quatro a seis anos de idade.* este trabalho focalizou exclusivamente a questão da pré-escola.

Partiu-se do pressuposto que a pré-escola influencia o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no primeiro ciclo do ensino fundamental, podendo ser um período de grande importância para as crianças de 4 a 6 anos. E ainda, que muitas foram as posturas em relação à criança e à educação, onde diferentes propostas e concepções de educação pré-escolar surgiram com o decorrer do tempo.

Buscou-se, então, compreender se a criança que a pré-escola, necessariamente apresenta um melhor desempenho no ciclo posterior.

Foi preciso, ainda, levar em consideração como a sociedade atual pensa e reflete a infância, que concepções de desenvolvimento e de aprendizagem foram difundidas a partir de alguns teóricos e como os professores refletem a educação, levando em conta a função da pré-escola.

Assim, foi consideravelmente importante destacar a perspectiva da história analisando o contexto histórico da educação infantil, o papel social, e as contribuições da psicologia porque esse é o horizonte político a antever para a educação da criança de 0 a 6 anos. As políticas e os programas de educação infantil, por exemplo, podem basear-se nestes aspectos para formular suas diretrizes.

Desse modo, essa pesquisa de característica bibliográfica, tratou o problema a partir do referencial teórico existente em documentos e publicações. Foi realizada ainda, a entrevista estruturada com alguns professores.

De duas escolas municipais do Rio de Janeiro, seis professoras do primeiro ciclo foram entrevistadas (três em cada escola), onde falaram da importância da pré-escola e ainda, sobre alguns aspectos referentes à aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, fazendo uma relação entre os que freqüentaram a pré-escola e os que não freqüentaram. As referidas entrevistas estão anexadas após a conclusão deste estudo monográfico.

Com esta pesquisa, buscou-se responder as seguintes questões:

- ⇒ Que políticas e programas de educação infantil estão vigentes, hoje, no Brasil;
- ⇒ Se as crianças que freqüentaram a pré-escola apresentam um melhor desempenho no ciclo posterior;
- ⇒ Como os professores consideram a importância da pré-escola para alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Este trabalho apresenta-se com a seguinte organização: no primeiro momento elaborou-se o panorama histórico da Educação Infantil, seguido das políticas atuais. No terceiro momento, as concepções de infância e as concepções de educação englobando as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem, e as concepções da pré-escola. No quarto, a importância da pré-escola para os alunos, o aproveitamento que apresentam, num processo comparativo entre as crianças que freqüentaram a pré-escola e as que não freqüentaram.

Podemos perceber que, em relação às políticas e os programas de educação infantil, a Política Nacional da Educação Infantil, de 1994; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1999; e o Plano Nacional de Educação, de 2001; voltam-se para os princípios do "educar e cuidar", prevendo uma integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, buscando entender que ela é um ser completo e indivisível.

Tais políticas enfatizam ainda entre outros aspectos, a importância de um ambiente adequado, a qualificação de todos os profissionais que trabalham nesta área e a importância da integração da família com a escola, prevendo oferecer assim, uma educação com mais qualidade.

Quanto à pesquisa realizada com os professores constatou-se que as crianças do primeiro ciclo que freqüentaram a pré-escola se mostraram com um melhor desempenho em relação àquelas que não freqüentaram.

Assim, a pré-escola influencia o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, aonde esta chega ao primeiro ciclo do ensino fundamental mais avançada nos diferentes aspectos: psicomotor, lingüístico, sócio-afetivo e cognitivo.

I- Panorama Histórico da Educação Infantil

(...) o estudo do passado pode (...) suscitar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham com a infância e sua educação nos dias de hoje, (...) as propostas para agora não podem ser pensadas com coelhos a se tirar magicamente da cartola, mas precisam uma profunda ancoragem tanto na prática quanto nos resultados das pesquisas e na produção teórica. (Moysés Kuhlmann Jr, 1998, p.13)

A História da Educação nos revela que os valores assumidos por um determinado grupo ou sociedade numa determinada época dependem do desenvolvimento de uma complexa rede de eventos sociais, políticos e econômicos. Tais valores, que na maioria das vezes não são explícitos claramente, podem ser evidenciados ou delineados através de uma análise das metas, dos objetivos e das propostas educacionais formuladas.

Nesse contexto, será considerada a educação infantil, numa perspectiva histórica de modo a fornecer informações sobre o desenvolvimento deste tipo de ensino.

Pode-se afirmar que a ideia de educar crianças menores de seis anos já era tratada por Comenius, onde propunha um nível inicial de ensino que era o “colo da mãe”. Ele considerava que o processo de aprendizagem se iniciava pelos sentidos:

Impressões sensórias advindas da experiência com o manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Daí sua defesa de que a educação de crianças pequenas deveria utilizar matérias e atividades diferentes – passeios, quadros, modelos e coisas reais – segundo suas idades, de modo a auxiliá-las no futuro a fazer aprendizagens abstratas. (OLIVEIRA, 1994, p.13)

Muitos outros teóricos se mostraram preocupados com a educação das crianças menores de seis anos, porém, as ideias que avançaram dentro da educação pré-escolar foram as de Froebel, fundador do Kindergarten (jardim-de-infância) na Alemanha, em 1837. Estando voltada para crianças acima dos três ou quatro anos, sua proposta considerava que tais crianças, sendo *pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor, simpatia e encorajamento estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo.* (idem, p.14)

Assim, neste jardim-de-infância predominavam atividades práticas autogeradas pelos interesses e desejos da criança. Tal proposta tinha como modo básico as atividades de cooperação e o jogo livre.

No período do Império:

Uma das maiores defesas da implantação do jardim –de infância no Brasil foi feita por Rui Barbosa, em 1822, em um parecer apresentado na Câmara do Império, sobre a Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Para esse eminente político, a proposta educativa a ser considerada para a educação da infância era a de Froebel.(KUHLMAN JR., 1998, p.117)

Já a creche, que foi criada na França em 1844, como instituição para crianças até três anos, encontra mais força para sua difusão interna e internacional na década de 1870 – chegando ao Brasil – a partir das descobertas no campo da microbiologia, onde se viabilizou a amamentação artificial.

Com estes avanços, os médicos ganharam um papel predominante nas discussões sobre a criança. Na educação, essa influência foi fundamental, pois muitos médicos redirecionaram suas atividades profissionais ou políticas à educação. Esta década – 1870 – é marcada, então, pela entrada da influência médico-higienista nas questões educacionais.

Neste período, enquanto nos países europeus a creche foi proposta em função da ampliação do trabalho industrial feminino, aqui no Brasil ainda não havia demanda deste setor.

Para Kuhlmann Jr. (1998), a Lei do Ventre Livre trazia as donas de casa o problema da educação das crianças de suas escravas. Assim, as creches populares foram criadas com o objetivo não só de atender às operárias industriais, mas também às mães empregadas domésticas. Só no século XIX, é que surgem as creches voltadas para as elites.

Por outro lado, a educação pré-escolar com o primeiros jardim-de-infância em setor privado, voltado para a elite, e de orientação froebeliana foi oferecida, no Rio de Janeiro, pelo Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; em São Paulo, pela Escola Americana, de 1877; e o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1896, que mesmo sendo setor público, atendia aos filhos da burguesia paulistana.(KUHLMANN JR., 1998)

A Exposição Pedagógica de 1883 caracterizou-se pela questão da educação pré-escolar, pela legitimação dos interesses privados. Observou-se entre aqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras, a utilização do termo pedagógico

como uma estratégia para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim-de-infância para ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres.

Na passagem do século XIX ao XX o Brasil viveu o desenvolvimento da influência europeia para os EUA, fenômeno o qual teve expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

Neste período, a educação pré-escolar passou a ser oferecida de forma assistencialista, onde foram fundadas as primeiras creches com essa concepção, que precediam posterior criação dos jardins-de-infância. Vários congressos que abordavam a assistência à infância, recomendaram a criação de creches junto às indústrias e às entidades assistenciais:

Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino. (...) Entretanto, considero não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistencialistas. (KUHLMANN JR., 1998, p.85)

De acordo com Faria (1999), o Decreto 16.300 de 1923, que aprovou a regulamentação do trabalho feminino no país (Brasil), protegia a mulher trabalhadora enquanto mãe e entre suas determinações, encontra-se a obrigação da instalação de creches ou salas de amamentação, próximas ao local de prestação de serviços.

Esta obrigatoriedade foi regulamentada de forma mais precisa por outro Decreto, em 1932, o 2.417-A, que regulou as condições de trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais.

Este decreto determinou que os estabelecimentos em que trabalhassem pelo menos trinta mulheres com mais de 16 anos de idade deveriam ter locais apropriados onde fosse permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os filhos em período de amamentação. Tal legislação nunca foi rigorosamente cumprida.

Das entidades assistencialistas, a mais importante deste período, foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), fundado pelo médico Arthur Moncovo Filho, em 24 de março de 1899. Em 1929, já possuía 22 filias em todo o país, 11 delas com creche. Tal assistência era oferecida por esta dividindo os seus serviços em

puericultura intra-uterina (ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, assistência ao parto e ao recém-nascido) e extra-uterina (distribuição de leite, creche, consulta e higiene de lactantes, exame e atestação das amas-de-leite). (KUHLMANN, 1998)

A implantação de creches não era definida de forma generalizada e trazia à tona conflitos sob vários aspectos: médico-higienista, jurídico-policial e religioso. Essas influências se articularam em nosso país, não somente na composição das entidades, mas também na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc.

Assim, a política assistencial, imbuída dos saberes médico, jurídico e religioso, apresentava justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins-de-infância.

Kramer (1982) atribui ao período inicial do atendimento pré-escolar, como de fase pré-1930, tendo um caráter de atendimento médico e sanitário. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), embora a concepção médico-higienista esteja marcadamente presente na constituição das creches em nosso país:

Não se pode caracterizar este período como de hegemonia médico-higienista: as propostas de atendimento pré-escolar não são monopólio daqueles interesses, daquele corpo profissional. (...) não havia apenas médico-higienismo na educação infantil. Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para a criança pequena. (p.88)

Assim, a educação infantil estava associada à idéia de sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso. Segundo Faria (1999), *para tirar o Brasil do atraso e construir uma nação, moderna os intelectuais das décadas de 20 e 30 acreditavam na reforma da educação e do ensino, e só dispunham do poder das idéias. (p.30)*

Do ponto de vista médico-higienista, o grande tema da assistência à infância, era o combate da mortalidade infantil. Esta preocupação se integrava ao projeto mais geral de saneamento para atingir a civilidade, a modernidade e combater a mortalidade. A puericultura recebia a pediatria e divulgou-se as normas racionais de cuidados com a infância. A puericultura foi, assim, considerada como a ciência da família, além da colaboração do médico, tinha a da mãe. As mães burguesas eram postas na condição de aliadas dos médicos na tarefa de difusão dos novos comportamentos junto às mães trabalhadoras.

Apesar de ter um caráter médico, o IPAI teve um conselho administrativo construído por representantes de vários setores sociais como políticos, militares, negociantes, industriais, juristas e outros profissionais liberais. Os objetivos de seus estatutos (de 1903), mostram preocupações com a questão jurídica e também com a educação:

Inspecionar e regulamentar a lactação; inspecionar as condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução, etc.); dispensar proteção à crianças abandonadas; auxiliar dispensa médica nas escolas e indústrias; zelar pela vacinação; difundir meios de combate à tuberculose e outras doenças comuns às crianças; criar jardins-de-infância e creches; manter o Dispensário Moncorvo, para tratamento das crianças pobres; auxiliar os poderes públicos na proteção às crianças necessitadas; (...) e propagar a necessidade de leis protetoras da infância e também da regulamentação da indústria das amas-de-leite. (KUHLMANN JR., 1998. p.p. 92-3)

Muito menos do que relacionadas com questões de higiene e saúde, as rígidas e detalhadas prescrições da puericultura seriam a demonstração de uma mentalidade intervencionista visando ao adestramento das crianças para a sua autonomização, ou individualização.

A educação para os pequenos, considerada como pré-educação obteria resultados na saúde e produziria a obediência. A pré-educação, entendida como domesticação de caprichos previa que o bebê deveria ser deixado chorando no berço até obedecer, para aprender a dormir à noite sem mamar. Tal educação teria por objetivo integrar rapidamente os pequenos à sociedade, treinando os pais e as mães, a seguir apenas as prescrições indicadas como necessárias para o bom desenvolvimento da infância. (idem)

Do ponto de vista jurídico-policia, este mesmo autor afirma que as legislações trabalhista e criminal revelavam a preocupação com a chamada infância moralmente abandonada. Dava-se especial atenção à causa familiar na criminalidade infantil, apontando a desorganização da família e a má influência exercida em certos meios familiares. Na discussão para a definição de parâmetros da legislação trabalhista, buscou-se implementar uma divisão entre medidas para os trabalhadores, entendidos como beneficiários, e também medidas que passaram a constituir o campo de assistência, voltadas para os mais pobres, entendidos como assistidos.

Os objetivos do Patronato de Menores¹ foram estabelecidos nos estatutos de 1909, como por exemplo:

Fundar creches e jardins-de-infância; proporcionar aos menores pobres recursos para o aproveitamento do ensino público primário; inculcar no espírito das famílias os preciosos resultados da instrução; auxiliar os Juizes de órfãos no amparo e proteção aos menores materialmente e moralmente abandonados; promover a proibição das vendas por menores na escola perniciosas das ruas; codificar as causas que acarretaram a cessação do pátrio poder; evitar a convivência dos menores de ambos os sexos, promovendo a extinção da promiscuidade nos xadrezes, criando depósitos com aposentos separados para ambos os sexos; promover a assistência dos detentos menores; tratar da reforma das prisões de menores; e esforçar-se para que se realize a fiscalização de todos os asilos e institutos de assistência pública e privada. (KUHLMANN JR., 1998, p.p.93-4)

A concepção de assistência científica defendia a desobrigação do Estado e o fortalecimento das entidades privadas. A função do Estado seria apenas supervisionar e subsidiar as entidades propiciando, então, a existência de um atendimento fracionado em múltiplas instituições, onde procuravam saber sobre as vidas particulares para selecionar as pessoas que seriam atendidas. A população pobre era vista, nesta concepção, como ameaça à tranquilidade das elites, conforme nos mostra esse mesmo autor:

A concepção da assistência científica (...) em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. (2000, p.8)

Dessa forma, a proposta educacional de educação infantil, nesse período, estava coerente com as proposições da assistência científica, já que as instituições eram dirigidas para tal submissão das famílias e das crianças das classes populares. As instituições pré-escolares tinham como proposta, isolar as crianças de influências que pudessem contaminá-las, da rua principalmente.

Assim, o autoritarismo, presente em concepções autoproclamadas científicas – como a eugenia racista e as políticas da assistência científica – também penetrou as propostas educacionais.

Do ponto de vista religioso, houve a presença da Igreja Católica, considerada na época como única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos. A Igreja anunciou a sua contribuição para o controle das classes trabalhadoras, onde realizaram

¹ Entidade de assistência à infância, fundada por juristas brasileiros em 1906, no Distrito Federal.

vários congressos católicos para organizar e homogeneizar o clero e os leigos militantes para a implementação das novas políticas assistenciais.

Tal intervenção da Igreja na nova ordem social foi tratada pela encíclica *Rerum Novarum*, elaborada pelo Papa Leão XIII em 1891. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), os religiosos tinham a Igreja como um sustentáculo da sociedade capitalista, onde enfatizavam que a sua experiência secular na caridade não deveria ser desprezada.

Mas os médicos e os juristas não prescindiram da orientação religiosa nos seus estabelecimentos:

Cabe ressaltar que há posicionamentos mais laicos como os de Moncorvo Filho e de Franco Vaz, vendo, no caráter cientificamente organizado da assistência, uma contraposição à caridade religiosa. Entretanto, não é uma postura que levou a rompimentos com a Igreja Católica: havia muito mais uma acomodação de interesses. (idem, p. 96)

A hegemonia constituída pela assistência científica não foi tomada como uma unanimidade geral e antes mesmo de sua realização, o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância foi objeto de questionamento por vários intelectuais. (...) Luiz Palmeira, da revista socialista *Clarté*, e a educadora Maria Lacerda de Moura denunciaram os limites e a demagogia produzida em torno das propostas de políticas sociais para a infância. (KUHLMANN JR., 2000. p.8)

Desse período até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, uma parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato direto com a área educacional.

A inspetoria de Higiene Infantil, que foi criada em dezembro de 1923, passa a ser substituída, em 1934, pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Já em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e da Saúde.

Segundo Faria (1999), isto foi:

(...) produto das discussões sobre a vida nacional e uma unidade cultural, e das conseqüentes reformas de ensino desenvolvidas nos anos 20 sob o ideário escolanovista. Este talvez seja um momento privilegiado da história da educação brasileira, onde a educação e cultura, estando de tal forma integradas, permitiriam que todas as crianças

(inclusive as pequenas, em idade pré-escolar) que estavam fora da escola não fossem esquecidas, assim como foram alvo de grande interesse. (p. 124)

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), dirigido por Olinto de Oliveira, médico que participou do congresso de 1922. O DNCr ficou encarregado de estabelecer normas para o funcionamento das creches, onde promoveu a publicação de livros e artigos.

No mesmo período em que foi criado o DNCr, houve a criação, em Porto Alegre, de jardins-de-infância, inspirados em Froebel e localizados em praças públicas, para atender crianças de 4 a 6 anos. Em outros locais também estavam sendo construídos jardins-de-infância.

Em 1949, foi iniciado o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, no IERJ, que inicialmente foi reconhecido como pós-normal e mais tarde como curso superior.

Esta iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança, criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, como um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados. (KUHLMANN JR., 2000, p.9)

Outro programa educacional que também aproximou as instituições foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, o qual previa o *desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança em idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições complementares peri-escolares e pós-escolares.* (FARIA, 1999, p.30)

Aos poucos, foi havendo uma mudança ao considerar a escola maternal como aquela dos pobres, em oposição aos jardins-de-infância. Passou a ser definida como a instituição que atende a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia as de 5 a 6 anos. Mais tarde, a educação infantil foi oferecida tendo a divisão das turmas em instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos: berçário, maternal, jardim e pré.

No município de São Paulo, uma nova instituição estava se estruturando, o parque infantil, que estava vinculada ao Departamento de Cultura (DC) e teve a nomeação de Mário de Andrade para sua direção, em 1935, onde permaneceu até 1938, e Nicanor Miranda ficou com a chefia da Divisão de Educação e Recreio, onde fica até 1945.

De acordo com Faria (1999), na ocasião em que Mário de Andrade era diretor do Departamento de Cultura do município, durante a gestão do prefeito Fábio Prado, foram criados os primeiros parques infantis (PIs) para crianças de 3 a 12 anos. Somente em 1975, os PIs, que já tinham passado a receber apenas as crianças de 3 a 12 anos, transformaram-se nas atuais Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI.

Os objetivos do PI eram tríplexes: assistir, educar e recrear:

Ao lado da não-separação educação-cultura (mais saúde e higiene) e do lúdico enquanto integrante da cultura dos povos, tanto a educação estética e a preocupação com o folclore, como as raízes múltiplas do brasileiro caracterizam o PI e o DC como um projeto governamental coerentemente integrado. A busca de uma identidade nacional que não exclui nem a infância nem os operários, e a crítica à educação escolar que aponta para a necessidade de a escola ser complementada com outras formas de educação, convivendo com práticas disciplinadoras próprias de instituições governamentais das sociedades capitalistas, fizeram do PI um instigante objeto de estudo para a área da Educação e das Políticas Sociais. (idem, p.156)

O parque infantil foi uma experiência governamental, uma alternativa educacional para os filhos e filhas de 3 a 6 anos de idade, das famílias operárias, através da qual lhes foi garantida a oportunidade de ser criança, de brincar, criando e recriando cultura:

Enquanto as atuais EMEIs têm a tendência crescente em adotar o modelo escolar, o projeto inicial do PI tinha a curiosa postura de criticar a escola da época e propor-se a complementá-la. Em relação às crianças em idade pré-escolar, não foi encontrada nenhuma referência voltada à sua preparação para a escola, pré-alfabetização, currículo com disciplinas, etc., pelo contrário, enquanto complemento escolar, o PI oferecia para essas crianças e para as outras frequentadoras, a oportunidade de se expressarem artisticamente, brincarem, jogarem, enfim, de continuarem crianças, complementando o "aluno" que a escola pretende modelar: um ser incompleto que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto dispõe, deixando de lado outros conhecimentos como aqueles produzidos pelas próprias crianças. (idem, p.157)

Tal trabalho do PI é distanciado do modelo pedagógico froebeliano do jardim-de-infância do final do Império e do início da República, já que neste modelo froebeliano, a formação do cidadão era feita através do cultivo da polidez, da ordem e do senso estético, por meios de exercícios conduzidos pela professora. Na década de 1940, o parque infantil se expandiu para outras localidades do país como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul. Em 1942, o DNCR projetou uma instituição que reuniu todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. A educação foi oferecida, então, tendo a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a

escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra.

Assim, os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, já que a educação e a saúde estavam integradas no mesmo ministério. Somente em 1953 foram desmembradas, quando o DNCr passou a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970.

Segundo Kuhlmann (2000), Heloísa Marinho escreveu um livro em 1966, onde incluiu um “Planejamento para a educação pré-primária do estado da Guanabara”, em que propõe:

(...) que a expansão deveria priorizar as crianças necessitadas, filhos de mães trabalhadoras, com a organização de novos jardins-de-infância públicos na proximidade das zonas industriais e favelas destituídas dec jardins particulares por autarquias, clubes, estabelecimentos comerciais e industriais, assim como em centros comerciais e residenciais, a exemplo da Dinamarca, e ainda a organização de centros de recreação pré-escolar, em praias e jardins públicos, como na Suécia. Além disso, haveria a organização flexível de jardins-de-infância anexos às escolas primárias. (p.9)

Em 1967, foram implantados os Centros de Recreação que foram propostos como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos, pelo Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança, do Ministério da Saúde. O plano falou em medidas de emergência, mas pouco se realizou, e a sua implantação efetiva não aconteceu.

A Legião Brasileira de Assistência (LBA) publicou no texto Projeto Casulo, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar, assim como no início do século. Acreditando que a baixa renda das famílias estava provocando desequilíbrio das mesmas e desintegração do lar e, ainda que esses problemas impedissem a sociedade brasileira de avançar no desenvolvimento sócio-econômico-cultural, foi proposta a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, a baixo custo, nas creches Casulo:

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que promoveu, em 1965 a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, já trazia a idéia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo, apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade. (KUHLMANN JR., 2000, p.11)

Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil foi vista como uma forma de se resolver as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau.

Assim, o Ministério da Educação passou a se ocupar da educação pré-escolar, e se tornou ponto de destaque no II e no III Plano Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que foram desdobramentos dos Planos Nacionais de desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos de 1975-79 e 1980-85. (idem, p.12)

As propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Sobre os programas para a infância, foi projetada a idéia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais. Foi designada *a pré-escola como solução redentora, mágica e imediata.* (KRAMER e LEITE, 1996, p.17)

Dessa forma, a educação infantil voltou-se para os mais variados fins: era um meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, era um meio de educação para a sociedade igualitária, era um instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas e ainda era uma superação dos limites da estrutura familiar.

A educação de crianças em creches a partir do seu nascimento ganhou uma legitimidade social para além da destinação exclusiva aos filhos dos pobres, já que o trabalho feminino estava sendo ampliado nos setores médios, levando a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos. Por outro lado:

O programa dos Centros de Convivência Infantil, para atender os filhos dos servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição. Anteriormente não se pensava em generalizar a creche, destinadas apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas e, caso isto ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado. (KUHLMANN JR., 2000, p.12)

No início da década de 1980, um dos aspectos que ganhou mais relevância foi a expressão educação pré-escolar, sendo o atendimento anterior à escolarização obrigatória, e passou a incluir também a educação das crianças de 0 a 8 anos.

O movimento de luta por creches e os profissionais dessa instituição defendiam o caráter educacional das creches. O educacional ou pedagógico, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Assim, alguns serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições.

Mas algumas formulações sobre a educação infantil, na década de 1990, passaram a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena.

Determinados conteúdos escolares tornaram objeto de preocupação da educação infantil, de acordo com a aproximação da idade do ensino fundamental.

De outra parte, observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários, e sim, controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade. (idem, p.13)

Ainda no início da década de 1980, o princípio educacional a se adotar nos berçários, para as crianças de 0 a 18 meses, era o da estimulação, procurando obter os comportamentos previstos numa escola que foi elaborada em 1957 – a Escola do Desenvolvimento Físico, Psicológico e Social da Criança Brasileira, que descreve até os 8 meses, comportamentos esperados mês a mês, e depois por períodos mais espaçados, até os 9 anos de idade – e experimentada até a década de 1970.

O maternal, que recebia crianças de 18 meses em diante, tinha uma programação do caráter compensatório e visava superar as deficiências da classe pobre, a *deficiência cultural*, segundo Patto (1977). As atividades previstas eram de expressão oral, desenvolvimento motor, música, matemática, ciência, integração social e vida prática, respeitando-se as necessidades das diferentes faixas etárias.

Dessa forma, o propósito educacional tinha como foco o desenvolvimento intelectual da criança.

Uma proposta educacional apenas para as crianças de 4 a 6 anos passou a ser refletida, considerando esse como o período específico da pré-escola.

II- Políticas atuais e programas de Educação Infantil

Constata-se pelo exposto, que durante muito tempo houve um real descaso das políticas públicas em relação à educação infantil. Somente no final dos anos oitenta, com a promulgação da Nova Carta Constitucional, é que a educação infantil passa a fazer parte do cenário de preocupação, como os demais ramos de ensino.

Essa exigência Constitucional desemboca nos anseios dos educadores preocupados, então, com os rumos da educação brasileira. A educação infantil passa a ser o foco das mais diferentes discussões.

Lembra Kramer (1988), argumentos como universalização, democratização e valorização:

O primeiro contesta a validade da educação de 0 a 6 anos ou do trabalho com a criança menor de 7 anos indicando a falta de comprovação empírica quanto ao impacto da pré-escola na educação de 1º grau. O segundo argumento baseia-se no fato de que não valeria a pena investir na faixa anterior à idade obrigatória até que o 1º grau esteja universalizado. O terceiro reconhece a importância da creche e da pré-escola, mas restringe-se ao seu caráter assistencial, negando ou desvalorizando a importância do trabalho educativo. (p.34)

O fato é que com a luta dos educadores e os movimentos da sociedade civil e de órgãos governamentais, a Constituição Federal, promulgada em 1988, estabeleceu o atendimento às crianças de zero a seis anos, estando obrigado o Estado a fornecer creches e pré-escolas.

Esta obrigação do Estado passa, portanto, a atender os princípios estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Inicia-se a década de noventa e com ela a preocupação dos educadores com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Projetos foram elaborados, encaminhados à Câmara dos Deputados e posteriormente, ao Senado Federal.

O primeiro projeto-lei intitulado Projeto Hage, depois Projeto Amim e ainda, Projeto Saboia sofreu inúmeras mudanças e não foi aprovado. O Projeto de Lei votado pelo Congresso foi o Projeto Darcy, que não representava os anseios dos educadores.

Este projeto, com alterações de última hora, transformou-se na Lei 9394, promulgada em dezembro de 1996, atendendo o preceito constitucional que estabelece que as creches e pré-escolas são partes integrantes do sistema educacional.

A LDBEN (1996) no seu artigo 4, inciso IV, título III, estabelece que: *o dever do estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.* (p.9). Isto significa que são consideradas como instituições de educação infantil tanto as creches como as pré-escolas.

Por outro lado, a Lei 9394/96 fixa a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade *o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.* (p.23)

Buscando seguir tal Lei, recentemente, em janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos. Este Plano apresenta o diagnóstico da Educação Brasileira, além dos objetivos, prioridades e metas a serem atingidas. No caso da educação infantil apresenta dados que comprovam o aumento da sua oferta, no sentido de que no período de 1987 a 1998, os municípios passaram de 1,3 milhão de matrículas para 2,7 milhões, aumentando sua parcela, no conjunto, de 39,2% para 66,3%.

Tal fenômeno decorre da expressão e pressão da demanda sobre a esfera do governo (municipal) que está mais próximo às famílias e corresponde à prioridade constitucional de atuação dos Municípios nesse nível, simultaneamente ao ensino fundamental.

Segundo o Plano Nacional de Educação (2001), a educação é um elemento constitutivo da pessoa e, dessa forma, deve estar presente desde o nascimento, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. Em suas diretrizes referentes à Educação Infantil, o P.N.E. coloca que:

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. (p.3)

Neste sentido, este Plano tem como um dos temas importantes, a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, colocando que as creches deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições. Para o P.N.E.:

Essa determinação segue a melhor pedagogia, porque é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se de um tempo que não pode estar descurado ou mal orientado. (p.3)

Assim, não podendo estar mal orientado, faz-se necessário refletir a questão da qualidade do atendimento às crianças menores de 7 anos. Dessa forma, prevendo a melhoria da qualidade do ensino são estabelecidos vários objetivos e metas.

A questão da qualidade do atendimento foi tratada em vários documentos anteriores ao Plano Nacional de Educação. A Política Nacional de Educação Infantil (1994), por exemplo, já havia colocado que, o que acarretou uma significativa deterioração na creche, foi a falta de investimentos técnicos e financeiros necessários por parte do Estado e da sociedade enquanto a Educação Infantil se expandia. Foram considerados indicadores da baixa qualidade do atendimento à essas crianças: a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre o educar e cuidar; a inexistência de currículos e propostas pedagógicas.

O Plano Nacional de Educação (2001) vem reafirmar esta idéia, mas acrescenta que hoje, deve-se registrar, a existência de creches de boa qualidade, tendo profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, que desenvolvem proposta pedagógica de alta qualidade educacional, e que vêm sendo produzidas nos últimos anos no país, bons materiais pedagógicos e uma respeitável literatura sobre organização e funcionamento das instituições para esse segmento etário.

Além da promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas, o Ministério da Educação e do Desporto (1994) estabeleceu como objetivos da Política Nacional de Educação Infantil, a expansão da oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos, e o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação infantil definida no documento.

Tal Política (1994) acrescenta que, para a definição e implementação de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil, no âmbito nacional, é preciso que acordos sejam firmados entre órgãos envolvidos, cabendo ao MEC o papel coordenador. Em suas Diretrizes Pedagógicas é enfatizado que a melhoria da qualidade da Educação Infantil requer a implantação de ações sistemáticas, garantindo que todas as relações constituídas no interior da creche e da pré-escola sejam educativas.

Da mesma forma, as medidas propostas pelo Plano Nacional de Educação, que implementam as Diretrizes e o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil se enquadram na perspectiva da melhoria da qualidade.

Dentre suas metas é prevista a elaboração, no prazo de um ano, de padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas e que, respeitando as diversidade regionais, assegurem o atendimento das características das diferentes faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: espaço interno, devendo ter iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário, instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; instalações para o preparo de alimentação; ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; mobiliário; equipamentos e materiais pedagógicos; e adequação às características das crianças especiais.

Pode-se observar também, outros objetivos significativos do Plano Nacional de Educação (2001), referentes à qualificação do professor, à importância da definição da política (municipal) para a educação infantil, à formulação de projetos pedagógicos e à supervisão da educação. Pretende-se, por exemplo:

Estabelecer em todos os Municípios, no prazo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e a garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais. (p.4)

Complementando esta questão, é acrescentado que deve-se: *estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a*

supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria de qualidade. (p.4)

Além disso, há um objetivo que trata da importância de se realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento. (p.4)

Outro aspecto tratado no Plano (2001), está a preocupação da construção do currículo da educação infantil. Esta idéia já vem sendo discutida nas Diretrizes Gerais da Política Nacional de Educação (1994): *O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar. (p.15)*

Neste sentido, outras iniciativas foram propostas enriquecendo a questão do currículo. Temos assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, aprovado em 1998, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovada em 7 de abril de 1999, que, devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (1999), além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecem paradigmas para a própria concepção dos programas de cuidado e educação. Tais diretrizes são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças de 0 a 6 anos, onde os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e respectivas Secretarias devem ter clareza disto.

A proposta do MEC de produzir e divulgar o Referencial Curricular para a Educação Infantil, através da ação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), é uma importante contribuição para o trabalho dos educadores da educação infantil, embora não seja mandatória. Segundo o Parecer CEB 22/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Esta proposta do MEC vem se integrar aos esforços de várias Secretarias de Estados e Municípios no sentido de qualificar os programas de educação infantil, ficando no entanto, a critério das equipes pedagógicas a decisão de adota-la na íntegra ao associá-la a outras propostas. O indispensável, no entanto, é que ao elaborar suas Propostas

Pedagógicas para a Educação Infantil, os educadores se norteiam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. (p.18)

O próprio Referencial (1998) lembra que esta é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória que poderá subsidiar os sistemas educacionais na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. O seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições.

Contudo, não somente para a construção do currículo, é importante as instituições se basearem nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas sugestões do Referencial Curricular Nacional, mas também para a definição de sua política e seus projetos pedagógicos.

O Plano Nacional de Educação (2001) apresenta recomendações neste sentido, onde enfatiza a importância da definição da política para a educação infantil por parte dos Municípios, os quais deverão definir, em dois anos, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares.

Tal Plano destaca ainda, a importância da formulação dos projetos pedagógicos onde pretende-se que: *em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos. (p.4)*

O interesse de que fossem elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, surgiu da necessidade de se definir uma política nacional, que se remeta à indispensável integração do estado e da sociedade civil, como participantes das famílias no cuidado e educação de seus filhos entre 0 a 6 anos e, considerando também que, os programas de Educação Infantil reduziram-se a currículos, limitando-se as experiências de ensino para crianças pequenas, ao domínio exclusivo da educação, sem o desejável e necessário equilíbrio entre as áreas das Políticas Sociais voltadas para a infância e a família, como as da Saúde, Serviço Social, Cultura, Habitação, Lazer e Esportes articulados pela Educação.

Nota-se, então, que tais Diretrizes Curriculares (1999), dão ênfase aos direitos das crianças e suas famílias a cuidados e educação. Sendo assim, são conferidas as mesmas para os programas que cuidem de crianças, educando-as em esforço conjunto com suas famílias.

Infantil, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/ lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Neste sentido, tais propostas pedagógicas devem respeitar os fundamentos norteadores destas Diretrizes (1999), que são:

- a) *Princípios Éticos de Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;*
- b) *Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do respeito à Ordem democrática;*
- c) *Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.* (p.18)

É certo que a co-responsabilidade entre família e escola colaboram para este exercício das propostas pedagógicas, já que:

(...) a articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementam e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. (P.N.E., 2001, p.4)

Contudo, em sentido mais amplo, o P.N.E. (2001) lembra que a distribuição de competências referentes à educação infantil, deve ser feita entre as três esferas do governo – Municípios, Estado e União – e a família. Esta distribuição está explicitada tanto na Constituição Federal quanto na LDBEN.

No Título IV, da LDBEN (1996), que trata da organização da Educação Nacional, art. 11, inciso V, considera-se, por exemplo, que:

Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento ao ensino. (p. 14)

Porém, segundo o P.N.E.(2001), a oferta pública de educação infantil deve conceder prioridade a todas as crianças das famílias de menor renda, onde as instituições de educação infantil deverão se situar nas áreas de maior necessidade e concentrar o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. E quando os pais trabalham fora de casa, deve ser contemplada a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores cujas famílias possuem uma renda mais baixa.

Infantil, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/ lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Neste sentido, tais propostas pedagógicas devem respeitar os fundamentos norteadores destas Diretrizes (1999), que são:

- a) *Princípios Éticos de Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;*
- b) *Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do respeito à Ordem democrática;*
- c) *Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.* (p.18)

É certo que a co-responsabilidade entre família e escola colaboram para este exercício das propostas pedagógicas, já que:

(...) a articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementam e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. (P.N.E., 2001, p.4)

Contudo, em sentido mais amplo, o P.N.E. (2001) lembra que a distribuição de competências referentes à educação infantil deve ser feita entre as três esferas do governo – Municípios, Estado e União – e a família. Esta distribuição está explicitada tanto na Constituição Federal quanto na LDBEN.

No Título IV, da LDBEN (1996), que trata da organização da Educação Nacional, art. 11, inciso V, considera-se, por exemplo, que:

Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento ao ensino. (p. 14)

Porém, segundo o P.N.E.(2001), a oferta pública de educação infantil deve conceder prioridade a todas as crianças das famílias de menor renda, onde as instituições de educação infantil deverão se situar nas áreas de maior necessidade e concentrar o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. E quando os pais trabalham fora de casa, deve ser contemplada a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores cujas famílias possuem uma renda mais baixa.

Esse Plano (2001) destaca que, a universalização da educação infantil será conduzida, invariavelmente, de acordo com a expansão verificada no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade. Não explicita em seus Objetivos, a universalização como meta prioritária, assim como é colocado nos objetivos referentes ao Ensino Fundamental.

Além da oferta da educação infantil por parte dos Municípios, a LDBEN (1996) enfatiza ainda, em seu artigo 9º, inciso IV, que a União deverá, entre outras coisas, estabelecer, em colaboração com os Estados, O distrito Federal e os Municípios, competência e diretrizes para a educação infantil que irão nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Enfim, ao se analisar as políticas educacionais e os programas de educação infantil, pode-se perceber que: estão buscando colocar a criança como o alvo a ser alcançado pelas suas ações, percebendo-a como cidadã e sujeito de direitos; estão se adequando à realidade e à situação da família, levando em conta não só a realidade familiar, mas as diferenças regionais, buscando oferecer ainda assistência a estas famílias, prevendo uma maior participação das mesmas; estão enfatizando sempre a importância da integração das três esferas do governo (federal, estadual e municipal), e a integração entre saúde, assistência social e organizações não-governamentais; estão prevendo a expansão da oferta de vagas em creches e pré-escola, sem descuidar-se da qualidade; buscando maior transparência sobre a aplicação dos recursos em educação; e uma maior valorização de profissional de Educação Infantil, prevendo formação apropriada, inclusive atualização permanente e aprofundamento dos conhecimentos.

Apesar de não estar garantida ainda, a universalização da educação infantil, como Kramer (1988) considera de fundamental importância: a partir das ações, as quais as políticas estão se direcionando percebe-se que demonstram estar a caminho desta universalização. e ainda. da democratização da criança de 0 a 6 anos.

III- Concepções de infância e concepções de Educação

A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica apenas, ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança...). Contra esta percepção naturalizadora da infância e infantilizadora do ser humano, há que se forjar uma concepção que reconhece a especificidade da infância - manifesta no seu poder de imaginação, fantasia, criação - e que entende as crianças enquanto pessoas que produzem cultura, além de serem nela produzidas, que possuem um olhar crítico e maroto que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. (KRAMER, 1999, p.272)

Ao longo da história, diferentes conceitos de infância foram sendo construídos. A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Assim, também, a educação foi vista com olhares distintos em cada época, surgindo, dessa forma, várias concepções.

A mudança da concepção de infância é compreendida segundo uma perspectiva histórica como sendo reflexo da própria mudança nas formas de organização da sociedade. nas formas de organização das relações dos homens com seus semelhantes, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças.

As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. (KUHLMANN JR., 1998, p.31)

Delineando a trajetória da infância, veremos que na Idade Média, por exemplo, não existia um sentimento de infância que distinguisse a criança do adulto. Ela era considerada um adulto de pequeno tamanho, pois fazia as mesmas atividades dos mais velhos. Para a sociedade medieval, o importante era a criança crescer rapidamente para poder participar do trabalho e de outras atividades no mundo adulto. Nos colégios, reservados a um pequeno número de pessoas, o mestre apenas se limitava a transmitir conhecimentos aos alunos não se interessando com o comportamento deles fora da classe.

A idéia de infância aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança no lugar em que vive.

Se na sociedade feudal, a criança tinha um papel produtivo direto, como de um adulto, quando ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de cuidados, ser escolarizada e preparada para atuar futuramente.

Mas, a concepção de natureza frágil da criança, no século XVII, era compartilhada pela pedagogia tradicional, onde a educação disciplinar devia inculcar regras, através da ação direta do adulto e da permanente transmissão de modelos.

Com a consolidação da sociedade capitalista, a escola tornou-se um instrumento de fragmentação da sociedade, na medida em que isolou as crianças dos adultos e separou os ricos dos pobres. Os níveis de ensino dividiram as crianças por idade e reforçaram a estratificação social, na medida em que, só os mais distintos podiam ascender aos níveis mais elevados de ensino.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998):

Por um lado, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro, esta separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre. (p.18)

Para Ariès, (apud KRAMER, 1996), o sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e pura e é traduzida por uma "paparicação": a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da "moralização" e da educação feitas pelo adulto.

Segundo Kramer (1996), tais aspectos do sentimento de infância, são aparentemente contraditórios, mas na verdade, se completam na concepção de infância enquanto essência infantil. A visão que se tem de criança, baseada em uma concepção de natureza infantil, e não na análise da condição infantil, mascara a significação social da infância.

Um sentimento de infância voltado para a classe pobre, é marcado no Brasil, durante os séculos XVIII e XIX, pelo médico-higienismo, onde vários médicos implantaram as primeiras creches brasileiras e, estando aliados às mulheres burguesas, realizaram seus

projetos higienistas, visando o atendimento dos filhos das trabalhadoras domésticas, buscando diminuir os índices de mortalidade infantil. Porém,

A preocupação com a infância, visando, ao controle da mortalidade infantil, não estava apenas voltada para os pobres. era uma preocupação voltada para a população em geral. desconhecedora das suas causas principais e secundarias (as criancinhas de famílias ricas também morriam, mesmo que muitas vezes a causa principal fosse atribuída às amas –de – leite, que eram pobres). (Faria, 1999, p.68)

Mesmo tendo essa preocupação com a infância, a escola por muito tempo ficou caracterizada por métodos repressivos e autoritários. Mas, foi ela também que colaborou para o avanço da descoberta e da valorização da infância. Assim, foram descobertas as diversas fases de crescimento da mente infantil e a infância mesma foi reconhecida como um valor social, a quem é confiado o futuro da sociedade.

Faria (1999) nos lembra que:

Apesar das especificidades do capitalismo no Brasil, existem as características comuns, próprias dos diferentes processos de industrialização: aumento da mão – de obra feminina no mercado de trabalho, ambivalência da nova estrutura familiar, produto da invasão do capital na esfera privada, a "familização" da fábrica, a necessidade de controle do tempo do não trabalho, etc., portanto, tem-se também um novo papel para a infância. (...) então, além de guardá-las e garantir-lhes a vida, cabe agora também educar as crianças para o futuro, e é essa uma grande novidade trazida pelo capitalismo: esse outro jeito de viver precisa ser ensinado e aprendido desde terna idade, já que se trata de uma nova maneira de viver, onde o tempo do trabalho define uma nova mentalidade. (p.65)

Dessa forma, não poderemos hoje, na sociedade, pensar a infância em abstrato. referindo-nos à criança independente de sua classe social.

Tratar da criança em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância. O pensamento pedagógico, ao fazer essa dissimulação, deixa de lado a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis.(...) contra a idéia-de-criança-ser-da-natureza (...), foi possível delinear uma imagem de criança tomada com base em suas condições concretas de existência social, cultural, e historicamente determinada. (KRAMER, 1996, p. 21-22)

Assim, a infância deve ser considerada como uma condição da criança. *É preciso (...) considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JR., 1998, p.31)*

Neste sentido, pode-se perceber que de umas décadas para cá, há um esforço de conhecer melhor as crianças, onde a questão da infância difundiu-se, diversificou e têm-se mais projetos de ação e de investigação.

Hoje, no Brasil, se reconhece que aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem sementinha a desabrochar, cresceu como estatuto teórico. Então:

(...) a infância é hoje tematizada em várias áreas de conhecimento e é motivo de mobilização de diversos segmentos da sociedade civil que, reconhecendo as crianças como cidadãs, lutam para que os direitos sociais afirmados na letra da Constituição de 88 - entre eles o direito à educação - tornem-se de fato: (KRAMER, 1996, p.26)

Dessa forma, a concepção de educação está voltada para a cidadania, já que as crianças são encaradas como pequenos cidadãos e cidadãs, que tem poder de imaginação e criação. E, assim, o trabalho escolar é considerado como tendo o objetivo de formar indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo.

Nesse contexto entre infância e educação se percebe que é essencial procurar saber sempre mais sobre as crianças pequenas, que estas se desenvolvem psicologicamente, apresentando características próprias no decorrer do seu desenvolvimento, em vários aspectos; e que apesar do avanço em relação à educação, chegando à concepção voltada para a cidadania, muitas outras concepções ainda resistem em torno da pré-escola.

III.1- Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem segundo Piaget e Vygotsky

As ciências que dedicaram seu olhar sobre a criança investigando como se processa o seu desenvolvimento, afirmam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E é se baseando nelas que a educação formula seus propósitos e atuação a partir do nascimento da criança.

A psicologia, por exemplo, através de seus estudos, têm dado contribuições bastante relevantes que nos permitem conhecer o desenvolvimento infantil nas diferentes áreas: sensorio-motora, sócio-afetiva, cognitiva, simbólica e lingüística. Nos permitem também, compreender como as crianças constroem o seu conhecimento, o que elas são capazes de descobrir e aprender a cada instante.

Por um lado, Davis e Oliveira (1994) consideram o desenvolvimento como:

(...) o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que estabelece com o ambiente físico e social, suas características. Ao contrário de outras espécies, as características humanas não são biologicamente herdadas, mas historicamente formadas. (p.19)

Por outro lado, a aprendizagem é considerada por Kohl (1993) como um processo diferente dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo:

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). (p.57)

Assim, para que ocorram tais processos, é preciso que haja a interação de vários fatores determinantes.

Em suas obras, Piaget e Vygotsky tratam profundamente desta interação de fatores determinantes para o desenvolvimento humano. São preocupações destes teóricos, o desenvolvimento humano e a aprendizagem, e as relações entre os mesmos.

Piaget é o principal expoente da abordagem do desenvolvimento cognitivo. Para ele, o desenvolvimento comporta dois aspectos. Um aspecto psicossocial, onde tudo o que a criança recebe vem de fora, aprende por transmissão familiar e escolar; e outro aspecto que é o espontâneo ou psicológico, que é o desenvolvimento da inteligência e se refere ao que a criança aprende sozinha, aquilo que deve descobrir por si mesmo. (PADILLA, 1998).

Ou seja, o desenvolvimento cognitivo não é o resultado apenas do amadurecimento do organismo, ou apenas da influência do meio, mas sim, da interação dos dois.

Tal desenvolvimento ocorre através de constantes desequilíbrios e equilibrações. Quando aparece uma nova possibilidade orgânica na pessoa ou a mudança de alguma característica do meio ambiente, provoca a ruptura do estado de repouso causando um desequilíbrio. Para que se possa alcançar um novo estado de equilíbrio, dois mecanismos são acionados:

O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo - sem alterar suas estruturas - desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para se ajustar às demandas impostas pelo ambiente. (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p.38)

Durante o processo de desenvolvimento, há momentos em que a assimilação prevalece sobre a acomodação e há momentos em que a acomodação é mais importante.

Assim, Piaget considera, o desenvolvimento como um processo de equilibrações sucessivas e de auto-regulação, sendo um processo contínuo.

Embora seja considerado assim, o desenvolvimento é caracterizado por diferentes períodos, de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento: o período sensório-motor, o pré-operatório, o operatório-concreto e o operatório-formal.

De acordo com Piaget (apud PADILLA, 1998), o fator de equilibração das ações é fundamental para se explicar a ordem de tais períodos de desenvolvimento e para se explicar a passagem de uma etapa de desenvolvimento mental para a seguinte, além dos outros fatores básicos que também afetam o desenvolvimento: os fatores biológicos, o amadurecimento do sistema nervoso, a experiência adquirida com os objetos e os fatores sociais de coordenação interindividual. O fator de menor relevância nesta teoria é a interação social.

Estes períodos de desenvolvimento se referem a uma forma específica de atuar sobre o mundo e todos os indivíduos passam por todos os períodos, na mesma seqüência, já que é sempre invariável. Mas o início e o término de cada uma delas são alcançadas em épocas diferentes, ou seja, não é sempre a mesma para todas as crianças. Isto pode acontecer devido à natureza do ambiente em que as crianças vivem, às suas características biológicas e até mesmo fatores educacionais e sociais.

Durante o período de desenvolvimento sensório-motor (0 a 2 anos) a criança conquista, através da percepção e dos movimentos, tudo o que está em sua volta e,

(...) a partir da construção de esquemas pela transformação da sua atividade sobre o meio, a criança vai construindo e organizando noções. Nesse processo, afetividade e inteligência são aspectos indissociáveis e influenciados, desde cedo, pela socialização. (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p.40)

No decorrer deste período, a criança irá fazer uma diferenciação progressiva entre o seu eu e o mundo exterior.

Já o período pré-operatório (de 2 a 7 anos), o qual todo professor que atua na pré-escola deve conhecer mais profundamente, é marcado pelo surgimento da linguagem, que irá acarretar mudanças nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança. Esta linguagem irá permitir que a criança disponha da possibilidade de ter esquemas simbólicos. Assim, *a criança transforma o real em função dos seus desejos e fantasias (jogo simbólico); posteriormente, utiliza-o como referencial para explicar o mundo real, a sua própria atividade, seu eu e suas leis morais.* (BLOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p.103)

Grande parte do repertório verbal da criança é usada de forma imitativa, ela não domina o significado das palavras. E como ainda está centrada em si mesma, analisa os fatos a partir do próprio ponto de vista, este é o pensamento egocêntrico.

Segundo estes autores (1999), é devido a este pensamento que torna impossível o trabalho em grupo e *esta dificuldade mantém-se ao longo do período, na medida em que a criança não conseguir colocar-se do ponto de vista do outro.* (p.103)

A criança neste período, não é capaz, ainda, de perceber que é possível a reversibilidade. E não tendo noção de conservação, para ela, quando se muda a aparência do objeto, muda também a quantidade, a massa, o peso e o volume do mesmo.

Quando a criança chega ao período das operações concretas (7 a 11 ou 12 anos), ela é capaz de construir um conhecimento mais compatível com o mundo que a rodeia, já que,

(...) o pensamento lógico, objetivo, adquire preponderância. Ao longo dela, as ações interiorizadas vão-se tornando cada vez mais reversíveis e, portanto, móveis e flexíveis. O pensamento se torna menos egocêntrico, menos centrado no sujeito: (...) O real e o fantástico não mais se misturarão. (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p.43)

Na etapa operatório-formal (11 ou 12 em diante), o sujeito já consegue raciocinar logicamente, já realiza as operações no plano das idéias não necessitando de manipulação concreta, é o pensamento abstrato.

Quando se chega a esta etapa, o sujeito atinge o grau mais complexo do seu desenvolvimento cognitivo. *A tarefa, a partir de agora, será apenas a de ajustar, solidificar e estofar as suas estruturas cognitivas.* (idem, p.44)

Durante todo esse processo, Piaget (apud MIZUKAMI, 1986) considera o conhecimento humano como essencialmente ativo:

Conhecer um objeto é agir sobre e transformá-lo apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação. (p.64)

Enquanto que para este autor o conhecimento se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade, para Vygotsky (1984), esse sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

A internalização de conhecimentos, papéis e funções sociais se dá na troca com outros sujeitos e consigo próprio. É um processo que caminha do plano social (relações interpessoais) para o plano individual interno (relações intra-pessoais). *Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (KOHL, 1993, p.57)*

Ao discutir as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (1987) faz uma análise das concepções sobre as mesmas:

A primeira teoria, que ainda é a mais amplamente aceita, considera o aprendizado e o desenvolvimento independentes entre si.(...) Admite a existência de uma relação unilateral: a aprendizagem depende do desenvolvimento, mas o curso do desenvolvimento não é afetado pela aprendizagem. (...) A Segunda teoria acerca do desenvolvimento e do aprendizado identifica os dois processos. (...) Como o aprendizado e o desenvolvimento são idênticos, nem sequer se questiona a relação concreta entre eles.(...) A terceira escola do pensamento (...) tenta reconciliar as duas anteriores, evitando as suas deficiências. Embora esse ecletismo resulte numa abordagem um tanto inconsistente, realiza uma certa síntese das duas concepções opostas. (p.117-119)

Este autor não concorda com as teorias acima, embora reconheça que aprendizagem e desenvolvimento sejam processos distintos e interdependentes. Nesse questionamento da interação existente entre estes dois processos, ele dá importância ao papel da capacidade do homem de entender e utilizar a linguagem.

Assim, a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais, onde (...) o aprendizado adequadamente e organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VYGOTSKY, 1987, p.101)

Esse aprendizado se inicia muito antes da entrada da criança na escola, pois, desde que nasce e durante seus primeiros anos de vida, encontra-se em interação com diferentes sujeitos (adultos e crianças) e situações, o que vai lhe permitindo atribuir significados a diferentes ações, diálogos e vivências.

Embora isso ocorra, este autor considera que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento infantil. Para ele, *o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais.* (idem, p.115)

Assim, Vygotsky (1984) propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal para explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Ele denomina a capacidade que a criança tem em realizar tarefas sozinha, de forma independente, como nível de desenvolvimento real. Este nível caracteriza o desenvolvimento referindo-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança.

No entanto, Vygotsky (apud KOHL, 1993) chama a atenção para o fato de que,

(...) para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo. (p.59)

A partir desses dois níveis de desenvolvimento - real e potencial - Vygotsky (1984) define a zona de desenvolvimento proximal como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p.97)

Assim todo professor - incluindo, neste caso, o da pré-escola - deve conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos para atuar adequadamente.

No entanto, o ensino deverá estar voltado não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim, para estágios de desenvolvimento que ainda não foram incorporados pelos alunos.

III.2- Concepções de pré-escola

Ao analisar o contexto histórico da Educação Infantil e como a infância é concebida pela sociedade, pode-se perceber o aparecimento de diferentes posturas em relação à criança e à própria educação, fazendo surgir, assim, várias concepções de pré-escola. A atribuição de uma determinada função à escola de crianças de 4 a 6 anos, depende, portanto, da concepção que temos sobre criança, educação infantil e pré-escola.

A pré-escola guardiã tinha como objetivo a guarda das crianças, liberando, assim, a mão-de-obra feminina. Esta concepção predominou no Brasil escravagista, imperial e no início da República. A assistência dada à criança era voltada à sua sobrevivência, à prestação de cuidados básicos de higiene, saúde e alimentação, tendo em alguns casos atendimento em período integral.

Dessa forma, a criança pré-escolar era vista apenas sob o ângulo da saúde física. Os aspectos importantes para a educação desta criança como crescimento, desenvolvimento e formação de hábitos permanecem estritamente ligados à saúde física.

E ainda, a chamada "assistência científica" - forma utilizada na época de exaltação do progresso e da indústria - além da alimentação, abarcou aspectos como habitação dos pobres. (KUHLMANN JR., 1998).

Com uma idéia mais relacionada à "educação" do que à assistência, uma nova função passou a ser atribuída à pré-escola: a função preparatória.

Essa função, baseada em treinamento, visava preparar as crianças para ingressarem no 1º grau, pois tal pré-escola era vista como solução para resolver o problema do fracasso escolar.

Por um lado, a função de "preparação" era voltada à aceleração das crianças da classe média, por outro, era voltada à compensação de carências das classes populares.

Essa visão de educação compensatória teve como pano de fundo a teoria da deficiência cultural, ou seja, a criança deveria receber estímulos para compensar a sua carência cultural que era considerada uma característica da população de baixa renda.

Tal educação compensatória foi classificada em dois tipos: preventivos e remediativos, onde Patto (1977) explica seus objetivos:

A educação compensatória preventiva tem por objetivo impedir que o ambiente em que a criança se desenvolve produza as conseqüências negativas que costuma produzir. Neste sentido, a educação pré-primária seria utilizada como um "antídoto" às influências nefastas dos ambientes pobres de estimulação cognitiva.(...) A educação compensatória remediativa, dada a fase de desenvolvimento em que atinge as crianças, é menos recomendável e seria aplicada sempre que a educação preventiva não tivesse sido oferecida, por uma série de circunstância, ou, se oferecida, não tivesse produzido os efeitos desejados. (p.51-52)

Ainda hoje muitos educadores não superaram a idéia da função preparatória, onde a pré-escola é vista tendo como objetivo a escolarização.

As marcas da escolarização tradicional antecipada são muitas: o cenário, o longo tempo gasto na execução de exercícios pouco criativos feitos de forma monótona, a exigência de silêncio e a contenção do movimento. A meta observada é que todos os alunos façam a mesma coisa ao mesmo tempo não lhes dando oportunidade para a execução de trabalhos diversificados, a pesquisas de temas que lhes despertem a curiosidade e a vontade de aprender a buscar respostas. (OLIVEIRA, 2000, p.2)

Essa representação de uma pré-escola escolarizada não vê o papel da criança como sendo ativa, interativa e exploradora.

O "modelo escolarizado" voltado para a alfabetização, (...) é em geral realizado através de um planejamento que impede a construção de novos conhecimentos - tanto pelos professores como pelas crianças - e acaba "didatizando o lúdico". (...) Não há necessidade da escolarização, ela a terá mais tarde. Agora, nesta idade, educá-la para ser o futuro da nação é dar-lhe "outros conhecimentos" que ela vai precisar, inclusive na escola. (FARIA, 1999, p.p.20-1)

De acordo com a ampliação dos questionamentos sobre a educação compensatória, surge a pré-escola com objetivos em si mesma, com a finalidade de promover o desenvolvimento global e harmônico da criança.

Diante desta idéia de pré-escola, Kramer (1997) coloca que não são levados em consideração, *a heterogeneidade social e o papel político que a pré-escola desempenha no contexto mais amplo da educação e da sociedade brasileira. (p.28)*

Contrapondo a idéia de depósito e de compensação, a pré-escola passa a receber uma outra função: a pré-escola com função pedagógica, com o objetivo de instrumentalizar as crianças.

Essa concepção pedagógica se volta a um trabalho desenvolvido na pré-escola que toma como ponto de partida a realidade e os conhecimentos infantis, ampliando-os através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e onde paralelamente, garante à criança a aquisição de novos conhecimentos, favorecendo, dessa forma, o seu desenvolvimento.

De acordo com Kramer (1997), para que essa função se efetive na prática,

(...) o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. Os conflitos - que podem emergir - não devem ser encobertos, mas, por outro lado, não podem ser reforçados: precisam ser explicitados e trabalhados com as crianças a fim de que sua inserção social no grupo seja construtiva, e para que cada um seja valorizado e possa desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade com as demais. (p.19)

No entanto, o entendimento da função da pré-escola como sendo pedagógica ainda tem gerado alguns equívocos entre os educadores. Um deles é a importação para a pré-escola de práticas rotineiras da escola de ensino fundamental: *ênfase cognitivista, organização seriada e disciplinar dos conteúdos escolares, pouca ênfase no jogo e na motricidade.* (OLIVEIRA, 2000, p.2)

Assim, muitos professores da pré-escola, dizem seguir uma concepção pedagógica, mas a sua prática nos revela possuir outra concepção de educação pré-escolar.

IV- A importância da pré-escola

Compreendendo como a criança se desenvolve e aprende, pode-se reconhecer que durante a pré-escola muito pode ser trabalhado para propiciar e ampliar tal desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta fase em que as crianças demonstram desejo de explorar, experimentar, perguntar, e que ainda, aprendem depressa, percebe-se que deve ser dado a elas muita atenção e cuidados.

Dentro desta perspectiva, muitos teóricos, incluindo também as políticas e programas de educação infantil vigentes, demonstram estar preocupados com esta fase, buscando investigar cada vez mais sobre esta etapa da vida da criança, e sobre o papel da pré-escola, propondo, assim, possíveis orientações para o trabalho adequado.

No entanto, é importante considerar a "voz" dos próprios professores, buscando verificar como estes percebem a importância da pré-escola e de que forma esta pode influenciar as crianças nas primeiras séries do ensino fundamental. Buscando verificar também, se muitos dos traços que as crianças revelam mais tarde poderão ter sido determinados por seu desenvolvimento durante os anos em que passou pela pré-escola.

IV. 1- Visão dos professores

Ao entrevistar os professores, verificou-se que consideram a pré-escola de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança em vários aspectos:

A pré-escola é importante porque desenvolve hábitos, atitudes e habilidades essenciais para que a criança chegue a um amadurecimento, pronta para enfrentar situações novas. (M.C.B.)

A pré-escola visa desenvolver habilidades, formar conceitos e hábitos, e possibilitar que as crianças adquiram conhecimentos sobre o mundo, a sociedade, a natureza e sobre si mesmas. (T.S.M.)

Através da pré-escola, a criança tem contato direto ou até indireto com outras pessoas. A criança passa por etapas que desenvolvem diversas habilidades, hábitos e atitudes. Ela poderá atingir o seu desenvolvimento no domínio cognitivo, afetivo e psicomotor. Então,

a pré-escola é importante, porque no domínio cognitivo, nós podemos, por exemplo, estimular o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico, entre outras coisas. (P.M.S.)

As três falas anteriores tratam da pré-escola como sendo importante para o desenvolvimento de hábitos, atitudes e habilidades. Porém, a última esclarece ainda, que a criança desenvolve o seu aspecto cognitivo, afetivo e psicomotor.

Do ponto de vista psicomotor, acrescenta:

A pré-escola passa a ser importante neste sentido, quando as atividades levam as crianças a expandirem seus movimentos. Elas precisam explorar seu corpo e o espaço físico, para terem um crescimento sadio. Não adianta deixar a criança sentada fazendo mecanicamente exercícios motores, como por exemplo, cobrir pontilhados. Na pré-escola, é importante que a criança desenvolva o lado psicomotor participando de jogos e brincadeiras, construindo bonecos, fazendo desenhos livres, brincando com areia e água fazendo bolinhos, e outras atividades. (P.M.S.)

Dessa forma, para desenvolver o aspecto psicomotor, tal entrevistada considera a pré-escola importante na medida em que trabalha com o lúdico: com o jogo e a brincadeira.

Por outro lado, outras entrevistadas declaram que o jogo e a brincadeira podem favorecer o desenvolvimento de outros aspectos, como a capacidade de -atenção, o enriquecimento da linguagem, do vocabulário da criança, além da construção de conceitos e da socialização:

Quando a pré-escola busca trabalhar de forma prazerosa, considero ela importante. Na pré-escola é importante se trabalhar com jogos diversos e muitas brincadeiras, para desenvolver várias habilidades. É dessa forma que, as crianças desenvolvem além do lado psicomotor, a capacidade de concentrar a atenção. É desenvolvida também, a capacidade de expressão. Toda criança que passa por essa etapa tem uma linguagem mais rica quando chega no ciclo. (R.B.S.)

A pré-escola é muito importante para as crianças, porque desenvolvem muitas habilidades. As atividades mais importantes para isso são aquelas voltadas para a brincadeira e para os jogos. Com estas atividades as crianças passam a falar com mais riqueza, mesmo as mais tímidas. Elas aprendem quando é hora de falar e de ouvir, aprendem até mesmo a criticar. As crianças constroem também conceitos sobre alguma coisa no momento em que estão brincando, além de socializar com todo o grupo. (E.P.C.)

É possível constatar que as duas falas anteriores revelam a forte ênfase no papel do jogo. Mas, além disso, revelam o reconhecimento de que tal forma de se trabalhar acaba por propiciar o desenvolvimento da linguagem, a expressão e a comunicação.

Embora enfatizem esse desenvolvimento através do jogo, uma destas entrevistadas - R.B.S. - coloca a questão do aspecto lingüístico de forma mais ampla:

É claro que não é só com o jogo que a criança amplia o seu lado lingüístico. São muitas as formas de representação verbal. A todo momento a criança faz isso, desde que a professora incentive e deixe ela se expressar. As crianças podem se comunicar e se expressar através das conversas, das histórias, dos desenhos, da música. Isso vai até ajudando para elas irem construindo a linguagem escrita.

Outra entrevistada trata do aspecto lingüístico enfatizando sua relação ao aspecto social:

A pré-escola é importante também porque ajuda as crianças a se comunicarem mais. Muitas crianças vivem em casa, somente com adultos, na pré-escola, elas convivem com um grupo da mesma faixa etária. (E.D.P.)

A linguagem verbal passa a ser reconhecida, assim, não somente como expressão individual, mas também como sendo fundamental no processo de socialização.

Desse ponto de vista, as falas seguintes revelam também a importância do processo de socialização, da interação da criança com o grupo:

A pré-escola possibilita à criança a interação com outros indivíduos, onde ocorre a troca de pensamentos e experiências que levam a um crescimento sócio-emocional. (T.S.M.)

Quando uma criança tem contato com outras crianças da sua idade, isso ajuda para a construção de sua identidade e auto-imagem. Ajuda a criança a perceber que os outros são diferentes entre si e dela. Esse processo de socialização ajuda não só para a construção da identidade dela, mas também para a própria autonomia. (E.P.C.)

Não foi deixado de tratar por parte das entrevistadas a importância da pré-escola para a construção da linguagem escrita, onde consideram que a criança já deve ter contato com palavras, com as letras do alfabeto, desde a pré-escola, mas de forma prazerosa, não mecanicamente. Para isso, destacam, por exemplo, as atividades que envolvem leitura de histórias e o registro do que as crianças falam sobre determinado tema estudado. Nesse processo as crianças são instigadas para que se interessem a escrever e compreender esse mecanismo.

Acredito que seja importante também começar a trabalhar com a escrita na pré escola, colocando as crianças primeiramente a manusearem livrinhos de histórias, gibis, e até mesmo jornais e revistas. A professora pode trabalhar de uma forma que as crianças entendam o processo da escrita, sempre anotando o que elas falam sobre o assunto que estão estudando. Essa anotação deve ser legível e exposta para todos olharem e tentarem ler. Estas atividades que tentam levar ma criança a escrever são muito importantes. É claro que ela não vai escrever corretamente, mas já vai tentando e com isso vai

percebendo o valor da escrita. Eu até busco trabalhar assim com a minha turma que é de 1 etapa. Só acho errado tentar alfabetizar a criança na pré-escola de forma mecânica, achando ainda que essa atividade é a principal. As outras atividades que até já falei, como os jogos, as histórias, as conversas e outras, são muito mais importantes. As crianças chegam ao ciclo bem mais desenvolvidas. (R.B.S.)

As crianças já podem ter um contato com as palavras na pré-escola, para começar a tentativa da escrita. Mas de forma incidental, pois não é bom levar a criança a escrever sílabas e palavras, buscando a alfabetização. Isto não tem sentido para a criança. O mais importante é um trabalho que tenha como objetivo primeiro, não alfabetização, mas o desenvolvimento de vários aspectos, como o motor, o afetivo e outros. (E.D.P.)

Porém, uma entrevistada deu ênfase ao processo da leitura e escrita, considerando este como o principal trabalho que deve ser desenvolvido na pré-escola. A pré-escola é vista, então, tendo como função de preparar a criança para o ensino fundamental:

As atividades mais importantes da pré-escola são aquelas voltadas para desenvolver o potencial para a leitura e escrita, que preparam a criança para a alfabetização. Assim ela chega no ciclo bem adiantada, já sabendo ler e escrever muita coisa. (M.C.B.)

Outras considerações importantes sobre a pré-escola observado nas falas das entrevistadas enfatizam o desenvolvimento do aspecto cognitivo, na medida em que realizam as diferentes atividades.

Como a criança na pré-escola está sempre em movimento, observando e relacionando os objetos à sua volta, ela acaba construindo vários conceitos. Quando as crianças estão fazendo as atividades, elas incorporam dados e fazem relações e acabam adquirindo conhecimentos. (P.S.M.)

As crianças aprendem as coisas quando trocam informações umas com as outras e também com a professora. Por esse motivo também, que a pré-escola é fundamental, pois as crianças sempre trabalham em grupo, além das atividades individuais de pintar, recortar, colar, e outras. (E.D.P.)

As atividades da pré-escola como o desenho, a pintura, o recorte, até mesmo a música e a brincadeira, quando não são soltas, são articuladas umas com as outras, ajudam a ampliar o aspecto cognitivo da criança, ela vem para o ciclo com uma bagagem rica. (T.S.M.)

Assim, é possível constatar a partir das falas das entrevistadas que na pré-escola as crianças adquirem conhecimentos, tendo contato com outras pessoas e realizando as diversas atividades.

Porém, a última fala, demonstra a presença da preocupação de se trabalhar a partir da totalidade, percebendo que o desenvolvimento da criança não se dá com o resultado da soma do desenvolvimento de capacidades isoladas, com atividades isoladas, mas sim,

integradas, com sentido. Dessa forma, o processo de conhecimento não é considerado como fragmentado, mas englobado, já que tais atividades são articuladas umas com as outras.

IV. 2- A relação entre o aproveitamento dos alunos que freqüentaram e os que não freqüentaram a pré-escola

Buscando compreender em que sentido a pré-escola influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no primeiro ciclo do ensino fundamental, as entrevistadas foram levadas a analisar como é o desenvolvimento de seus alunos que freqüentaram a pré-escola, comparando com os que não freqüentaram.

Foi constatado através das falas das entrevistadas, que as crianças apresentam um melhor desempenho no primeiro ciclo do ensino fundamental quando estudam na pré-escola, diferentemente daquelas que não estudam.

Analisando tais falas, pode-se perceber de que forma se dá esta influência.

Meus alunos que vieram da pré-escola têm um melhor desenvolvimento e mais facilidade de aprender. Eles demonstram ter mais atenção e participam mais das aulas. São desinibidos, não têm vergonha de dar palpites sobre o assunto que está sendo trabalhado. E, além disso, procuram sempre ajudar os outros colegas que têm mais dificuldade. (T.S.M.)

Geralmente, a criança que freqüentou a pré-escola tem um rendimento maior se for comparada com as crianças que são matriculadas direto no ensino fundamental. Primeiramente ela tem uma imagem muito positiva de si, mostra cada vez mais independência e mostra também não ter aquele medo de fazer as atividades. Elas também são sempre muito participativas, gostam de dar sugestões e quase sempre são críticas. (R.B.S.)

O aluno que freqüentou a pré-escola tem uma auto-estima muito boa. Ele é capaz de desenvolver as diversas tarefas de forma bastante criativa, e mostram ter um maior raciocínio lógico. A sua coordenação motora fica mais equilibrada, e isso ajuda agora na aprendizagem da escrita. (M.C.B.)

As falas anteriores nos revelam que as crianças participam das aulas com mais atenção e de forma mais produtiva quando estudam na pré-escola. Demonstram também, que suas relações sociais são mais ampliadas, onde desenvolvem atitudes de colaboração e cooperação.

Outra questão de extrema importância comentada pelas entrevistadas é a auto-estima, a imagem positiva de si que as crianças demonstram ter, onde atuam de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades, tendo percepção de suas limitações.

Como no primeiro ciclo do ensino fundamental a criança irá sistematizar a leitura e a escrita, a última fala comprova que a criança que passa pela pré-escola tem sua coordenação motora mais desenvolvida, facilitando tal aprendizagem.

Esta fala nos revela ainda que tais crianças se mostram mais criativas, são capazes de se expressar com muito mais criatividade. A fala seguinte também constata esse aspecto:

A criança que frequentou a pré-escola tem uma capacidade de expressar de forma mais rica. Ela é mais criativa, gosta muito de inventar. Ela é muito descobridora. Os meus alunos, por exemplo, inventam coisas lindas quando têm em mãos material de sucata, papéis, canetinhas, e outros materiais. Até mesmo em suas atividades escritas, como redação, são mais criativos que os outros que não vieram da pré-escola. (E.P.C.)

Assim, de acordo com a fala da entrevistada acima, comprova-se que as crianças que passam pela pré-escola sabem utilizar as diferentes linguagens ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos e necessidades.

As falas que se seguem tratam, entre outros aspectos já comentados pelas entrevistadas, da construção da autonomia, que é de fundamental importância para todo indivíduo, já que tal construção diz respeito ao uso dos recursos pessoais para enfrentar as diferentes situações da vida, tomando decisões por si próprio.

Os alunos que vieram da pré-escola apresentam uma maior autonomia, eles sabem tomar decisões. Eles são muito mais independentes e organizados. Além disso, apresentam uma coordenação motora bem avançada em relação aos que não frequentaram a pré-escola. (P.M.S.)

As crianças que vêm da pré-escola têm o seu desenvolvimento em todas as áreas mais avançado do que as outras. A sua linguagem, a sua motricidade, a sua maneira de se relacionar no grupo é bem melhor. Sem contar que elas são mais independentes e autônomas. Quase sempre tomam decisões por si próprias para realizar suas tarefas. Não ficam esperando que eu tome todas as decisões. (E.D.P.)

Diferentemente destas, as que não frequentaram apresentam certas dificuldades:

Como a minha turma é a 1 etapa e devo alfabetizar as crianças, aquelas que não tiveram a oportunidade de frequentar a pré-escola apresentam dificuldades de coordenação

motora, lateralidade e seqüência temporal. Elas se expressam de uma forma bem rústica e são pouco criativas em suas atividades. Elas são também muito inseguras e dependentes. (M.C.B.)

Meus alunos que não passaram pela pré-escola apresentam uma série de dificuldades, como, por exemplo, resolver as situações e atividades que eu proponho, somente com ajuda. Eles não têm também autonomia e apresentam um quadro de insegurança e timidez para falar da aula. (T.S.M.)

As duas falas seguintes também comprovam a falta de autonomia e o baixo rendimento das crianças que não freqüentaram a pré-escola:

Aqueles alunos que não vieram da pré-escola são muito dependentes. Sei que toda criança precisa de ajuda do professor para avançar o seu desenvolvimento e assim, poder aprender. Mas aquelas que não freqüentaram a pré-escola precisam da minha ajuda a todo momento. Não tem autonomia para enfrentar as situações e são inseguros em tudo. E também a habilidade motora deles é bem primária. (P.M.S.)

As crianças que não tiveram a oportunidade de freqüentar a pré-escola tem um rendimento mais baixo que as outras. Elas mostram certa dificuldade de coordenação e raciocínio lógico. São muito inseguras e têm pouca iniciativa para fazer as atividades. Dificilmente tomam decisões, quase sempre elas esperam que alguém faça isso. (R.B.S.)

Com isso, podemos perceber uma diferenciação em relação ao desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. Aquelas que freqüentaram a pré-escola apresentam realmente um melhor desempenho que as outras as quais não freqüentaram.

Conclusão

A partir da pesquisa realizada com os professores, podemos perceber que a pré-escola é realmente um período que não pode ser desperdiçado. É uma negligência deixar passar esses primeiros anos da vida da criança sem dar atenção e cuidados.

Esse período é de extrema importância para as crianças de 4 a 6 anos, já que, de acordo com o que foi exposto anteriormente, podemos perceber que ele influencia para um melhor desempenho da criança no primeiro ciclo do ensino fundamental.

As experiências pelas quais as crianças da pré-escola passam são enriquecedoras para o seu desenvolvimento nos diferentes aspectos: psicomotor, lingüístico, sócio-afetivo e cognitivo. Neste sentido, as crianças que freqüentam a pré-escola chegam ao primeiro ciclo mais avançadas em relação às outras.

Tais crianças que passam pela pré-escola apresentam uma auto-estima elevada uma imagem positiva de si e uma forma de comunicação mais ampliada, já que estabeleceu vínculos afetivos de troca com adultos e crianças. A sua coordenação motora se mostra suficientemente desenvolvida, determinando uma crescente independência, pois através do movimento e da ação, a criança passa a ter um melhor conhecimento e controle do seu próprio corpo, uma melhor percepção entre o seu corpo e os objetos, entre o seu corpo e o mundo exterior, dentro de uma progressiva vivência espaço-temporal.

As crianças demonstram ainda, ser mais cooperativas, pois tiveram várias experiências em grupo, que são um meio de propiciar a interação social e a cooperação. São ainda, mais criativas, organizadas, autônomas, sabem buscar soluções para os problemas que surgem.

Deve-se ter, então, o reconhecimento de que a pré-escola pode levar as crianças a desenvolver sua personalidade e suas potencialidades, e que estabelece as bases para relacionar com os outros e se integrar no próprio contexto.

Assim, sem dúvida alguma, é preciso reconhecer a importância dessa fase do ensino. É preciso dar sempre um passo a mais na busca do aperfeiçoamento da pré-escola.

Para isso, é importante que os professores, as entidades e as políticas continuem se aprimorando para dar qualidade à educação dessas crianças.

Piaget e Vygotsky nos apontam para a importância das oportunidades oferecidas às crianças até seis anos em termos de atendimento educacional. Se essas oportunidades definem a dimensão de todo o desenvolvimento da criança no primeiro ciclo do ensino fundamental, poderá também, até vir a definir na vida adulta.

A busca de se conhecer melhor como se processa o desenvolvimento e aprendizagem das crianças é fundamental. Não basta, portanto, tentar entender a criança a partir do nosso ponto de vista, mas buscar a compreensão de sua própria perspectiva.

Assim, para entender a criança, compreender verdadeiramente o seu desenvolvimento e os processos evolutivos do seu pensamento, se faz necessário muita observação, estudo e investigação.

Para favorecer tal desenvolvimento da criança na pré-escola, o educador deve, a todo momento interagir com ela, de maneira a fazê-la testar suas próprias hipóteses e colocar questões que a façam duvidar de suas próprias conclusões. Assim, poderão organizar suas idéias até chegar a conclusões precisas. O ambiente da pré-escola deve ser livre de tensões e coerções, onde a criança possa escolher, decidir, opinar, manifestar livremente seus sentimentos e emoções. Deve favorecer a interação social da criança com seus pares e com os adultos, a fim de que ela desenvolva a capacidade de cooperar e se conduza em direção à autonomia baseada no respeito mútuo e na reciprocidade.

À criança deve ser dada a oportunidade de satisfazer sua curiosidade natural, seus interesses e valores, a fim de que ela seja capaz de iniciar as atividades, perseverar nelas até concluí-las e realizá-las com prazer. Tais atividades devem envolver a pesquisa, a observação do mundo, envolvendo a leitura.

Se hoje se luta por garantir o direito da criança à pré-escola, isto não significa dar-lhe apenas o direito de precocemente aprender os conteúdos escolares tradicionais. Ela tem também direito ao lúdico, ao fantástico, à criação, à sociabilidade, a dar e receber afeto.

É preciso que os educadores, os estudiosos, as políticas e os programas voltados à pré-escola continuem redescobrimo e valorizando a pré-escola, acreditando na capacidade

criadora da criança pequena. E ainda, incentivando o desenvolvimento desta capacidade, propiciando condições que a auxiliem a se situar no mundo, a interagir com os outros, a estabelecer relações, a assumir valores, a organizar, enfim, suas próprias experiências, extraindo delas um significado, um sentido.

Superando as concepções de pré-escola guardiã, assistencialista, compensatória e preparatória, se faz necessário encarar a pré-escola como um espaço de construção, que valoriza não somente o trabalho individual, mas o coletivo, bem como a condição de cidadãos do professor e do aluno, onde atribui à educação o papel de agente de transformação social.

Enfim, é preciso considerar a pré-escola como um espaço capaz de proporcionar o desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos, não "preparando" o educando para a escola de ensino fundamental, e sim interagindo com a mesma.

Perguntas da entrevista

- Na sua opinião, para que serve a pré-escola, qual a sua função?
- Você considera importante a pré-escola? Por quê?
- No que diz respeito às atividades realizadas na pré-escola, quais você considera mais importante?
- Como você considera o desenvolvimento da criança que frequentou a pré-escola?
- E daquela que não frequentou?

Bibliografia:

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Auriverde, 1998.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n 8.068, de 13/7/1990. Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1993.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p.18.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Lei n 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias -- Uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação Pré-Escolar e Cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1999.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil - A arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

- _____. *Criança e Legislação - A educação de 0 a 6 anos*. Brasília: Em aberto, ano 7, n 38, abr./jun. 1988.
- _____. (Coord.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular*. São Paulo: Ática, 1997.
- KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas. SP: Papyrus, 1996. (Prática Pedagógica).
- KRAMER, Sonia et al. *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- KUHLMANN JR., Moysés. *História da Educação Infantil Brasileira*. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Editores Associados, nº 14, 2000.
- _____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Olho no olho e olho no mundo: A construção de significações na Educação Infantil*. São Paulo: mimeo. 2000.
- _____. (org.). *Educação Infantil: Muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Aprendizado e desenvolvimento -- Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PADILLA, Liliana Morenza. *Paradigmas Contemporâneos de Aprendizaje de L. S. Vigotski y Piaget al procesamiento de la información*. Habana: mimeo, 1998.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987 (impressão 1998).