

Aspectos estruturais, organizacionais, pedagógicos e humanos da escola de educação infantil: realidade e utopia projetadas na escola “brincar e ser criança”

Structural issues, organizational, human and pedagogical school of education of the child: reality and utopia school project in “play and be children”

Rosemara Perpetua LOPES¹

RESUMO: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Constituição Federal (1988) asseguram os direitos da criança pequena à educação. Sendo a escola o campo de confluência de políticas e práticas educacionais, neste trabalho, propõe-se conhecer a escola de Educação Infantil e pensar sobre como ela poderia ser. Para atingir os objetivos delineados, serão apresentados os elementos constitutivos da escola focalizada, a partir dos quais se construirá o protótipo de uma “escola ideal”, Escola de Educação Infantil “Brincar e Ser Criança”, voltada ao desenvolvimento global da criança pequena, numa interlocução constante com a literatura especializada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Escola de Educação Infantil. Desenvolvimento da criança pequena.

1 INTRODUÇÃO

Conhecer a escola não é algo simples; planejá-la também não é. Seria possível planejar uma escola de Educação Infantil que concretizasse o ideal de formação global do sujeito em idade pré-escolar? A literatura educacional apresenta estudos sobre a Educação Infantil. Estudos referentes a políticas, pressupostos e práticas de uma modalidade específica. Estudos que evidenciam vicissitudes, necessidades e possibilidades da/na Educação Infantil. Estudos algumas vezes contrários à realidade concreta observada.

Neste trabalho, propõe-se conhecer a escola de Educação Infantil para, com base nesse conhecimento, pensar sobre como ela poderia ser. Para atingir os objetivos delineados, serão apresentados elementos constitutivos da

¹Licenciada em Pedagogia pela Unesp Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp, Campus de Presidente Prudente, SP, Brasil. Colaboradora do Projeto “Física Animada”, do Programa Ciência na Unesp. Bolsista do Projeto “Orientação Pedagógica a Cursinhos da Unesp/IBILCE”.

instituição escolar, a partir dos quais se construirá o protótipo de uma “escola ideal”, cuja estrutura, funcionamento e proposta pedagógica estejam voltados ao desenvolvimento global da criança pequena, numa interlocução constante com a literatura especializada. A temática abordada será desenvolvida nos campos: O lugar da Educação Infantil no cenário educacional; Escola de Educação Infantil; Escola de Educação Infantil “Brincar e Ser Criança”. No campo “Escola de Educação Infantil”, focalizam-se os aspectos: estrutura e organização, gestão, profissionais da escola, formação profissional, relacionamento interpessoal, orientação pedagógica, ambiente escolar, a criança, o brincar, o cuidar e o educar, currículo e avaliação.

2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A Educação Infantil não parece ocupar lugar de prestígio, no cenário educacional. De acordo com Kramer (2006) e Haddad (2006), a Educação Infantil vive em condição de falta: os recursos são insuficientes, há desvalorização profissional, há preconceito quanto à natureza do trabalho desenvolvido junto a crianças pequenas.

A Educação Infantil, que no passado foi tomada como socialização extrafamiliar das crianças, hoje é vista como primeira etapa da Educação Básica e da aprendizagem, ao longo da vida (HADDAD, 2006). Desde a Constituição de 1988, é considerada: direito da criança, dever do Estado e opção da família (KRAMER, 2006). Corrêa (2003) vincula o respeito aos direitos da criança à qualidade na Educação Infantil. Além do respeito aos direitos da criança, outros fatores apontados pela autora, como relacionados à questão da qualidade, são: excessiva relação adulto/criança (número de alunos por professor); insuficiência de recursos destinados à Educação Infantil; conceito de cuidado visto como atividade de menor prestígio, confundido com práticas assistencialistas, tido como característico de mulheres; precariedade da formação, especialmente a continuada, de professores; ausência de trabalho coletivo envolvendo a família. Fundamentada em Jensen (1984), Corrêa entende que definir qualidade e desenvolver serviços de qualidade é um processo de longo prazo. Além do aspecto temporal, ela leva em conta o aspecto situacional (a singularidade de cada contexto).

Para Lima e Bhering (2006), o fator qualidade está relacionado ao ambiente de desenvolvimento da criança. Já Corrêa (2003) aponta a dimensão quantitativa como um dos aspectos fundamentais e indissociáveis da idéia de qualidade. A autora considera que não se pode melhorar algo que não existe. Citando Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), Corrêa afirma que, no Brasil, o atendimento à criança pequena não dá conta da demanda existente.

O direito de acesso da criança à Educação Infantil existe, mas, conforme lembra Kramer (2006, p. 802), os “direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação

orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática”. Kramer (2001) lembra que “no Brasil não existe uma política nacional de Educação Infantil nem de formação de seus profissionais”, o que existe são “políticas locais onde conquistas têm se dado, de acordo com a competência, os recursos e dados disponíveis e o projeto político da equipe no poder” (KRAMER, 2001). Segundo Bittar, Silva e Motta (2003, p. 46), “a década de 1990 foi profícua no que se refere à formulação da política pública de Educação Infantil, bem como no surgimento de organizações representativas (fóruns, conselhos) visando ao controle da sociedade civil na implementação dessa política”.

3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

De políticas e práticas se constitui a escola. Em realidade, as escolas públicas de Educação Infantil estão distantes daquilo que preconizam leis, diretrizes e referenciais. Centrada no cumprimento às obrigações burocráticas, a escola de Educação Infantil de que se tem notícia parece esquecida daquilo que justifica a sua existência. Oscilando entre o desânimo, a revolta e a indiferença, professores e dirigentes vagam pela escola, dia após dia, na expectativa de que dias melhores aliviem a sua angústia, num contexto em que a escola assume as funções assistencialista e preparatória para o Ensino Fundamental, conforme previsto por Muller (2003).

A escola de Educação Infantil poderia beneficiar-se dos recursos tecnológicos produzidos pela sociedade de seu tempo? Sobre o impacto das mídias na formação das crianças pequenas, Muller (2003, p. 29) destaca que “é ingenuidade cultivar a nostalgia de um tempo passado, pois a televisão não vai deixar de existir”. Ressalta, ainda, que “as crianças não são meras receptoras e dão diferentes e criativos significados às informações recebidas” (MULLER, 2003, p. 29). Crianças são criativas e ativas, mas são também influenciáveis. Isto coloca a necessidade de se pensar uma escola que forme crianças que consigam discernir entre as várias informações veiculadas pelas mídias (TEDESCO, 2001).

Todos parecem saber para que serve a escola. O papel social da escola, assim como a sua função, varia de acordo com a perspectiva que o define. Uma escola voltada à formação intelectual e política do homem parece imprescindível. O compromisso da escola deveria ser com a criança e sua formação humana, social, cultural, sendo também contempladas as dimensões cognitiva, moral, psicológica, biológica e educacional.

3.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Toda escola tem, em seu quadro funcional, diretor, coordenador pedagógico, professores e demais funcionários (secretaria, zeladoria, vigilância). Toda escola tem alunos. As unidades escolares são subordinadas a outras instâncias. Há escolas particulares e há escolas públicas. A localização

da escola é igualmente um fator influente na estrutura escolar (exemplo: escolas localizadas em bairros nos quais residem famílias socioeconomicamente carentes ou em bairros em que o índice de violência é elevado). Semelhantes quanto à estrutura, as escolas têm organização variável. Resumindo, têm-se: estrutura-sistema; organização-direção ou gestão escolar.

3.1.1 GESTÃO ESCOLAR

A gestão de uma escola de Educação Infantil pode ser exercida coletivamente (gestão democrática) ou não, o mesmo ocorrendo em escolas de outros níveis e/ou modalidades de ensino. A gestão da escola aqui prevista seria democrática, envolvendo todos na elaboração do projeto político-pedagógico ou proposta pedagógica da escola, da merendeira ao diretor, não se esquecendo, claro, do aluno. Como seria possível incluir o aluno, na elaboração de uma proposta pedagógica? Ouvindo-o, observando-o, conversando com ele. De acordo com Muller (2003), a infância precisa ser compreendida na sua pluralidade e as crianças, como atores sociais plenos. Nesse sentido, também a participação da família seria fundamental. Uma escola de Educação Infantil comprometida com o aluno valoriza a família, de tal modo que esta seja uma extensão daquela.

Tais conjecturas levam ao entendimento de que os responsáveis pela gestão escolar não deveriam centrar seus esforços no preenchimento de formulários ou prestação de contas, embora o cumprimento de tais tarefas não seja opcional. A prioridade deveria ser a formação plena do indivíduo. Para a concretização desse objetivo deveriam convergir as ações dos profissionais da escola, especialmente as de seus dirigentes.

3.2 PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Quando o assunto é profissão ou profissionalismo, pensa-se logo em formação e em carreira profissional. Além da formação, há um outro aspecto que concerne aos profissionais na escola (dirigentes, professores e funcionários com ocupações diversas, tais como secretaria, limpeza e vigilância): o do relacionamento interpessoal. Este parece ser um ponto-chave na conquista de um ambiente salutar. Formação e relacionamento interpessoal são os tópicos que se seguem.

3.2.1 FORMAÇÃO

De acordo com Corrêa (2003, p. 102),

[...] há ainda muito que fazer para que se supere um antigo e arraigado entendimento de que para trabalhar com Educação Infantil basta ser paciente, "criativo" e gostar de crianças. Portanto, faz-se necessário reforçar que uma escola de qualidade precisa contar com profissionais especialmente

preparados, tanto para as questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil como um todo, quanto para questões mais amplas que envolvam conhecimentos sociológicos, filosóficos, históricos e políticos, até para que esses profissionais consigam apreender de modo mais crítico as condições de trabalho a que são submetidos e as suas consequências, para si e para as crianças. (grifo da autora).

As palavras de Corrêa suscitam reflexão sobre o perfil do profissional que trabalha na Educação Infantil. O que diferenciaria esses profissionais daqueles que estão nas escolas de outros níveis e modalidades de ensino? Seriam específicas as condições de trabalho desses profissionais? E, quanto à formação, como ocorreria?

Em meio a esses questionamentos, uma constatação: em se tratando de políticas e recursos, a Educação Infantil parece menos favorecida. A esse respeito, Kramer (2006, p. 806) informa:

[...] os fatores que interferem no maior ou menor investimento e na priorização da educação infantil parecem se relacionar com professores e profissionais de educação que atuam na gestão municipal, lideranças locais que têm nas suas trajetórias de formação um compromisso expresso com a educação infantil, a alfabetização e os primeiros anos do ensino fundamental.

Nesse cenário, uma outra questão não menos relevante e correlacionada é a da valorização do profissional da Educação Infantil, especialmente de seus professores. Dados os limites deste trabalho, essa questão não será discutida em sua especificidade.

Quanto ao papel do professor da Educação Infantil, Strenzel (2001) argumenta:

O papel do professor na Educação Infantil é fundamental, exigindo uma postura de observação e de investigação contínua sobre os processos de constituição das crianças, para planejar e executar as ações educativas de acordo com a evolução das mesmas. Além disso, é preciso estabelecer uma relação afetiva próxima e constante com as crianças, lançar um olhar apurado sobre suas necessidades afetivas, intelectuais, físicas, motoras. As crianças necessitam ter mais atenção e acompanhamento em relação às suas manifestações, a seus recursos de exploração do meio, de seu corpo e de si mesmas para que possam se desenvolver. O conhecimento das crianças e de suas singularidades é muito importante e o respeito a elas é fundamental.

No fragmento acima, a importância e a complexidade do trabalho desenvolvido pelo professor junto às crianças pequenas se faz evidente. A especificidade do trabalho de um professor de Educação Infantil requer condições e formação adequadas. A prática pedagógica do professor carrega em si condicionantes sobre os quais escreveu Strenzel (2001):

A prática pedagógica deve ser previamente organizada e sistematizada, permitindo o imprevisto e não o improvisado. O planejamento do professor é uma via pedagógica de mão dupla. É uma construção coletiva onde as crianças também participam, introduzindo elementos casuais e não planejados. É necessário que o adulto seja capaz de interpretar e reorganizar as condições do momento sem, no entanto esquecer os objetivos propostos. O adulto, neste sentido, pode ser considerado um aprendiz, já que, ao observar, conhece a criança e tenta responder ao inesperado.

A escola de Educação Infantil necessita de profissionais que tenham clareza e coerência em suas ações. No que concerne à formação inicial, Haddad (2006, p. 540) enfatiza:

A formação de quem cuida das crianças pequenas e as educa não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações. Além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado a grande dose de experiência prática, a formação inicial deve incluir a educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto. Uma educação fragmentada não produz eco na alma de uma criança.

Um dos fatores que dificultam e podem comprometer o trabalho do professor, em sala de aula, é o excessivo número de alunos. A esse respeito, Corrêa (2003, p. 100) esclarece:

Em se tratando de crianças pequenas, cujas necessidades de educação e cuidado podem e devem ser entendidas de modo mais abrangente, o problema do excesso de alunos por professora parece tornar-se ainda mais sério. Como ouvir com a devida atenção cada idéia, cada história, cada relato, enfim, como atender individualmente a cada pequeno ou pequena se outros trinta e tantos reclamam a mesma atenção? Que organização pode dar conta de número tão elevado de crianças sem que um certo caos se instale, ou sem que alguns deixem mesmo de receber a atenção e as orientações necessárias?

Referindo-se ao desenvolvimento do trabalho do professor, na escola, Corrêa afirma que a formação continuada nas escolas de Educação Infantil não é adequada. De acordo com a autora (2003, p. 98), “as condições de infraestrutura e a formação dos profissionais que trabalham com Educação Infantil, especialmente em creches, são bastante precárias se olharmos para o país como um todo, sendo o Sul e o Sudeste regiões com índices um pouco melhores”. Na escola, é preciso dar condições para os professores refletirem sobre a sua prática. Porém, “cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira” (KRAMER, 2006, p. 806).

Focalizando as necessidades formativas de professores da Educação Infantil, Azevedo e Schnetzler (2001) chamam a atenção para as “lacunas de conhecimentos dos professores relativos à área de atuação no desenvolvimento

de sua prática pedagógica”. Para evitar que as ditas “lacunas” prejudiquem o aluno, será preciso investir no trabalho coletivo e na formação continuada dos profissionais da escola, priorizando uma formação realmente efetiva e consistente, coerente com o trabalho que irão desempenhar. Tal formação deverá propiciar-lhes clareza a respeito do que seja a criança (ser em desenvolvimento), do que seja educar a criança (auxiliar no processo de desenvolvimento dela) e de seu papel junto à criança (valorização do potencial infantil e respeito à criança e seus direitos). Requer-se, na verdade, um profissional cujo trabalho educativo esteja pautado nas tendências pedagógica, cognitiva e crítica. Esse profissional deverá estar atento quanto ao cuidado dispensado à criança, cabendo-lhe ter uma concepção ampliada de educação, no que concerne à relação adulto-criança (HADDAD, 2006).

3.2.2 RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

Os relacionamentos interpessoais na escola merecem atenção. Disputas de poder reduzem as chances de realização de um trabalho realmente coletivo, em espaço escolar. Frisa Strenzel (2001):

O espaço é um dos elementos através do qual a criança experimenta várias sensações e sentimentos, estabelece relações com o mundo, criando vínculos com outras pessoas. É o cenário onde se desenvolvem um conjunto de relações pedagógicas, fazendo com que algumas possibilidades de trabalho sejam possíveis e outras não. Necessita ser flexível, planejado de acordo com as necessidades das crianças e com os movimentos previstos para uma determinada atividade.

Na escola, o coletivo deveria prevalecer sobre o individual. Todo ambiente escolar deveria ser harmonioso, em seu conjunto, e não permeado ou marcado por disputas isoladas de poder, que em nada contribuem para a concretização da Educação Infantil que se busca. No interior da escola, relacionamentos interpessoais envolvidos por conflitos geram falta de colaboração e tensão; geram angústia e agressividade. O mal-estar instaurado por uma situação de conflito prejudica o aluno e sua aprendizagem.

3.3 ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Orientação pedagógica pode ser entendida como sinônimo do conjunto de conhecimentos que embasam o trabalho do professor, em particular, e do pessoal da escola, de modo geral. Estudos sobre as concepções do professor de Educação Infantil, sua formação e orientação pedagógica são bastante recorrentes na literatura educacional (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001; HADDAD, 2006). Há estudos que focalizam o ambiente de aprendizagem (LIMA; BHERING, 2006) ou concepções de ensino-aprendizagem passíveis de serem adotadas pelos professores de Educação Infantil (TEIXEIRA, 2003) e

estudos que discutem concepções e políticas na Educação Infantil (STRENZEL, 2001; KRAMER, 2001; KRAMER, 2006).

Strenzel (2001) discorre sobre o papel do professor da Educação Infantil, chamando a atenção para aspectos como: as interações sociais, o papel das brincadeiras na Educação Infantil, a importância de se pensar os espaços na escola destinada às crianças pequenas, as linguagens infantis e as finalidades da Educação Infantil (o *cuidar* e o *educar*). Além disso, ela aborda as concepções de Educação Infantil e de criança. Todos os aspectos considerados por Strenzel evidenciariam uma concepção (ou orientação) pedagógica subjacente, especialmente aqueles que estão diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

A orientação pedagógica adotada pelo professor não deveria ser reducionista. Tomem-se como exemplo as teorias de Piaget e de Vygotsky. Elas poderiam ser combinadas, num esforço conjunto para promover a educação num cenário idiossincrático povoado por sujeitos singulares. Referindo-se à concepção de aprendizagem em Piaget e em Vygotsky, Teixeira (2003, p. 109) sublinha:

[...] representam dois parâmetros diferentes de explicação do processo de desenvolvimento cognitivo, mas ao mesmo tempo ambas são imprescindíveis para entendermos melhor esse processo [aprendizagem]. Embora diferentes, não são incompatíveis. Um exemplo disso é o conceito de zona de desenvolvimento proximal, pois ao examinarmos em profundidade as duas teorias não encontramos incompatibilidades em relação a essa idéia.

Ainda em relação às teorias de Piaget e Vygotsky, Teixeira (2003, p. 108-109) ressalta:

[...] uma coisa é o que Piaget e Vygotsky escreveram a respeito do processo cognitivo da criança, envolvendo sujeito cognoscente, objeto do conhecimento e interações com o adulto. Outra coisa é a situação didática e a organização desses elementos na sala de aula, que transformam a criança em aluno, o adulto em professor e o objeto do conhecimento, no caso, o saber científico, em saber a ser ensinado e depois em saber ensinado, como bem apontou Chevallard (1985).

No que concerne ao trabalho educativo do professor em sala de aula, a autora acrescenta que “ensinar tem de ser encarado, então, como propor situações no lugar de expor e impor idéias. Paralelamente precisamos trabalhar os conteúdos na escola de forma complexa e provisória, no lugar de introduzi-los passo a passo e definitivamente” (TEIXEIRA, 2003, p. 109).

As considerações de Teixeira reafirmam o entendimento de que, na escola, é importante ter clareza a respeito daquilo que se faz. É preciso ter clareza de objetivos. É preciso saber quem é o aluno. Quanto aos paradigmas nos quais se assentam as práticas, estes permearão todo o processo educativo,

de tal modo que, independentemente do fato de o professor conseguir defini-los ou não, eles existem e, pelas práticas, se evidenciam. Nesse sentido, a autora afirma:

[...] é comum o dilema: afinal, é o professor que ensina ou a criança que aprende? [...] É necessário superar essas dicotomias simplificadoras, fortalecendo os dois lados desse processo [educativo], o que pode ser sintetizado na idéia de que a tarefa do professor é fazer aprender, ou seja, cabe a ele a função reguladora da aprendizagem. (MEIRIEU, 1998 apud TEIXEIRA, 2003, p. 111).

Num plano ideal, a proposta da escola deveria resultar do esforço combinado de todos em prol de um objetivo comum: cuidar e educar as crianças.

3.3.1 AMBIENTE ESCOLAR

Todo ambiente educacional, seja ele familiar, seja escolar, precisa ser saudável. Cabe à escola, em especial aos seus dirigentes, trabalhar coletivamente em prol da construção e manutenção de um ambiente que se caracterize mais pela solidariedade e respeito – e menos pela competitividade. Conforme Lima e Bhering (2006), ambiente escolar e qualidade da educação estão relacionados. Ao frisar que a construção de ambientes de qualidade é um processo orgânico, as autoras destacam os seguintes aspectos: mobiliário adequado ao tamanho do usuário (criança ou adulto); cuidado com a limpeza das salas e a organização dos pertences das crianças (demonstrando preocupação com o bem-estar, saúde e higiene); disponibilidade de materiais diversos (se não estão acessíveis o tempo todo, comprometem a autonomia das crianças e revelam a predominância de atividades dirigidas pelas professoras, de acordo com as autoras); espaço para brincadeiras (não devem ser predominantemente dirigidas pelo professor); quantidade e variedade de brinquedos e materiais (sucata); participação da família, na gestão da escola/creche (o quanto participa e de que modo); existência de parceria entre escola, comunidade, prefeitura, setor privado.

Fundamentadas em Bondioli (1998), Lima e Bhering (2006) indicam a necessidade de investir nas relações, criar oportunidade para as crianças se expressarem, revelando suas necessidades e desejos, por meio de conversas, gestos, olhares, músicas etc., nos vários momentos do dia; é importante igualmente promover atividades que fomentem nas crianças a possibilidade de escolha, a tomada de decisão e consciência sobre o que fazem, naturalmente sob a atenção e cuidados do adulto por meio de interações e mediações construtivas. Para as autoras, o ambiente nas creches deve favorecer e motivar o desenvolvimento humano, a capacidade de aprendizagem, a socialização, o exercício da cidadania.

3.3.2 A CRIANÇA

Fundamental para atuar na Educação Infantil é ter clareza sobre quem é a criança. Deve-se evitar a concepção adultocêntrica de criança (STRENZEL, 2001), concebendo-a como parceira social nas relações que constrói e compartilha. A criança é um ser pleno, em suas potencialidades, contudo,

[...] não é vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, é seccionada em infinitos comportamentos ou habilidades, deixando de lado outras competências humanas. De um modo geral, a competência deixada de lado ou negada é a lúdica. Brincando, as crianças são capazes de ir além do que está colocado ou proposto, estabelecido, determinado, apreendendo assim o mundo e o significando, escapando aos limites do corpo e da mente, sendo plenas, inteiras, brincando pelo prazer de brincar. (STRENZEL, 2001).

3.3.3 O BRINCAR

Brincar é uma atividade prazerosa, lúdica. Bomtempo (2000) faz referência aos jogos simbólicos (brincadeira de bonecas – jogo de papéis –, brincadeira de super-herói), verificados a partir dos três anos; jogos de construção (brincadeira com blocos, quebra-cabeças), dos quatro aos seis anos; jogos com regras, dos sete aos onze anos. Segundo a autora, “brincar fornece uma oportunidade de expansão ao mundo das crianças, ao mesmo tempo em que beneficia o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, levando, com êxito, a aprendizagens futuras” (p. 147). Para Oliveira (2000, p. 26),

[...] o brincar, principalmente nos primeiros anos da vida, vem a ser uma situação altamente significativa para a formação da personalidade saudável da criança, favorecendo sua sociabilidade e criatividade, ajudando-a inclusive a identificar, controlar e canalizar impulsos provenientes de fantasias agressivas para atividades mais adaptadas.

O brincar da criança combina corpo e símbolo, numa inserção gradual e progressiva no universo histórico-cultural, que contém regras sociais e morais, as quais a ajudam a manter-se no eixo maior do respeito a si, ao outro e à liberdade.

Livres ou dirigidas, as brincadeiras devem necessariamente fazer parte do cotidiano da escola de Educação Infantil, com a ressalva de que “tão importante quanto dar condições à criança de brincar é dar limites claros e objetivos, que a ajudem a trabalhar sua impulsividade, onipotência e voracidade, assim como a aprender a lidar com a própria destrutividade” (OLIVEIRA, 2000, p. 20).

[...] aprender a agir, inclusive a brincar, só se dá em contato íntimo e significativo com o outro que, via de regra, no início da vida é a mãe ou quem a substitua. Não há possibilidade de aprendizagem e conseqüentemente de humanização fora do convívio social, e, mais do que

isso, sem vivenciar e sentir realmente um vínculo afetivo, estável e confiável, que no começo é muito mais sentido do que manifesto. (OLIVEIRA, 2000, p. 17).

A presença do outro, do convívio social da criança, também é apontada por Strenzel (2001), ao destacar a importância singular das brincadeiras na vida da criança:

As pesquisas [das Ciências Sociais] nos indicam que a brincadeira é um elemento essencial na vida das crianças, pois é brincando que elas expressam sua imaginação e criatividade, possibilitando a recriação dos contextos por parte das crianças. Adultos e crianças como parceiros, brincam e aprendem através das mediações com o outro, que ensina e faz junto, numa construção de signos, significados, visões de mundo [...]. As crianças, quando brincam, se expressam culturalmente, e estas expressões culturais infantis não estão isoladas das relações sociais e dos sentidos e significados, para quem as realiza.

3.3.4 O CUIDAR E O EDUCAR

Cuidado e educação parecem ser uma das “pedras de toque” da Educação Infantil. Afinal, aos profissionais envolvidos nessa educação específica cabe cuidar ou educar a criança?

De acordo com Strenzel (2001), “a relação de cuidado e de educação com as crianças pequenas pode e deve se dar de diversas maneiras, verbais e não verbais, escrita e não escrita, para que todos tenham a oportunidade de se comunicar com o outro, satisfazendo necessidades e expressando sentimentos e vontades”. Para Haddad (2006, p. 526), “a dicotomia cuidar/ educar é associada, muitas vezes, ao formato que os dois tipos de instituição foram adquirindo ao longo da história, em razão de seus objetivos e funções. No entanto, há evidências de que essa cisão não existe nos primeiros momentos da Educação Infantil, mas resulta de fatores político-ideológicos”. Essa autora conceitua “educar”, na Educação Infantil, como um processo educativo cultural que não tem a pretensão de facilitar a inserção da criança na alfabetização e que não prevalecerá,

[...] enquanto o adulto não compreender que a sensibilidade aguçada inerente à criança é o equipamento básico que a conecta ao todo; que é mediante a expressão do corpo, mente, emoções e sentimentos que a criança manifesta suas necessidades e expressa seu conhecimento; e que há um outro tempo e um outro espaço na relação adulto criança. (HADDAD, 2006, p. 539).

3.4 CURRÍCULO

Nem tudo que se aprende na escola está previsto no currículo. Em sala de aula, por exemplo, os alunos aprendem com as atitudes de seu professor.

Todo currículo escolar é portador de um ou mais paradigmas educacionais. O currículo está presente na proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil. Ao tratar do assunto “propostas pedagógicas ou curriculares na Educação Infantil”, na perspectiva de Kishimoto, de Oliveira e de Machado, Kramer (2001) constata que

[...] as autoras consideram importante que o currículo, proposta ou projeto explicitasse esses valores e as respectivas concepções, especialmente aquelas relativas aos conceitos de infância, homem, educação, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade. Outra preocupação comum diz respeito à necessidade de se considerar aspectos institucionais/ organizacionais na definição e implementação do currículo, proposta ou projeto. Esses aspectos incluem recursos humanos, materiais e financeiros destacando-se a formação dos profissionais. Outro consenso refere-se à natureza dinâmica e aberta do currículo, proposta ou projeto, e à necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, famílias e comunidade.

Currículo é identidade, é palavra polissêmica carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos (ibidem). O currículo de uma escola de Educação Infantil deveria contemplar conteúdos que proporcionassem a formação da criança nos aspectos físico, afetivo, moral e intelectual. A Educação Infantil não deve ser concebida como um “trampolim” para o Ensino Fundamental. Nas palavras de Kramer (2006, p. 810):

[...] educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. [...] Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Ao discorrer sobre os programas dirigidos à Educação Infantil, Haddad (2006, p. 539) assim os caracteriza:

[...] programas que visam compensar supostas deficiências do ambiente de casa, temendo que as crianças desfavorecidas fracassem na escola, são tão prejudiciais quanto àqueles que se submetem à pressão da agenda escolar ao enfatizar o ensino de conhecimentos e habilidades específicas à primeira infância. Em ambos os casos, algo de importância central está sendo desconsiderado: a criança em si mesma, com sua força, competência e potencial.

A autora propõe pensar sobre a falta de atenção para com a criança pequena. Nesse sentido, argumenta:

A educação não pode ser vista de forma fragmentada, ou somente em termos de aprendizagem. Educar é uma ação muito mais ampla e complexa. Lida com o ser humano, um todo integrado que não se resume à cognição, saúde e nutrição, mas que é também corpo, mente, espírito, sentimento, emoção, religião, cultura, arte, expressão rito e mantém uma relação de interdependência com a natureza, a comunidade, a cidade, a região, o país e o planeta. (2006, p. 539).

3.5 AVALIAÇÃO

O planejamento e a avaliação do trabalho pedagógico deverão ser feitos de modo a evitar que se coloque como finalidade o preparo da criança para o Ensino Fundamental, precisando contemplar as necessidades e características típicas da faixa etária da criança, incluindo suas necessidades afetivas (STRENZEL, 2001).

4 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL “BRINCAR E SER CRIANÇA”

Acima, configurou-se a escola de Educação Infantil por meio da interlocução com a literatura especializada. A seguir, será esboçada a Escola “Brincar e Ser criança”, cuja estrutura e organização refletem o desejo de criar um lugar agradável e potencialmente satisfatório ao desenvolvimento da criança.

Na escola de Educação Infantil “Brincar e Ser criança”, haveria um pátio amplo e coberto, entre as salas de aula. À entrada haveria árvores, um pequeno jardim com flores e alguns bancos de praça. Após as salas de aula, haveria um bloco de salas, a saber: sala de vídeo com equipamentos próprios (televisão, DVD, *datashow*, *laptops*) e poltronas confortáveis; biblioteca bem iluminada e ventilada, com paredes revestidas e estantes com livros; no chão, haveria tapetes, almofadas e colchonetes limpos; cozinha com utensílios, máquinas e armários, mesas adequadas para a alimentação das crianças. Além disso, a escola teria um parque construído em local no qual não incidisse sol forte e uma área verde na qual poderiam ser realizadas atividades esportivas ao ar livre. Haveria também um canteiro reservado ao plantio de verduras, legumes (horta) e árvores frutíferas, com muita sombra. Os alunos seriam orientados a cuidar das plantas de menor porte. Haveria uma fonte com água clara e alguns peixes.

A escola seria circundada por muitas árvores, de preferência as que florescem. A alimentação das crianças seria o mais natural possível (legumes, frutas, sucos). Também os horários teriam alguma flexibilidade. Quanto à sala de aula, ela deveria ser bem ampla e aconchegante, possuindo todos os recursos necessários para o desenvolvimento de trabalho em equipe (colaborativo). A escola teria ateliês, com ambiente e recursos adequados ao desenvolvimento

da criatividade e imaginação das crianças. Haveria também um pequeno teatro frequentado pelas crianças, com regularidade. Música e atividades culturais variadas fariam parte do ambiente escolar.

Na Escola “Brincar e Ser Criança”, o trabalho seria coletivo, sendo a competição substituída pela colaboração entre os pares. A presença da família seria efetiva e constante. Haveria valorização da cultura brasileira e promoção do contato com culturas de outras nacionalidades. A escola não rejeitaria as tecnologias ou mídias presentes na sociedade atual, ao contrário, ela se apropriaria das potencialmente favoráveis ao desenvolvimento da criança pequena, especialmente daquelas “portadoras de direitos especiais”.²

Assim concebida, a escola teria a natureza como forte aliada, na Educação Infantil: o contato com a terra, a água, a areia, as plantas, os animais. Vivência sensorial e ato criativo atribuiriam centralidade à arte e ao *brincar*, no processo de construção da identidade da criança pequena.

5 EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA CRIANÇA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, enquanto etapa inicial da Educação Básica, é de uma importância singular, no desenvolvimento e formação da criança. É preciso reconhecer que a Educação Infantil precede a trajetória escolar da criança, e que isso é significativo. Levando em conta a faixa etária a que se destina, a escola de Educação Infantil deveria oferecer um ambiente acolhedor e rico em possibilidades, no qual e a partir do qual os sujeitos pudessem desenvolver o mais possível suas potencialidades. No que diz respeito aos professores, a especificidade da Educação Infantil sugere formação específica.

Neste trabalho, os elementos que organicamente constituem a escola de Educação Infantil culminaram na projeção de uma escola ideal, capaz de rever seus princípios e práticas sempre que necessário, sem perder de vista seus objetivos, na qual prevaleça o sentimento de satisfação e não de angústia ou aprisionamento. Pelo esforço coletivo, talvez se possa transformar a escola ideal numa escola real, que satisfaça as necessidades de desenvolvimento e socialização da criança.

LOPES, Rosemara Perpetua. Structural issues, organizational, human and pedagogical school of education of the child: reality and utopia school project in “play and be children”. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 1, p. 61-76, 2008.

² Expressão utilizada para designar crianças portadoras de necessidades educacionais especiais ou deficientes.

ABSTRACT: The LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação and the LDB 9394/96), ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) and the Brazilian Constitution, assure the children rights to education. Since the school is a confluence field for policy and education practices, this work proposes knowing on the children's school and reflecting on how it should function. In order to attain the desired aims it will be presented the constituent elements of the school for children first ages from which it will be proposed the prototype of an "ideal school" referred to as "Playing and Being a Child" to facing the global development for kids within a continuous dialogue with the specialized literature.

KEYWORDS: Children Education. School for children education. Growth of small children.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de educação infantil. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001, Caxambu. Não paginado.
- BITTAR, M.; SILVA, J. P. O.; MOTTA, M. C. A. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: BITTAR, M.; RUSSEF, I. (Org.). *Educação infantil: política, formação, e prática docente*. Brasília: Plano, 2003.
- BOMTEMPO, E. Brincar: fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, B. B. (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 127-149.
- CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.
- HADDAD, L. Políticas integradas de educação infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 519-546, set. dez. 2006.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Número Especial.
- _____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001, Caxambu. Não paginado.
- LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 573-596, set. dez. 2006.
- MULLER, F. Infância em resistência às políticas internacionais. In: BITTAR, M.; RUSSEF, I. (Org.). *Educação infantil: política, formação e prática docente*. Brasília: Plano, 2003.
- OLIVEIRA, V. B. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 15-32.
- STRENZEL, G. R. A contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos em creches. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001, Caxambu. Não paginado.

LOPES, R. P.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2001.

TEIXEIRA, L. Desenvolvimento cognitivo e educação infantil: espontâneo ou produzido? In: BITTAR, M.; RUSSEF, I. (Org.). *Educação infantil: política, formação e prática docente*. Brasília: Plano, 2003.