

Universidade Aberta do Brasil
Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação

Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I

Adelaide Alves Dias



pedagogia
a distância

Palavras da professora-pesquisadora

Caros(as) aprendentes,



Iniciaremos agora uma longa caminhada rumo à sua formação docente. O componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Infantil visa a oferecer-lhes o instrumental necessário para a reflexão e a prática do exercício da profissão de professor de educação infantil.

A idéia de que há uma especificidade e uma singularidade que caracterizam a criança pequena e sua educação norteará todo o nosso percurso que ora se inicia.

Espero que vocês mergulhem bem fundo nesse universo infantil, com a finalidade de melhor adequar contextos e práticas de desenvolvimento e de educação, criando e recriando possibilidades múltiplas de produção das culturas infantis e de acesso a elas.

Sejam bem-vindos(as) ao componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Infantil I. Estamos à sua disposição para crescermos juntos, fazendo valer o direito da criança pequena à educação de qualidade.

Profa. Dra. Adelaide Alves Dias.

A cartografia do componente curricular Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I

Pensado como eixo articulador dos saberes e práticas, o *Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I* tem como foco a análise dos processos de construção histórico-sociais do sujeito da educação infantil – a criança de zero a cinco anos – e das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas).

As atividades de Estágio (planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades docentes) serão trabalhadas durante todo o curso, quando o(a) aprendente é convidado(a) a atuar em uma instituição de educação infantil, observar a prática pedagógica ali materializada, problematizá-la, estudá-la, analisá-la e propor alternativas, com a possibilidade de, mediante observação e intervenção pedagógica, percorrer o caminho para a efetiva garantia do processo ensino-aprendizagem.

Com o objetivo de ressignificar práticas e ações pedagógicas em creches e pré-escolas, o *Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I* se desenvolverá em três unidades de ensino.

Na primeira unidade, veremos como os conceitos de infância e de criança foram sendo forjados ao longo da história da humanidade e, com eles, como foram se delineando as várias concepções de infância e de criança, até chegarmos ao conceito atual de criança como sujeito de direitos.

Refletiremos, também, sobre como as múltiplas concepções de criança e de infância influenciam a ação pedagógica do(a) professor(a) de educação infantil e, por fim, discutiremos a constituição dos inúmeros sentidos envolvidos no ato educativo orientado para as crianças pequenas.

A segunda unidade, pensada de forma a contemplar a reflexão sobre o surgimento das instituições de educação infantil, volta-se para a compreensão dos aspectos históricos que ajudam a subsidiar a análise institucional das mais variadas formas de atendimento educacional à criança pequena: desde as primeiras instituições surgidas na Europa até as instituições especializadas de hoje em dia (creches e pré-escolas).

Simultaneamente, realizaremos o trabalho teórico de compreender como as instituições de educação infantil foram se constituindo ao longo do tempo, e faremos observações e visitas a uma instituição de educação infantil, com o objetivo de aproximarmos-nos da realidade educativa das crianças pequenas.

O relatório das observações e visitas será objeto de reflexão e discussão nos nossos encontros presenciais de avaliação.

A terceira e última unidade constará de uma reflexão sobre a especificidade da natureza pedagógica da educação infantil. Discutiremos aqui os fundamentos do trabalho pedagógico na educação infantil, tendo como eixo articulador a relação entre o cuidar e o educar. Problematizaremos aspectos tradicionalmente tratados de forma dicotômica, tais como assistência e educação, para, em seguida compreendermos a impossibilidade de, na educação infantil, dissociar o cuidado da educação.

Assim é que o desenvolvimento integral da criança, enquanto finalidade da educação infantil, será analisado: à luz do pressuposto da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na condução do trabalho educativo com crianças de 0 a 5 anos.

Neste momento você será convidado(a) a fazer uma primeira imersão nas práticas educativas que respeitam o desenvolvimento integral da criança. Faremos uma análise das mesmas, levando em consideração as aprendizagens já realizadas ao longo de todo o componente curricular.

Nossa expectativa é a de que, a partir deste Marco II de seu Trilhas do Aprendiz, até o Marco VIII, você possa se envolver teórica e praticamente com este ser indivisível, completo e inteiro, de forma fantástica e apaixonante, que é a criança pequena e suas múltiplas formas de inserção em ambientes coletivos de interações sociais, diferentes do familiar e da escola, que são as instituições de educação infantil (creches e pré-escola).

Quero desejar a todos(as) muito sucesso na nossa caminhada de aprendizagens comuns, onde aprendentes e ensinantes entrelaçam suas vidas em prol da luta por uma educação infantil de qualidade para as nossas crianças pequenas.

*Um abraço fraterno,
Profa. Dra. Adelaide Alves Dias*

Croqui do Percurso

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA - MODALIDADE A DISTÂNCIA
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL I

Professora: Dra. Adelaide Alves Dias
E-mail: adelaide@oi.com.br

MARCO II

Componente curricular: Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I

60 horas/aula

04 créditos

Ementa: O sujeito da educação infantil. As instituições de educação infantil. Princípios e fundamentos pedagógicos da educação infantil.

Princípios metodológicos do Curso EAD-Pedagogia:

Diversidade: A ação pedagógica leva em consideração não só a diferença da natureza dos conhecimentos com os quais se trabalha no currículo, mas, também, a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido, cujas diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa. O conceito de diversidade coloca-se, ainda, como fundamental no curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo, face às diversidades étnico-culturais do país.

Historicidade: É vista como característica das ciências. O conhecimento se desenvolve e é construído num determinado contexto histórico-social-cultural. O desenvolvimento do conhecimento, por ser processual, não é limitado a início e fim, consubstanciando-se em um *continuum* em que avanços e retrocessos se determinam e são determinados pelas condições histórico-culturais em que as ciências são construídas.

Construção: os conhecimentos são resultados do processo de construção que se estabelece no e do conjunto de relações homem-homem, homem-natureza e homem-cultura. Essas relações, por serem construídas num contexto histórico e cultural, jamais serão lineares e homogêneas. Sendo assim, o(a) professor(a) não só reproduz conhecimento, mas, também, em sua prática discente e docente, principalmente por meio das relações com seus(suas) alunos(as), estará mediando e produzindo esses conhecimentos.

Interação: O princípio da interação preocupa-se com o percurso do(a) aluno(a) enquanto sujeito que reflete, constrói, reconstrói conhecimentos e ressignifica a sua história pessoal com base nos saberes oriundos da sua prática, a partir das contribuições teóricas de Piaget e de Vygotsky que a concebem como imprescindíveis ao desenvolvimento do sujeito, em especial da criança pequena.

Objetivo Geral: Analisar, de forma crítica, os processos histórico-sociais de constituição do sujeito e das instituições de educação infantil.

Objetivos específicos:

- Caracterizar historicamente o sujeito da educação infantil;
- Refletir sobre aspectos históricos e sociais das instituições de educação infantil;
- Compreender a relação de indissociabilidade entre o educar e o cuidar na educação infantil;
- Contextualizar práticas e ações pedagógicas em creches e pré-escolas.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas:

- Capacidade de leitura e interpretação de texto;
- Capacidade de análise e síntese;
- Capacidade de gerar novas idéias e conhecimentos;
- Capacidade de trabalhar em equipe;
- Capacidade de comunicação oral, escrita e virtual;
- Capacidade de estabelecer interações virtuais;
- Capacidade de gerir hipertextos;
- Capacidade de reconhecer os processos sociais de construção dos conceitos de criança e de infância;
- Capacidade de compreender o surgimento das instituições de educação infantil como resultado de processos históricos diferentes, com implicações diretas na ação formativa.

Etapas do percurso	Fontes principais
<p>UNIDADE I: Criança, infância e educação: as imagens sociais do sujeito da educação infantil</p> <ul style="list-style-type: none"> - O surgimento do conceito de criança e de infância; - Concepções de criança e de infância; - A criança como sujeito de direitos; - Os múltiplos sentidos atribuídos à educação infantil e sua relação com a criança e infância. 	<p>ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC Editora. 2. ed., 1981.</p> <p>BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr, Moysés. Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>CHALMEL, Loic. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. Educ. Soc. [online]. 2004, vol. 25, n. 86, p. 57-74. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.</p> <p>LUZ, Iza Rodrigues da. Educação infantil: direito reconhecido ou esquecido? Linhas Críticas. Revista da FE da UnB. Vol. 12, n. 22, p. 41-58, jan.-jun. 2006. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n22-/Educacao_infantil.htm>.</p>
<p>UNIDADE II: Escolas de tricotar, creches e jardins de infância: o surgimento das instituições de educação infantil</p> <ul style="list-style-type: none"> - As escolas de tricotar do pastor Oberlin; - As creches de Marbeau; - Os jardins de infância de Froebel; - As instituições especializadas de educação infantil (creches e pré-escolas). 	<p>KUHLMANN Jr., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922) In:_____. Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.</p>
<p>UNIDADE III: As instituições de educação infantil: da história político-social à perspectiva pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creches e pré-escolas: entre o assistencialismo e a educação; - O cuidar e o educar como princípio educativo na educação infantil; - O fundamento pedagógico da educação infantil: desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos; - A inserção das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino. 	<p>MACHADO, M. L. de A. (org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.</p>

Recursos técnico-pedagógicos:

AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)

- Fórum
- Sala de bate-papo
- Diário de bordo
- Disponibilidade de arquivos de texto
- Disponibilidade de apresentações didáticas

Leitura do livro Trilhas do Aprendiz

Consulta a livros

Consulta à WEB

Estratégias:

Neste componente curricular, as estratégias metodológicas envolvem a articulação dos conhecimentos já adquiridos durante o percurso e a sua reflexão sobre a criança e as instituições de educação infantil. Assim, é fundamental que você escolha uma escola de educação infantil para iniciar sua caminhada em direção à sua formação. Claro que sua participação e pro-atividade são chaves indispensáveis nesse processo.

Além disso, é fundamental que os(as) aprendentes visitem, participem e interajam no ambiente virtual do curso e das aulas presenciais, além da frequência contínua ao Pólo Municipal de Apoio Presencial (PMAP), onde poderão interagir, trocar experiências, apoiarem-se mutuamente e, sempre que necessário, ser orientados(as) pelos(as) mediadores(as) pedagógicos acerca dos desafios propostos.

Desafios:

Os instrumentos de avaliação dos(as) aprendentes serão diversificados: exercícios escritos, relatórios de visitas e observações a uma Instituição de Educação Infantil (IEI), produção textual, seminário virtual, debates em fóruns. Para avaliar tais produções, serão considerados os objetivos, as habilidades e competências propostas pelo componente curricular, tais como: reflexão crítica, domínio de referenciais teóricos, interatividade, criatividade, capacidade de análise, de síntese e de produção de textos.

Observação quanto ao Croqui do Percurso:

O Croqui do Percurso não se constitui num documento imutável ao longo do semestre letivo. Trata-se de um roteiro básico para nortear as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem, estando aberto a modificações e contínuas atualizações.

REFERÊNCIAS

Básicas:

ABRAMOWICZ, A. e WAJSKOP, G. **Creches**: atividades para crianças de zero a 6 anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ARIËS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora. 2. ed., 1981.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR, M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHALMEL, L. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Educ. Soc.** [online]. 2004, vol. 25, n. 86, p. 57-74. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

DIAS, A. A. Direito e obrigatoriedade na Educação Infantil. In: Dias, A. A.; SOUZA Jr. L. **Políticas públicas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005.

LUZ, I. R. da. Educação infantil: direito reconhecido ou esquecido? **Linhas Críticas**. Revista da FE da UnB. Vol. 12, n. 22, p. 41-58, jan.-jun. 2006. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n22/Educacao_infantil.htm>.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p.7-40, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (orgs). **Os fazeres na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Complementares:

BARRETO, A M. R. F. Situação atual da Educação Infantil no Brasil (p.23-34). In: MEC/SEF/COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, Vol. II. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

KUHLMANN JR, M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. N 14 (especial), p.5-18, 2000.

Sites indicados:

<http://www.portal.mec.gov.br/seb>

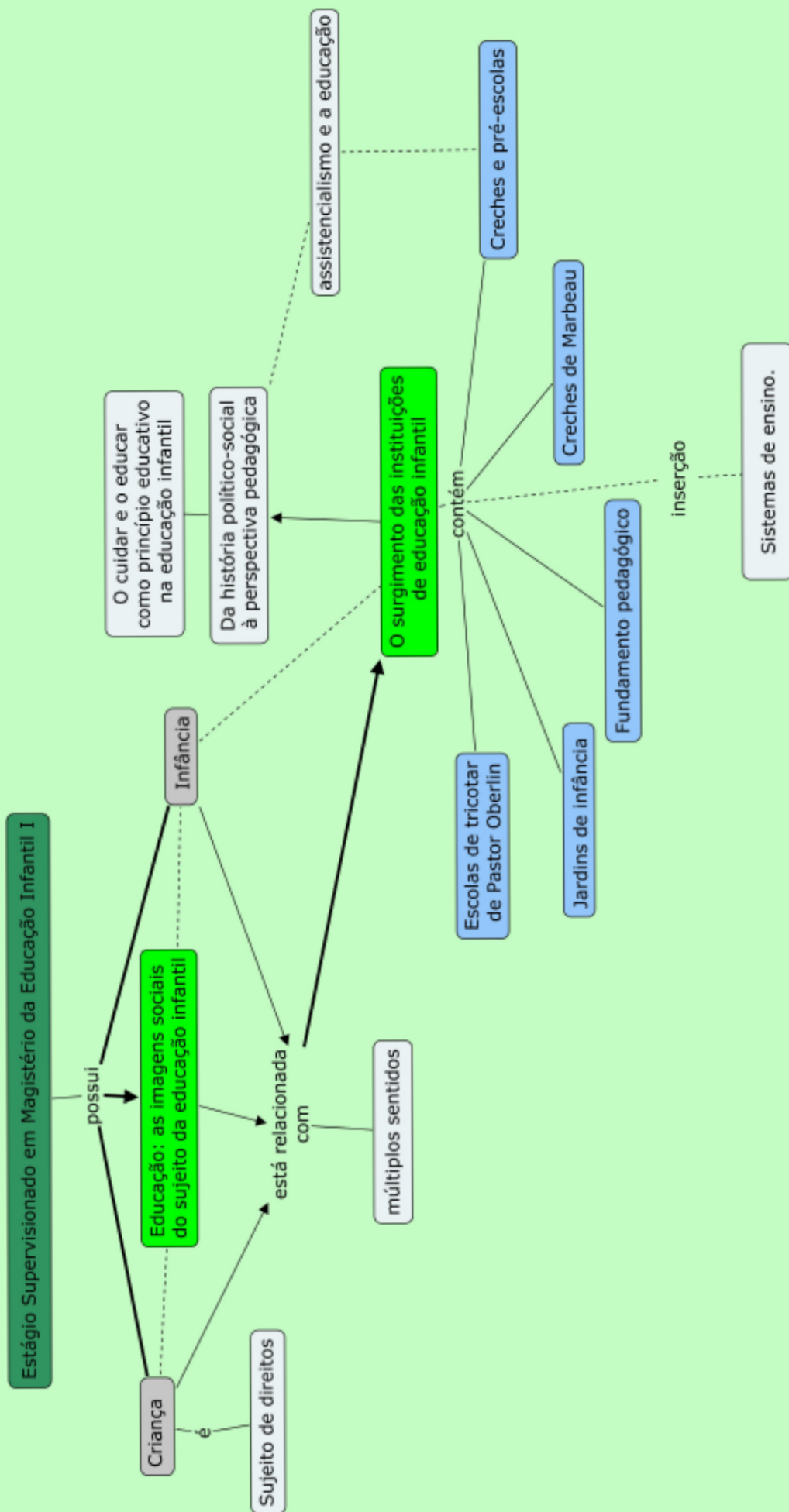
<http://www.mieib.org.br>

<http://www.uff.br/creche>

<http://revistaescola.abril.com.br/infantil>

<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/educacaoinfantil>

PERCURSO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL I



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA - MODALIDADE A DISTÂNCIA
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL I**

Professora-pesquisadora: **Dra. ADELAIDE ALVES DIAS**

DESEMPENHO NO PERCURSO

Aulas	Desafios	Pontuação	Desempenho obtido	Prazo de finalização
UNIDADE I				
Aula 1	O surgimento do conceito de infância e de criança	2,0		Final da 2 ^a . semana
Aula 2	Concepções de criança e de infância	2,0		Final da 4 ^a . semana
Aula 3	A criança como sujeito de direitos	3,0		Final da 5 ^a . semana
Aula 4	Os múltiplos sentidos atribuídos à educação infantil e sua relação com a criança e a infância	3,0		Final da 7 ^a . semana
Total de pontos na Unidade I		10,0		
UNIDADE II				
Aula 5	As escolas de tricotar do pastor Oberlin	2,0		Final da 8 ^a . semana
Aula 6	As creches de Marbeau	2,0		Final da 9 ^a . semana
Aula 7	Os jardins de infância de Froebel	2,0		Final da 10 ^a . semana
Aula 8	As instituições especializadas de educação infantil (creches e pré-escolas)	4,0		Final da 11 ^a . semana
Total de pontos na Unidade II		10,0		
UNIDADE III				
Aula 9	Creches e pré-escola: entre o assistencialismo e a educação	2,0		Final da 13 ^a . semana
Aula 10	O cuidar e o educar como princípio educativo na educação infantil	2,5		Final da 15 ^a . semana
Aula 11	O fundamento pedagógico da educação infantil: o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos	2,5		Final da 17 ^a . semana
Aula 12	A inserção das creches no sistema municipal de ensino	3,0		Final da 18 ^a . semana
Total de pontos na Unidade III		10,0		
AVALIAÇÃO PRESENCIAL (Prova escrita)	Conteúdo das três unidades	10,0		Final do percurso
TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO PERCURSO				

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 1	Aula 2	Aula 3
		Aula 4

UNIDADE I



CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: AS IMAGENS SOCIAIS DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AULA 1: O SURGIMENTO DO CONCEITO DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA

As idéias e noções sobre a infância e a criança são construções históricas e, como tais, mostram-se diferenciadas dependendo do tempo em que as mesmas foram se delineando.

Podemos afirmar que a idéia sobre a infância como um tempo de vida diferente dos demais foi forjada historicamente de tal forma que, durante séculos, a noção de criança se restringia a um período de tempo de vida na continuidade biológica das gerações.

A ausência de um sentimento de infância, tal como o conhecemos hoje, atravessou a história da humanidade, registrando épocas de grande abandono e mortandade das crianças.

Nas sociedades antigas, o *status* da criança era nulo, e sua existência no meio social dependia inteiramente da vontade do pai. Crianças pobres ou deficientes podiam ser abandonadas ou até sacrificadas pelo seu genitor. O infanticídio era prática comum e até incentivada, inclusive como proposta política de controle populacional.

Essa fase da vida humana era ignorada e considerada de forma indiferenciada do adulto. Tal indiferenciação incluía assumir o papel de um ser produtivo direto nas sociedades em que viviam.

Até o Século XII, de acordo com Ariès (1981), a idéia de infância, tal como a conhecemos hoje, era impensada. Como a criança era considerada apenas um prolongamento da espécie e, dado que sua existência era tão efêmera (em função do alto índice de mortalidade), nem mesmo as criações artísticas retratavam a imagem corporal de crianças.

Tal noção de infância, como um membro e prolongamento da linhagem, como um tempo de vida necessário à continuidade biológica das gerações perdurou, até, aproximadamente, o Século XV.

A partir do Século XV, durante a Renascença, as representações da criança retratadas nas obras de arte, tais como a pintura, nos ajudam a compreender como as mesmas eram concebidas naquela época: retratadas como anjinhos, representando o ingênuo, o inocente, o bom e o puro.

Tal imagem de criança revela o tempo da ausência de moral e de pudor a ser conquistados, na fase adulta, e nunca mais perdidos.

A criança, concebida como naturalmente pura, frágil e inocente, também seria incapaz de pensar por si própria, de realizar movimentos de criação; enfim, de ter identidade própria. Esse “anjinho” em forma de criança seria concebido como um vir-a-ser, uma promessa de futuro, que só se “completaria” quando se tornasse adulto.

Sendo uma promessa de futuro, as crianças não tinham como ser representadas por elas próprias; os artistas, ao retratá-las, não as diferenciavam dos adultos, pois não havia uma imagem social para as crianças.

UNIDADE I**UNIDADE II****UNIDADE III****Aula 1****Aula 2****Aula 3****Aula 4**

Os registros iconográficos dos Século XVI e XVII revelam os traços de indiferenciação das crianças dos adultos. Observem esta obra de Velázquez, pintada em 1656.



AS MENINAS - VELÁZQUEZ (1656)
Museo del Prado, Madri, Espanha

A pintura nos mostra uma criança de cinco anos de idade, filha do Rei Felipe VI da Espanha, no centro da tela, cercada por outras crianças e adultos, sendo o próprio Velázquez auto-retratado no canto esquerdo da tela. É possível distinguir entre adultos e crianças?

Por inexistir uma figura social para as crianças elas eram representadas como adultos em miniaturas: suas feições, trajes e vestimentas muito se assemelhavam aos do adulto.

Os Séculos XVIII e XIX foram protagonistas de grandes transformações nas concepções de sociedade, de família, de escola e, conseqüentemente, de criança e de infância, desencadeadas, por um lado, pela constante e crescente urbanização, decorrente do processo de expansão capitalista e, por outro lado, pelos avanços científicos das teorias sobre a infância. Esse assunto será aprofundado nas aulas 2 e 3, ainda nesta Unidade.


UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 1	Aula 2	Aula 3
		Aula 4



DESAFIO

1) Leia o texto <**Sentimento de infância**>, de Philippe Ariès, e, com base nele, responda, em forma de texto, às questões seguintes:

- a) Como a família e a criança eram retratadas na Idade Média?
- b) Que modificações surgiram em relação ao conceito de criança e de infância na modernidade?




Para ler o texto indicado, dirija-se ao Pólo Municipal de Apoio Presencial e consulte o livro: **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

Atenção!

O texto deverá ser postado no Moodle, em formato dot, doc ou rtf e tamanho de até 2.500 caracteres.

Durante a realização do desafio proposto, você, aprendente, deverá interagir com os(as) mediadores(as) pedagógicos(as) a distância de Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I por meio do AVA - Moodle para dirimir dúvidas e receber orientações.

Se tiver dificuldades para acessar o AVA <www.ead.ufpb.br>, consulte o(a) mediador(a) pedagógico(a) no Pólo Municipal de Apoio Presencial.



AULA2: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA

Como vimos na aula anterior, as concepções de criança e de infância foram construídas historicamente. Isso significa que, em cada etapa de desenvolvimento das sociedades humanas, surgem determinados tipos de concepções sobre a criança e a infância.

A partir do Século XVIII, com o advento de novas descobertas científicas e, conseqüentemente, com o prolongamento da vida humana, foi possível pensar a criança como fazendo parte de uma população específica, com jeitos próprios de pensar e de sentir o mundo, diferente dos adultos.

Desde então, as formas de perceber e de tratar a criança vêm, gradativamente, assumindo novos contornos, e sua visibilidade social tem sido afirmada, apesar da herança histórica de culpabilização da infância, cujas raízes remontam a uma concepção adultocêntrica mediante a qual a criança é considerada como um ser incapaz, incompleto, frágil e inocente.

No auge da sociedade burguesa industrial, no Século XIX, e sob a influência das idéias iluministas, o sentimento de infância culpabilizada começa a ser substituído por um modelo universal de criança, vinculado a um ideal abstrato, fundado nas noções de inocência e moralização.

Boto (2002, p.12-13) afirma que



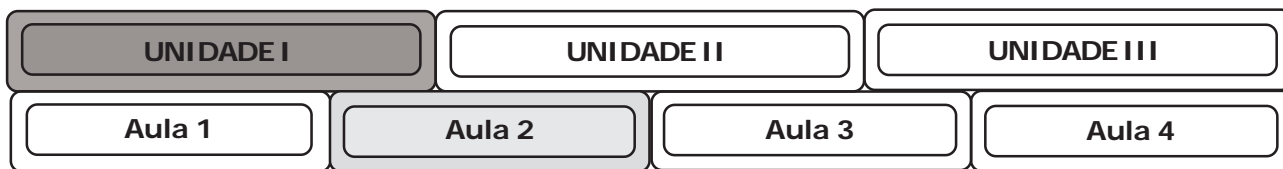
Autor: Robson Minghini

a idéia de inocência infantil seria acompanhada por um sentimento de vergonha; de pudor do adulto perante à criança. Diante disso, a sociedade adulta passaria a guardar segredos, escondendo das crianças objetos, cenas e conversas compreendidas como 'de gente grande'. Tal movimento objetivava resguardar a pureza e ingenuidade infantis das crueldades e maldades da vida adulta. [...] A preocupação ampliada quanto à proteção, à preservação de uma suposta pureza original exigiu o afastamento das crianças em relação à comunidade adulta de uma maneira geral. A intimidade é reforçada com a separação das crianças em espaços próprios, em vestimentas específicas, em brincadeiras e atividades pensadas especialmente para uso da infância.

Esse modelo universal de criança se assenta no papel que ela passa a assumir no interior da sociedade burguesa. Com o processo de industrialização e a conseqüente necessidade de especialização da mão-de-obra, a criança, que antes detinha um papel produtivo direto, passa a ser percebida como um ser que necessita ser preparado e escolarizado para exercer seu papel na sociedade.

Assim, produz-se uma idéia de criança abstrata, frágil, inocente, indefesa, incapaz, incompleta, que precisa sofrer processos de socialização, mediante formação em instituições escolares, para poder tornar-se, no futuro, uma pessoa capaz de atuar na sociedade. Forja-se, então, a noção de uma natureza infantil única, biologicamente determinada por estágios universais, independentes da classe social e do contexto de vida da criança.

A idéia de natureza universal e singular infantil encontra respaldo em Rousseau. Todavia, esse autor vai se insurgir contra a noção da criança como um vir-a-ser. Segundo ele, a criança é um ser em si, necessitando ser vista como criança, antes de se buscar dentro dela o adulto que deveria um dia se tornar.



As diferenças de hábitos, de sentimentos, de pensamento e de comportamento das crianças em relação ao adulto foram extensamente descritas por esse filósofo, sendo perceptíveis tanto em termos físicos quanto emocionais e intelectuais. Ele concebe que a lógica infantil baseada na sensibilidade seria diferente da adulta, caracterizada como racional. Tal característica da criança tornava-a inexoravelmente distinta do adulto e, como tal, não poderia ser vista nem tratada apenas como um adulto em miniatura.

Rousseau propõe, então, uma periodicização das diferentes etapas da vida humana, na qual a infância corresponderia, apenas e exclusivamente, ao período de vida do ser humano que iria do nascimento até os sete anos, seguido da puerilidade (7-12 anos). Logo após, entre os 12 e 14 anos, seguia-se um tempo não nomeado por Rousseau e, depois dos 14 anos, a adolescência. Por fim, a chegada na vida adulta e etapas subseqüentes.

A infância, para Rousseau, corresponderia a um tempo de vida em que a criança, diferentemente do adulto, por sua natureza, comportar-se-ia, agiria e pensaria com base numa lógica sensitiva, com regras próprias utilizadas para se comunicar entre elas e para se comunicarem com o mundo.

As observações de Rousseau sobre os hábitos, os comportamentos, o pensamento e, acima de tudo, sobre a educação das crianças pequenas, vão imprimir novos olhares e novas formas de se conceber a infância e a criança. Suas idéias sobre a natureza singular infantil, desde então, influenciaram e ainda hoje influenciam muitos dos estudiosos da infância.

Podemos afirmar que Rousseau contribuiu para a inserção da infância como conceito, como categoria analítica. Todavia, a criança de Rousseau era uma criança abstrata, universal, assentada no modelo burguês de sociedade, que objetivava se impor como único e homogêneo. A criança aqui retratada, independente da sua classe social, cultura, raça, cor, nacionalidade, nível de inteligência etc., agiria, pensaria e se comportaria de acordo com a sua natureza humana, cuja lógica era baseada na sensibilidade e, não, na racionalidade, característica da etapa adulta.

Outro autor de destaque nos estudos sobre a criança e sua educação foi Pestalozzi. Idealizador de várias escolas infantis, que abrigavam crianças pobres, esse grande humanista e pedagogo, influenciado pelas idéias de Rousseau, desenvolveu uma pedagogia baseada na natureza espiritual e física da criança.

Para Pestalozzi, a base de uma pedagogia para crianças deveria estar assentada na idéia de que o desenvolvimento humano é orgânico, e que a criança se desenvolve por leis definidas, sendo que a aquisição do desenvolvimento se dá de forma lenta e progressiva, devendo a gradação ser respeitada. Por isso, a organização escolar obedecia a uma seqüência de turmas formadas por grupos etários distintos: uma, para os menores de oito anos, outra, para as crianças de 8 a 11 anos e, ainda, outra, para aqueles alunos de 12 a 18 anos.

O tempo em que a criança ficava na escola, em cujo espaço se desenvolviam atividades diversificadas, de modo a contemplar ações de cuidados e de educação (alimentação, higiene, ensino das primeiras letras, orações etc), era integral. Os métodos de ensino priorizavam a própria natureza infantil, sendo as impressões sensoriais fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem infantil. Os sentidos, segundo Pestalozzi, deveriam estar em contato direto com os objetos, por meio da experimentação, e seriam acessíveis ao conhecimento por parte da criança.

UNIDADE I**UNIDADE II****UNIDADE III****Aula 1****Aula 2****Aula 3****Aula 4**

Considerando a criança como um ser ativo, sua aprendizagem melhor se realizaria se a ela fossem ofertadas condições de realização de ações concretas, com base na experimentação das coisas e dos objetos. Dessa forma, mais que transmitir idéias, noções e conceitos oralmente às crianças, Pestalozzi acreditava na experimentação sensorial como forma de aquisição de conhecimentos.

Sendo assim, o(a) professor(a), tal qual um(a) jardineiro(a), desempenharia o papel daquele(a) que provê as condições propícias para o crescimento das "plantinhas", regando-as com amor e afeto.

Pestalozzi, ainda, formava as crianças mais velhas para serem mestres das mais novas, sempre preocupado com a necessidade de desenvolver as faculdades físicas e psicológicas, que viriam a se constituir a base da educação primária moderna, de tal forma que as reflexões desenvolvidas por ele sobre a criança e sua aprendizagem influenciaram pensadores da Escola Nova, tais como Montessori, Decroly, Freinet, dentre outros.

**DESAFIOS**

1) Faça uma análise sobre a contribuição de **<Rousseau>** para o estudo da criança e apresente suas idéias no chat a ser agendado pelo(a)s mediadores(as) pedagógico(a)s a distância.

2) Participe de um diálogo pedagógico (fórum) no Moodle sobre a influência de Pestalozzi nos estudos sobre a infância.

3) Leia o texto: **<O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes>**, de Carlota Botto, e, com base nele, registre no fórum como se efetivou a passagem da noção de infância culpabilizada para a idéia de criança universal, abstrata. Em que momento histórico se dá tal passagem?



Leia a Aula 1 - **Jean Jacques-Rousseau**, da Unidade III, do percurso Filosofia da Educação I (Trilhas do Aprendiz, Vol. 1, p. 106).



Para ler o texto indicado, dirija-se ao Pólo Municipal de Apoio Presencial e consulte o livro: FREITAS, M. C. de & KUHLMANN JR, M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

Aprendente,

Fique atento às datas das atividades, divulgadas no AVA - Moodle. Sempre que estiver *on line*, verifique os eventos agendados pelo(a)s mediadores(as) pedagógico(a)s a distância e pelo(a) professor(a)-pesquisador(a).

Se tiver dificuldades para acessar o AVA - Moodle <www.ead.ufpb.br>, consulte o(a) mediador(a) pedagógico(a) no Pólo Municipal de Apoio Presencial.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 1	Aula 2	Aula 3

AULA 3: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

A partir do Século XIX, ainda sob a forte influência das idéias iluministas e humanistas, a aceção de criança abstrata e universal, representativa do mundo burguês, começa a ser criticada. Em seu lugar, começam a se proliferar, no meio científico, as concepções denominadas de socioculturais.

Do ponto de vista educacional, os estudos desenvolvidos pela pedagogia nova e pela psicologia convergiam para dar significados ao conceito de infância como ser singular, com características próprias, diferentes dos adultos, tanto física como psicologicamente falando. A idéia de que o conceito de criança é uma construção histórica e de que sua constituição se dá mediante interações sociais começa a ganhar força, ocasionando a crítica ao modelo pedagógico segundo o qual a criança seria um ser passivo que apenas receberia o conteúdo, para ser compreendida como um ser capaz de experimentar, criticar e julgar em grupos.

Mais recentemente, a idéia de que a criança produz e é produzida na/pela cultura começa a ser difundida por inúmeros estudiosos da infância, que advogam sobre uma “cultura infantil”.

Os estudos desenvolvidos por diversos autores, a exemplo de Vygostsky, Baktin, Benjamin, além de outros, muito têm contribuído para a disseminação dessas idéias.

No Brasil, destacam-se os estudos de Kramer, Nascimento, Faria e Vasconcelos. Todos eles apontam para a necessidade de se pensar na singularidade do ser criança: sua capacidade de imaginar, fantasiar, criar e brincar. Entendida como um ser humano criativo, interativo, histórico e inteligente, a criança deve ser valorizada pela sua própria singularidade. Assim, reconhecida como tal, passa a ser estudada como categoria social e, mais ainda, a ter *status* na sociedade de “sujeito de direitos”.



Sobre a natureza histórica e social da criança, Kramer (2007, p. 15) assim se pronuncia:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas [...]. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. [...] As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas.

Esse modo de ver a criança permite compreendê-la e nos ajuda a enxergar o mundo a partir do ponto de vista dela. A intensificação dos estudos científicos sobre

UNIDADE I**UNIDADE II****UNIDADE III****Aula 1****Aula 2****Aula 3****Aula 4**

a singularidade da criança e, conseqüentemente, o reconhecimento da existência da cultura ou culturas infantis repercutem nos discursos dos gestores das políticas públicas educacionais e nas ações que incidem sobre a educação infantil.

Paralelamente ao desenvolvimento dos estudos científicos na área da sociologia da infância, da antropologia da infância e da própria psicologia da infância, o mundo moderno assiste a um intenso processo de industrialização e de crescimento das cidades levados a efeito desde o Século XVIII, que engendra modificações significativas na família, na sociedade, na escola e, junto com elas, foram se reconfigurando as idéias sobre a natureza humana, a criança e a infância.

A inserção da mulher no mercado de trabalho se intensificou. O ingresso de grande contingente de mulheres nas atividades fabris faz surgir um movimento de luta por creches.

Impulsionado por esse cenário de luta das mulheres trabalhadoras pela garantia de seus direitos, o início do Século XX viu surgir uma preocupação social com o grande contingente populacional infantil desprotegido e sem assistência da família ou do Estado. Os direitos da criança e a preocupação social com a população infantil foram as principais preocupações no início do Século XX, cujo marco emblemático foi a promulgação, em 1959, da **<Declaração Universal dos Direitos da Criança>**, pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário.



Para ler este documento, acesse:
http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm

Outro marco importante se deu em 1989, quando a ONU convocou uma conferência mundial de onde saiu proclamada e aprovada a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Nesse documento, a criança foi definida como qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade. A convenção proclamou, então, a proteção aos direitos da criança à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento; à oferta do melhor padrão de saúde possível; ao registro civil de nascimento, a ter um nome e uma nacionalidade; à brincadeira; à proteção contra todas as formas de exploração, sobretudo, sexual; à educação da melhor qualidade, entre outros.



Para ler o documento, acesse:
http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex42.htm

No ano de 1990, convocada pela ONU, aconteceu, na Tailândia, a reunião da **<Cúpula Mundial da Criança>**, durante a qual foram estabelecidas as metas em favor do bem-estar da criança para o decênio seguinte. Entre as principais metas figuravam a proteção à criança e ao jovem em conflito com a lei; a garantia do desenvolvimento integral da criança; o apoio à família e a Escola para todos.

O Brasil, ao ratificar os três documentos - a Declaração Universal da Criança, de 1959, a Convenção de 1989 e os documentos da Cúpula Mundial da Criança, de 1990 - tornou-os, no País, com força de lei. Entretanto, um dos marcos mais significativos da legislação brasileira, em relação ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, foi a aprovação, em 1988, da Constituição Federal que, sobretudo, em seu Art. 227, assegura a doutrina da Declaração dos Direitos da Criança de 1959:

Art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à Criança e ao Adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 1	Aula 2	Aula 3
		Aula 4

alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.



Para ler o documento, acesse:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

Na esteira dos preceitos constitucionais, em relação à proteção aos direitos da criança, com base nos Direitos Humanos Universais e na Declaração dos Direitos da Criança, o Brasil sanciona a Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, que institui o **<Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA>**.

O ECA define criança como qualquer pessoa entre 0 e 12 anos de idade, e adolescente, a que tem entre 12 e 18 anos, para os quais adota a doutrina da proteção integral e assegura, entre outros direitos, que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No tocante à garantia do direito das crianças à educação, em especial, à educação infantil, o Brasil, à luz da Constituição Federal e do ECA, aprovou, em 1996, a Lei nº 9.394 – **<Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB>** – em que a criança pequena é vista como cidadã, com características e necessidades próprias, com direito à educação infantil que, por sua vez, é definida como a primeira etapa da educação básica, sendo dever do Estado ofertá-la gratuitamente em estabelecimentos de creches e pré-escolas.

Todavia, convém ressaltar que o sujeito de direitos, aqui referenciado, é a criança pequena. Sendo assim, não podemos desvincular o direito à educação da ludicidade, pois, como nos lembra Müller (2007, p. 136),



A LDB encontra-se disponível no site: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, ou ainda, no CD-rom Trilhas do Aprendiz, Vol. 2.

[...] entre os direitos fundamentais, não podemos deixar de reivindicar também que se cumpra a condição para a arte, a brincadeira, a diversão, o movimento, a oportunidade da criação em amplos níveis como fazendo parte do cotidiano infantil.

UNIDADE I

UNIDADE II

UNIDADE III

Aula 1

Aula 2

Aula 3

Aula 4



DESAFIOS

1) Leia o texto: <**Educação infantil: direito reconhecido ou esquecido?**>, de Iza Rodrigues da Luz.

2) Elabore uma resenha de, no máximo, uma lauda, sobre **a concepção de criança, enquanto sujeito de direito**, e poste-a no AVA - Moodle em formato doc ou rtf.



Para ler o texto publicado na *Revista Linhas Críticas*, da FE da UnB, v. 12, n. 22, p. 41-58, jan.-jun. 2006, acesse: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n22/Educacao_infantil.htm.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 1	Aula 2	Aula 3
		Aula 4

AULA 4: OS MÚLTIPLOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A CRIANÇA E A INFÂNCIA

Como vimos nas aulas anteriores, a educação infantil assumiu vários significados ao longo do tempo, os quais guardam uma relação muito estreita com as mais diversas formas de construções históricas sobre as noções de criança e de infância. Todavia, não é possível falar em momentos históricos lineares e estanques, absolutamente diferenciados entre si. As concepções sobre criança e infância, que foram sendo forjadas ao longo dos séculos, coexistiram e coexistem até hoje, de modo que apenas nos é possível localizar, na linha do tempo, as que predominaram em determinada época.

Portanto, só dessa forma é possível analisar os distintos e variados sentidos atribuídos e assumidos pela educação infantil. Assim, é possível identificar a (co)existência de diferentes perspectivas quanto à função da educação infantil em suas relações com a criança.

Entrelaçar os lugares sociais assumidos pelas diversas categorias de crianças e suas implicações na educação infantil constitui-se, então, o objetivo desta aula.

Como sabemos, até o Século XII, não era possível falar de uma infância ou de uma concepção de criança. A criança ocupava uma espécie de “não-lugar”, pois sua existência dependia da aquiescência dos adultos (pai). A partir da Idade Média, intensificou-se a idéia de que a criança deveria ser “normalizada”. Por essa razão, começaram a surgir os espaços de instituições filantrópicas onde a criança deveria ser “educada” para a disciplina e a moralização.

Na Idade Moderna, a criança passou a ser considerada como um ser que precisa de se aperfeiçoar no tocante à obediência às normas da sociedade, só que de forma dócil, voluntária. Assim, deu-se início à criação de instituições assistenciais e custodiais. Era preciso educar as crianças na ordem moral e religiosa, não de qualquer forma, mas, sim, por meio de práticas de cuidado que visassem à sua adesão voluntária às regras prescritas que elas deveriam seguir.

A crença na idéia de que as instituições escolares devem prover as condições de sociabilidade infantil se intensificou e propiciou também o surgimento da idéia de creches enquanto instituições complementares à educação das crianças, fazendo aumentar o número de creches e jardins-de-infância de cunho assistencialista.

Paralelamente à propagação do assistencialismo, intensificaram-se, nos jardins-de-infância, as propostas pedagógicas que tinham como foco o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças.

A partir do Século XIX, devido às demandas de urbanização requeridas pelo crescente processo de industrialização, defendeu-se a idéia da necessidade de uma educação que antecederesse a escola como preparação para o ingresso no ensino fundamental. Essa idéia de pré-escolarização originou o sentido de “escola preparatória” atribuído à educação infantil (pré-escola).

De acordo com Kuhlmann Jr (2002, p. 465),

o final do século XIX e o início do século XX demarcaram um período em que a infância e sua educação integraram os discursos sobre a edificação dessa sociedade moderna. São partes do modelo geral referencial das instituições e das estruturas do estado para uma nação avançada, que se difunde no

UNIDADE I

UNIDADE II

UNIDADE III

Aula 1

Aula 2

Aula 3

Aula 4

processo de transformação ocorrido [...] Os cuidados com a infância tornam-se um aspecto a ser considerado nesse modelo de nação moderna, com suas políticas sociais e instituições.

No Século XX, as mudanças oriundas da própria (re)organização familiar e societal, somadas àquelas derivadas dos avanços no campo da pesquisa pedagógica, fazem surgir outro sentido para a educação infantil, motivado pela noção de criança como sujeito ativo de sua própria aprendizagem: a educação infantil enquanto direito da criança.

Na esteira da produção desse sentido, a educação infantil hoje é concebida como espaço institucional educativo, cujo fundamento pedagógico é a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, sendo sua finalidade o desenvolvimento integral da criança pequena. Essa nova forma de se encarar a educação infantil constitui-se um avanço para o ensino elementar por unir o processo de formação pessoal e social à família.

Creches e pré-escolas, agora legalmente configuradas como unidades escolares, adquirem autonomia pedagógica e administrativa, o que lhes permite maior responsabilidade educativa e maior grau de liberdade para adotar práticas educacionais que melhor convirjam para a realidade em que se encontram inseridas.



DESAFIOS

- 1) Leia o texto de Sônia Kramer, <**A infância e sua singularidade**>.
- 2) Escolha uma instituição de educação infantil (creche ou pré-escola) pública de sua cidade e faça-lhe uma visita. Converse com diretores(as), professores(as) e pais e procure saber como a instituição surgiu. Relate essa experiência na <**Ficha de Registro**> que se encontra no AVA - Moodle.
- 3) Socialize sua experiência no fórum "**Conhecendo creches e pré-escolas**".



O texto de **Sônia Kramer** está disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund9anobasefinal.pdf, ou ainda, no CD-rom Trilhas do Aprendiz, Vol. 2.

Acesse o AVA - Moodle <www.ead.ufpb.br> e faça o *download* do arquivo com o modelo da ficha de registro.

Verifique o período estabelecido para a discussão no fórum temático.



Atenção!

Durante a realização dos desafios propostos, você, aprendiz, deverá interagir com os(as) mediadores(as) pedagógicos(as) a distância por meio do AVA - Moodle para dirimir dúvidas e receber orientações. Se tiver dificuldades para acessar, consulte o(a) mediador(a) pedagógico(a) no Pólo Municipal de Apoio Presencial.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 5	Aula 6	Aula 7
		Aula 8



UNIDADE II

ESCOLAS DE TRICOTAR, CRECHES E JARDINS-DE-INFÂNCIA: O SURGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Em aulas passadas, estudamos que o processo de industrialização desencadeado no Século XVIII transformou a sociedade e, sobretudo, a família. Conseqüentemente, as funções de cuidado e de assistência dos filhos pequenos assumidas pelas mães foram sendo abandonadas, quando elas ingressaram no mercado de trabalho, razão por que tornou-se indispensável encontrar formas substitutivas de atendimento infantil de tal forma que a questão da guarda e da educação das crianças pequenas ganhou destaque no debate político, na legislação social e nas reformas escolares daquela época.

Nas grandes cidades europeias, cenário principal do desenrolar do processo de industrialização, começam a surgir “espaços” de acolhimento das crianças, distintos do familiar, para abrigá-las, enquanto seus pais trabalhavam. Logo depois, surgiram instituições com o objetivo de “cuidar” das crianças. A primeira dessas instituições, criada para atender às crianças pobres e às mães trabalhadoras, tinha características marcadamente educacionais.

AULA 5: AS ESCOLAS DE TRICOTAR DE PASTOR OBERLIN

O surgimento da primeira escola para crianças de dois a seis anos deu-se em 1770 e foi organizada pelo Pastor João Frederico Oberlin, que fundou a chamada *Ecolés à tricoter* (Escola de tricotar), em um vale de cadeia dos Vosges, na França, onde residiam cerca de oitenta famílias.

Essas escolas, de acordo com Kulmann Jr., tinham como objetivo fazer com que a criança perdesse os maus hábitos, mediante aquisição de hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem etc. Foi assim que se ofereceram as primeiras noções de moral e de religião. Além disso, ensinavam-se às crianças as letras minúsculas, a soletração e a pronúncia correta das palavras e das sílabas difíceis.

A iniciativa de Oberlin inspirou uma série de outras em toda a Europa. Na Escócia, em 1816, Robert Owen criou uma escola para filhos de operários de sua fábrica, que atendia a crianças de dois a seis anos. Na Inglaterra, em 1824, Samuel Wilderspin fundou a *Infant School Society*, uma escola infantil destinada à educação de crianças de dois a 11 anos, a qual, posteriormente, foi denominada de *Infant School*, espalhando-se por todo o Reino Unido (KUHLMANN JR., 2001).

A França, influenciada pela *Infant School*, cria, em 1828, as chamadas Salas de Asilo (*Salles d’Asile*), que depois mudam seu nome para Escola Maternal.

Kuhlmann Jr. (2001) refere que

A pedagogia de Wilderspin codificava e aplicava às crianças pequenas a proposta do *ensino mútuo*, de Lancaster, usada na escola primária, que

UNIDADE I**UNIDADE II****UNIDADE III****Aula 5****Aula 6****Aula 7****Aula 8**

Este texto é parte da palestra de Kulhman Jr. intitulada "Trajetórias das concepções de educação infantil", disponível em: www.omep.org.br/artigos/palestra/05.pdf

funcionava com salas para grande número de alunos, onde o professor passava os exercícios a alunos monitores, que os reproduziam em pequenos grupos com alunos menos adiantados. O método da *Infant School* inspirou a elaboração do Manual das Salas de Asilo, por Denys Cochin, em 1833, que sugeria procedimentos semelhantes. As figuras apresentadas como modelos no manual mostram uma ampla sala em que uma arquibancada forma um anfiteatro, para lições dirigidas a todos, e áreas com bancos para as reuniões dos grupos de diferentes idades comandados por uma criança monitora; as paredes eram decoradas com o crucifixo, as letras do alfabeto, figuras geométricas e cartazes, promovendo como que um programa de ensino escolar em miniatura, com forte caráter religioso (DAJEZ, 1994).

AULA 6: AS CRECHES DE MARBEAU

As creches, inspiradas pelo modelo das escolas maternais, surgem com características educacionais muito semelhantes às das instituições pré-escolares. Apesar de registros históricos sobre a implantação de uma creche com doze berços, em 1801, pela Marquesa de Pastoret, em função de ter tido uma curta duração, a implantação de creches na França é atribuída a Jean-Marie-Firmin Marbeau (1798-1875), que fundou, em 14 de novembro de 1844, a primeira creche, em Chaillot, na França, rapidamente se expandindo para toda a França e Europa.

A creche (como a escola maternal) representava um espaço onde a criança poderia usufruir das reais condições de um bom desenvolvimento. Assim, ela se tornaria sociável. Como nas escolas maternais e no jardim-de-infância, valorizam-se os brinquedos e as brincadeiras.



DESAFIOS

1) Com base nos textos das aulas 5 e 6, reúna-se, no Pólo Municipal da Apoio Presencial, em grupo de, no máximo, quatro colegas, responda às questões seguintes e poste-as no Moodle:

- Como surgiram as creches e as pré-escolas?
- Quais eram seus maiores objetivos?
- Havia diferenças entre as propostas educacionais das creches e as das pré-escolas? Comente.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 5	Aula 6	Aula 7

AULA 7: OS JARDINS-DE-INFÂNCIA DE FROEBEL

As escolas infantis da Alemanha vão ser chamadas de jardim-de-infância (*Kindergarten*), e o primeiro deles foi criado por Froebel, em 1837.

Os *kindergartens* se constituíam espaços onde crianças eram expostas a condições favoráveis de aprendizagem, mediante utilização de jogos e brincadeiras, organizados por uma professora, denominada de jardineira.

Influenciado por Pestalozzi, Froebel acreditava na espontaneidade infantil que, para se desenvolver, necessitava de atividades variadas que incluíssem a livre expressão.

Os jogos e as brincadeiras eram, então, o cerne do modelo pedagógico de Froebel, e a utilização de materiais pedagógicos variados (formas geométricas, argila, papel, areia etc.) serviria a um duplo propósito: estimular a construção em brincadeiras, auxiliando a formação do sentido de realidade, e motivar a iniciativa das crianças para desenvolverem atividades de formação pessoal.

As idéias de Froebel, no Século XX, inspiraram outros estudiosos da infância, a exemplo dos médicos Ovídio Decroly e Maria Montessori. O belga Decroly (1871-1932) acreditava que o funcionamento psicológico do pensamento infantil carecia de atividades lúdicas para se desenvolver. Maria Montessori (1879-1952), por sua vez, entendia que o uso de materiais pedagógicos variados, com características lúdicas, era fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Em 1907, Montessori foi convidada a organizar uma sala para educação de crianças sem deficiências dentro de uma habitação coletiva, onde residiam famílias de classes populares. Essa experiência foi chamada "Casa das Crianças". Destaca-se, ainda, no estudo de Montessori, o interesse da médica pelo desenvolvimento da espiritualidade, como resposta a concepções materialistas, indicando assim uma pedagogia científica da criança. Ela concebia que o crescimento biológico e o desenvolvimento infantil encontram-se ligados entre si.

O valor da estimulação inicial nas crianças foi marcante nas escolas de educação infantil da Europa e dos Estados Unidos, na segunda metade do Século XX. A defesa da brincadeira, como ferramenta do desenvolvimento, levou a classe média a organizar os *play groups*, que, aliás, foram vistos por pesquisadores como uma maneira de detectar problemas de saúde física e, principalmente, mental.



UNIDADE I

UNIDADE II

UNIDADE III

Aula 5

Aula 6

Aula 7

Aula 8



DESAFIO

1) Com base no texto das aulas 5, 6 e 7, faça um quadro comparativo estabelecendo as semelhanças e diferenças entre pré-escolas, creches e jardins-de-infância, conforme o modelo abaixo. Em seguida, poste-o no Moodle.

	PRÉ-ESCOLAS	CRECHES	JARDINS- DE- INFÂNCIA
<i>Surgimento</i>			
<i>Fundador</i>			
<i>Natureza do atendimento prestado</i>			
<i>População atendida</i>			
<i>Proposta pedagógica</i>			
<i>Materiais utilizados</i>			



Atenção!

Durante a realização dos desafios propostos, você, aprendente, deverá interagir com os(as) mediadores(as) pedagógicos(as) a distância por meio do AVA - Moodle para dirimir dúvidas e receber orientações. Se tiver dificuldades para acessar, consulte o(a) mediador(a) pedagógico(a) no Pólo Municipal de Apoio Presencial.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 5	Aula 6	Aula 7
		Aula 8

AULA 8: AS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (CRECHES E PRÉ-ESCOLAS)

O surgimento das instituições de educação infantil encontra-se fortemente vinculado às modificações que a família sofreu dentro das sociedades, mais especificamente, em relação às mudanças do papel da mulher dentro do contexto das sociedades burguesas.

O abandono de crianças, ao longo de toda a história, foi tão freqüente e numeroso que, no Século XV, surgiram os hospícios para abrigar as crianças pobres que eram abandonadas por seus pais. Entre as crianças abastadas, o abandono se caracterizava pela entrega das crianças, feita pelos pais, às chamadas “amas-de-leite”, encarregadas de cuidar dos filhos das mães ricas.

Com o passar dos tempos, os hospícios e as amas-de-leite foram sendo institucionalizados. Assim, a partir do Século XVIII, surgem as chamadas “Rodas dos expostos”, a mais remota referência que se tem no Brasil para identificar uma instituição de assistência à infância.

De acordo com Donzelot (1979, p.28),

a roda é um cilindro que gira aberto; o lado fechado dá à rua e nas suas proximidades há uma campainha. Uma mulher quer abandonar um recém-nascido? Avisa a pessoa de guarda tocando a campainha. Imediatamente o cilindro, girando sobre ele mesmo, apresenta ao exterior seu lado aberto, recolhe o recém-nascido e, prosseguindo seu movimento, o introduz no interior do hospício. Desta forma quem fez a doação não foi visto por nenhum dos serventes da casa. E esse é o objetivo: romper, sem pegadas e sem escândalo, o laço de origem destes produtos de alianças não-desejáveis, depurar as relações sociais dos progenitores que não se ajustam à lei familiar, às suas ambições, à sua reputação.

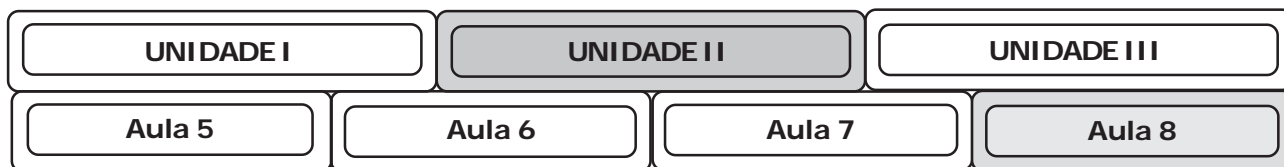
Kuhlmann Jr (2001) nos esclarece que as Rodas chegaram ao Brasil em 1726 e foram instaladas nas Santas Casas de Misericórdia das principais cidades brasileiras: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789), São Paulo (1825), São Luiz (1829) e Porto Alegre (1837).

A partir do Século XIX, as mudanças desencadeadas por certo desenvolvimento cultural e tecnológico, decorrente da industrialização, fizeram surgir uma maior necessidade de atendimento social à criança, uma vez que o índice de mortalidade infantil era muito alto. Surgem, então, as entidades de amparo às crianças.

As elites brasileiras, influenciadas, em parte, pelas idéias da Escola Nova e, em parte, pela preocupação em fazer acontecer um projeto econômico e social para uma nação moderna, resolvem apostar na idéia do “jardim-de-infância” europeu. Assim, em 1896, foi criado o jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo.

Em função do debate político vigente na época, mediante o qual se argumentava a favor de que o dinheiro público não devesse ser usado para financiar as instituições de caridade que atendiam às crianças pobres, em 1875 (Rio de Janeiro) e 1877 (São Paulo), iniciativas privadas criaram os primeiros jardins-de-infância particulares.

No início do Século XX, assistimos a um certo arrefecimento do debate em torno das políticas para a criança pequena. Seu foco se desviou para o atendimento ao então chamado



ensino primário. Todavia, mesmo que em grau menor, registra-se, nesse período, uma preocupação com a saúde pública e a necessidade de uma assistência científica à infância.

Portanto, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a conseqüente absorção da mão-de-obra feminina nas fábricas, o poder público foi pressionado a criar instituições para acolher as crianças filhas das mães trabalhadoras.

A luta das mulheres trabalhadoras por creches foi apoiada pelos médicos sanitaristas, que se mostravam apreensivos por causa das más condições de vida e de higiene das famílias operárias.

Os higienistas, preocupados com os altos índices de mortalidade infantil, constataram que a elevação das taxas de mortalidade por doença decorria das condições de insalubridade a que estavam submetidas as famílias, amontoadas em alojamentos sujos, estreitos e úmidos. Viram, pois, nas creches, a solução capaz de minimizar o problema das péssimas condições de vida das crianças.

Embalado por políticas de cunho populista, o assistencialismo, característico das instituições de educação infantil do início do Século XX, continuou a ser observado na segunda metade do Século XX, conforme podemos constatar nas palavras de Kuhlmann Jr. (2001, p. 85):

A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino.

Como instituições de caráter eminentemente assistencial, as creches passam a ser questionadas sobre sua função social de substituta da mãe. Os estudiosos do desenvolvimento infantil criticavam a separação mãe-bebê e atribuíam a isso possíveis transtornos psíquicos no comportamento das crianças. Mas, no desenrolar dos acontecimentos, observou-se que as creches se constituíram espaços possíveis de conciliação entre a responsabilidade da mãe em criar os filhos e a sua situação de trabalho.

Durante o período em que as crianças estão nas creches, observa-se que passam elas próprias por modificações substantivas no seu próprio modo de ser. Como refere Müller (2007, p. 75), "modifica-se o espaço onde cresce a criança e assim também suas relações, seus costumes, brincadeiras, percepções, experiências e desejos".

De lá para cá, com o advento da concepção da criança como sujeito de direitos, a creche deixou de ser um direito apenas das mães trabalhadoras e passou a ser encarada como um **direito da criança**.

Creches e pré-escolas passaram a ser espaços privilegiados de interação entre criança e criança e criança e adulto, diferentes da família e da escola. Conforme já dissemos em outra ocasião (DIAS, 2007, p. 25),

As instituições de educação infantil se configuram como um local onde a convivência com outras crianças e adultos, diferentes dos familiares, exige a ampliação do desenvolvimento das capacidades de relacionamento interpessoal num grau de complexidade maior que aquelas requeridas num ambiente familiar.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 5	Aula 6	Aula 7
		Aula 8



DESAFIOS

1) Assista ao vídeo <**O fazer do bebê**>. Depois, volte à instituição de educação infantil já visitada e observe os seguintes aspectos:

- a) estrutura física (salas, berçário, lactário, espaço livre etc.);
- b) proposta pedagógica.

2) Elabore um relatório sobre os aspectos observados e poste-o no Moodle.

3) No fórum, <**Cotidiano das creches e pré-escolas**>, converse com seus colegas sobre suas impressões a respeito do que viu.



Para assistir ao vídeo indicado, dirija-se ao PMAP e solicite-o ao(a) mediador(a) pedagógico(a) presencial.



Para participar do fórum, acesse o AVA - Moodle: www.ead.ufpb.br



Atenção!

Durante a realização dos desafios propostos, você, aprendiz, deverá interagir com os(as) mediadores(as) pedagógicos(as) a distância por meio do AVA - Moodle para dirimir dúvidas e receber orientações. Se tiver dificuldades para acessar, consulte o(a) mediador(a) pedagógico(a) no Pólo Municipal de Apoio Presencial.

UNIDADE I

UNIDADE II

UNIDADE III

Aula 9

Aula 10

Aula 11

Aula 12



UNIDADE III

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DA HISTÓRIA POLÍTICO-SOCIAL À PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

AULA 9: CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: ENTRE O ASSISTENCIALISMO E A EDUCAÇÃO

Em aulas anteriores, aprendemos que a história das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) foi marcada pela perspectiva assistencialista de atendimento às crianças pobres e desvalidas.

Resultante de um processo histórico, marcado por recuos e avanços, encontros e desencontros, os discursos político-legais acerca da educação infantil foram se construindo e reconstruindo ao longo dos tempos. Paulatinamente, diversas funções foram sendo atribuídas/assumidas pelas creches e pré-escolas: como local de guarda de crianças pobres e desvalidas; como instituição assistencialista e/ou filantrópica; como arremedo da família e/ou da escola; até a concepção atual da educação infantil como lugar de educação e de cuidado.

Apesar de tais funções coexistirem até hoje, alguns estudiosos, a exemplo de Kulmann Jr (2004) e Kramer (2000), afirmam ser falsa a dicotomia entre as funções assistencialistas e educacionais reclamadas para as instituições de educação infantil. Segundo esses autores, tendo em vista as próprias necessidades e especificidades da criança de 0 a 5 anos, a função de creches e de pré-escolas sempre foi marcada pela natureza socioeducacional. Essa natureza é realçada pelo princípio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, cujo caráter fundamentalmente pedagógico se manifesta a partir da mediação da relação entre a criança e a cultura.

Isso significa que, a despeito das várias funções atribuídas/assumidas pelas instituições de educação infantil, ao longo dos tempos, a função de educar e de cuidar sempre esteve presente na educação das crianças pequenas, mesmo quando os discursos político-legais enfatizavam uma ou outra função. De modo que a relação entre o cuidado e a educação das crianças pequenas, apesar de encontrar raízes históricas de predomínio, em determinado período, desta ou daquela função, tem se revelado como uma falsa dicotomia. Não é possível, nesse nível de ensino, educar sem cuidar, nem cuidar sem educar.

Portanto, o cuidar e o educar, enquanto princípio indissociável na educação infantil, constitui-se no seu próprio fundamento pedagógico.



UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	
Aula 9	Aula 10	Aula 11	Aula 12



DESAFIOS

1) Assista, no PMAP, à vídeo-aula <**Cultura da infância: brincar e apre(e)nder**>.

2) Em grupo de, no máximo, quatro pessoas, elabore sua opinião sobre a oposição existente entre assistência e educação. Socialize suas opiniões no <**Moodle**>.



Para assistir à vídeo-aula indicada, dirija-se ao PMAP e solicite-o ao (à) m e d i a d o r (a) p e d a g ó g i c o (a) presencial.



Para socializar suas opiniões, acesse o AVA - Moodle:
www.ead.ufpb.br



Atenção!

Durante a realização dos desafios propostos, você, aprendiz, deverá interagir com os(as) mediadores(as) pedagógicos(as) a distância por meio do AVA - Moodle para dirimir dúvidas e receber orientações. Se tiver dificuldades para acessar, consulte o(a) mediador(a) pedagógico(a) no Pólo Municipal de Apoio Presencial.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 9	Aula 10	Aula 11
		Aula 12

AULA 10: O CUIDAR E O EDUCAR COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O cuidar e o educar, como já visto, constituem o princípio educativo da educação infantil. Sendo assim, o projeto educativo, nesse nível de ensino, contempla, necessariamente, ações de cuidado e de educação em relação às crianças de 0 a 5 anos.

Tal compreensão, construída e reconhecida como válida, ao longo dos tempos, foi paulatinamente sendo incorporada nos discursos político-legais e encontra respaldo em documentos oficiais da política educacional brasileira. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ao discutir a natureza do cuidado e da educação que devem ser dispensados às crianças pequenas, assim se expressa:

O cuidado é um ato em relação ao outro que possui uma dimensão expressiva. Contemplar o cuidar na Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (RCNEI, 1998).

Educar significa propiciar situações de brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas nas crianças (RCNEI, 1998).

Todavia, apesar de, hoje em dia, o cuidado e a educação serem assumidos como princípio indissociável, sua operacionalização nas instituições de educação infantil tem sido objeto de debates entre os educadores, quando da explicitação dos seus projetos educativos.

Partindo da compreensão de que a educação infantil se constitui como um conjunto de processos e práticas sociais (marcados pela intencionalidade), destinados a crianças pequenas, e cujo fim precípuo consiste em oferecer oportunidades para que elas possam se apropriar da cultura e produzi-la, a sistematização das ações educativas requer a adoção de práticas voltadas para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de 0 a 5 anos, com base nas suas próprias necessidades e especificidades de produção e criação de cultura, de tal forma que lhe seja possível atribuir sentido ao mundo e às coisas.

Nesse caminhar, a criança assume o papel de protagonista de sua própria história. Por meio das interações sociais que estabelece entre seus pares e entre os adultos, cria e recria seu próprio mundo e, assim, constrói sua própria inserção, imersão e produção na cultura que a cerca. As brincadeiras, linguagem infantil por excelência, ajudam-nas a mergulhar nesse universo simbólico e dele extrair suas próprias formas de se relacionar consigo mesma e com seus outros sociais: outras crianças e outros adultos.




Foto disponível em: <http://paraalmdocuidar-educaoinfantil.blogspot.com>

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 9	Aula 10	Aula 11
		Aula 12



DESAFIOS

- 1) Releia o texto da página anterior.
- 2) Vá ao PMAP e, junto com seu grupo, faça um esboço de uma proposta pedagógica para a educação infantil que contemple, de forma indissociada, ações de cuidado e educação, para crianças de 0 a 3 anos (creches) e de 4 e 5 anos (pré-escola). Poste-o no Moodle.



Atenção!
Durante a realização dos desafios propostos, você, aprendiz, deverá interagir com os(as) mediadores(as) pedagógicos(as) a distância por meio do AVA - Moodle para dirimir dúvidas e receber orientações. Se tiver dificuldades para acessar, consulte o(a) mediador(a) pedagógico(a) no Pólo Municipal de Apoio Presencial.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 9	Aula 10	Aula 11

AULA 11: O FUNDAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS

Por diversas vezes, trabalhamos com a concepção de criança como um sujeito de direitos, social e historicamente situado, (inter)ativo, produtor de conhecimento e de cultura, e cuja linguagem privilegiada é o brincar. Trabalhamos também com a idéia de que o princípio educativo da educação infantil é a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Ora, compreendendo a criança como sujeito de sua própria história e a educação infantil como espaço de construção e reconstrução das mais variadas formas de sua inserção no mundo da cultura, o fundamento pedagógico capaz de orientar as ações educativas, nesse nível de ensino, não poderia ser outro senão o do desenvolvimento integral das crianças.

Tal fundamento também se encontra respaldado pela LDB/96, que reza em seu Art. 29:

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



Em 2006 foi aprovada a Lei Federal nº 11.274 que limitou a faixa etária de atendimento na educação infantil para cinco anos. Isto, em virtude da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, mediante a inclusão das crianças de seis anos de idade neste nível de ensino.

A educação infantil tem, portanto, uma finalidade educacional explícita, e sua própria explicitação a distingue dos demais níveis de ensino. Assim sendo, a adoção da perspectiva do desenvolvimento integral da criança, como um fim da educação infantil, impõe que se repensem formas de organização e de funcionamento das instituições de educação infantil, considerando as dimensões humanas potencializadas nas crianças pequenas: a afetividade, a ludicidade, a sensibilidade estética, a cognição, a linguagem, a corporeidade, o imaginário, a sociabilidade, entre outras.

A finalidade de desenvolvimento integral da criança, necessariamente, faz das instituições de educação infantil um espaço onde se desenvolve uma ação educativa multifacetada, uma vez que, como já afirmamos em outro texto (DIAS, 2005, p. 27),

A educação de crianças pequenas exige a inclusão de outros aspectos a ela relacionados, tais como: a integração entre as ações de saúde, educação, assistência social e cultura. A dimensão do ensino, por si só, não consegue dar conta da complexidade de uma ação orientada, ao mesmo tempo, para a promoção do desenvolvimento das competências lógicas e cognitivas, de um lado, e para as necessidades de desenvolvimento e crescimento humanos característicos das crianças nessa faixa etária, de outro.

Sendo assim, o projeto pedagógico da educação infantil deve contemplar formas específicas de planejar e organizar o ambiente institucional, o espaço físico, o tempo, os recursos materiais e pedagógicos, entre outros, levando em consideração o sujeito para o qual se destina a educação ofertada: a criança pequena, suas necessidades, especificidades e, acima de tudo, seu direito a uma educação de qualidade.


UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 9	Aula 10	Aula 11
		Aula 12



DESAFIOS


1) Faça uma pesquisa sobre os documentos que existem na <**política educacional brasileira**> acerca dos fundamentos pedagógicos da educação infantil.

2) Registre suas impressões no fórum de discussões permanente sobre <**"A especificidade da educação infantil"**>.



Para realizar a pesquisa, acesse o endereço da Secretaria da Educação Básica do MEC: www.portal.mec.gov.br/seb

Para participar do fórum, acesse o AVA - Moodle: www.ead.ufpb.br



Atenção!
Durante a realização dos desafios propostos, você, aprendente, deverá interagir com os(as) mediadores(as) pedagógicos(as) a distância por meio do AVA - Moodle para dirimir dúvidas e receber orientações. Se tiver dificuldades para acessar, consulte o(a) mediador(a) pedagógico(a) no Pólo Municipal de Apoio Presencial.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	
Aula 9	Aula 10	Aula 11	Aula 12

AULA 12: A INSERÇÃO DAS CRECHES E DAS PRÉ-ESCOLAS NOS SISTEMAS DE ENSINO

Vimos na Unidade II que, historicamente, o surgimento das creches encontra-se fortemente vinculado à função de guarda e de cuidado dos filhos de mães trabalhadoras, órfãos, crianças abandonadas ou filhos de mães solteiras, com características marcadamente filantrópicas, assistencialistas ou custodiais. Vimos também que a pré-escola, desde a sua origem, surge como instituição de caráter educativo, voltada para as famílias mais abastadas, que entregavam seus bebês aos cuidados do que hoje conhecemos como “babás” e, quando maiores, iam para a “escolinha”, aprender a ler, escrever e contar.

Essa distinção original entre as funções sociais de creches e pré-escolas levou a uma dicotomia entre as funções de cuidado e educação, que persistiu durante anos a fio.

Alguns autores sustentam que, historicamente, coube à creche a função de substituta da mãe nas funções de cuidado com a saúde, a alimentação, a higiene e o sono das crianças, enquanto que à pré-escola cabia a preparação da criança para o ingresso na escola. Devido a essa compreensão, no Brasil, as creches sempre estiveram ligadas aos órgãos de Assistência Social.

Vimos, no entanto, que alguns estudiosos da infância contestam a idéia da dicotomia entre as funções sociais desempenhadas pelas creches e pelas pré-escolas, argumentando em favor da não existência da oposição entre as ações de cuidar e de educar, enquanto práticas da educação infantil.

Os avanços decorrentes da compreensão construída ao longo do tempo de que as instituições de educação infantil são espaços de prática pedagógica sistematizada e intencional, conseguiram mobilizar setores e instâncias responsáveis pela implementação de políticas públicas educacionais em favor da necessidade de se transferir a responsabilidade da gestão e do planejamento das creches e pré-escolas dos órgãos de assistência social para os sistemas de ensino.

Nesse sentido, a LDB/96 instituiu, em seu Art. 18:

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I** - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
- II** - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III** - os órgãos municipais de educação.

A mesma Lei, no Capítulo das Disposições Transitórias, no seu Art. 89, estabelece o prazo para que creches e pré-escolas integrem-se aos seus respectivos sistemas de ensino.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.



A partir de então, creches e pré-escolas passam a ser consideradas legalmente instituições educativas, cuja supervisão, orientação e coordenação competem às Secretarias Municipais de Educação.

A inserção de creches e pré-escolas no sistema de ensino instituído pela LDB representa um avanço significativo para a educação infantil, na medida em que amplia a responsabilidade educacional das instituições, garantindo-lhes, como afirma Oliveira (2002, p. 81),

graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração e gestão de seus projetos pedagógicos. [...] Ter a creche incluída no sistema de ensino significa elaborar uma proposta pedagógica a ser planejada, desenvolvida e avaliada por toda comunidade escolar. Essa gestão democrática da creche deve ser voltada para o aperfeiçoamento pedagógico de seu cotidiano. O padrão de qualidade a ser obedecido pela creche passa a incluir critérios pedagógicos de desenvolvimento de competências pelas crianças, além de outros requisitos que uma instituição para crianças deve apresentar: ambiente limpo, saudável, organizado, com cuidados físicos também atentamente observados.

Isso significa que as práticas e o cotidiano das instituições de educação infantil passam a ser, necessariamente, assumidas por profissionais da educação, tendo a sua formação mínima regulamentada pela própria LDB, nos seguintes termos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Todavia, apesar dos reconhecidos avanços oriundos do texto legislativo da LDB, não podemos ser ingênuos a ponto de achar que a simples determinação legal é capaz de realizar mudanças nas formas de organização, planejamento e gestão das unidades de educação infantil. Conforme nos afirmam Nunes, Corsino e Kramer (2005, p. 21),

essa mudança não se faz por simples determinação legal; é um processo gradativo e exige reestruturações que vão das regulamentações dos Conselhos Municipais de Educação (CME), reorganização das SMEs e alocação de recursos físicos (instalações, equipamentos, materiais) e financeiros à qualificação, formação, ao plano de carreira, ao vínculo empregatício, entre outros, dos profissionais que trabalham na educação.

Há, ainda, um longo caminho a ser percorrido em direção à oferta de uma educação infantil de qualidade. A própria inserção de creches e pré-escolas nos sistemas de ensino precisa tornar-se realidade, uma vez que, em muitos municípios brasileiros, em descumprimento total à LDB, isso ainda não ocorreu.

UNIDADE I

UNIDADE II

UNIDADE III

Aula 9

Aula 10

Aula 11

Aula 12



Disponível em: http://www.camboriu.sc.gov.br/sec_educacao/fotos/dep_238328382.jpg

Essa integração requer o levantamento das condições em que se realiza a educação infantil nas instituições onde esse processo existe, o estabelecimento de critérios mínimos para o seu funcionamento e credenciamento e a ampliação de recursos financeiros e pedagógicos capazes de garantir a melhoria das condições de educação desses espaços.



DESAFIO

1) Leia o texto <Creches no sistema de ensino>, de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, e, com base em suas idéias, produza um texto de duas laudas, contendo uma análise sobre a inserção das creches no sistema de ensino. Em seguida, poste-o no Moodle em formato doc ou rtf.



Para realizar a leitura indicada, dirija-se à biblioteca do PMAP. O texto de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira integra o livro:

MACHADO, M. L. de A. (org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

Atenção!

O texto deverá ser postado no Moodle, em formato dot, doc ou rtf e tamanho de até 2.500 caracteres.

Durante a realização do desafio proposto, você, aprendente, deverá interagir com os(as) mediadores(as) pedagógicos(as) a distância de Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I por meio do AVA - Moodle para dirimir dúvidas e receber orientações.

Se tiver dificuldades para acessar o AVA <www.ead.ufpb.br>, consulte o(a) mediador(a) pedagógico no Pólo Municipal de Apoio Presencial.



UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III
Aula 9	Aula 10	Aula 11
		Aula 12

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA - MODALIDADE A DISTÂNCIA	
Professora-pesquisadora: ADELAIDE ALVES DIAS E-mail: adelaidedias@oi.com.br	Componente curricular: Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I MARCO II
FICHA DE REGISTRO DE VISITA A UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
Participantes da equipe: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____	
Identificação da Instituição: Nome: _____ Endereço: _____ Telefone: _____ Nome do(a) gestor(a): _____ Tipo de instituição: () municipal () estadual () conveniada () comunitária () outra Qual? _____	
Como são as instalações físicas (salas de aula, secretaria, brinquedoteca, biblioteca, banheiros, cozinha, refeitório, lactário, área descoberta - pátio, solário etc., brinquedos)?	
Há uma proposta pedagógica? Qual? Como foi elaborada? Por quem?	
Formação dos professores (listar todos os professores - incluindo auxiliar, monitor, recreador, berçarista etc.) e suas respectivas formações.	
Atendimento prestado às crianças (quantidade de crianças atendidas por turma, turno e faixa etária).	
Pessoal técnico e de apoio (listar todos os demais profissionais que atuam na instituição e suas respectivas formações).	
Recursos materiais e didáticos utilizados pela instituição.	
Outras observações julgadas pertinentes.	