

Prefeitura Municipal de Florianópolis do Estado de Santa Catarina

FLORIANÓPOLIS-SC

Professor Auxiliar de Educação Infantil

AG049-N9

Todos os direitos autorais desta obra são protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/12/1998.
Proibida a reprodução, total ou parcialmente, sem autorização prévia expressa por escrito da editora e do autor. Se você conhece algum caso de "pirataria" de nossos materiais, denuncie pelo sac@novaconcursos.com.br.

OBRA

Prefeitura Municipal de Florianópolis do Estado de Santa Catarina

PROFESSOR AUXILIAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Edital N° 003/2019

AUTORES

Língua Portuguesa - Profª Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco

Temas de Educação - Profª Ana Maria B. Quiqueto

Conhecimentos Específicos - Profª Ana Maria B. Quiqueto

PRODUÇÃO EDITORIAL/REVISÃO

Leandro Filho

Christine Liber

DIAGRAMAÇÃO

Renato Vilela

Thais Regis

CAPA

Joel Ferreira dos Santos



www.novaconcursos.com.br

sac@novaconcursos.com.br

APRESENTAÇÃO

PARABÉNS! ESTE É O PASSAPORTE PARA SUA APROVAÇÃO.

A Nova Concursos tem um único propósito: mudar a vida das pessoas.

Vamos ajudar você a alcançar o tão desejado cargo público.

Nossos livros são elaborados por professores que atuam na área de Concursos Públicos. Assim a matéria é organizada de forma que otimize o tempo do candidato. Afinal corremos contra o tempo, por isso a preparação é muito importante.

Aproveitando, convidamos você para conhecer nossa linha de produtos "Cursos online", conteúdos preparatórios e por edital, ministrados pelos melhores professores do mercado.

Estar à frente é nosso objetivo, sempre.

Contamos com índice de aprovação de 87%*.

O que nos motiva é a busca da excelência. Aumentar este índice é nossa meta.

Acesse **www.novaconcursos.com.br** e conheça todos os nossos produtos.

Oferecemos uma solução completa com foco na sua aprovação, como: apostilas, livros, cursos online, questões comentadas e treinamentos com simulados online.

Desejamos-lhe muito sucesso nesta nova etapa da sua vida!

Obrigado e bons estudos!

*Índice de aprovação baseado em ferramentas internas de medição.

CURSO ONLINE



PASSO 1

Acesse:

www.novaconcursos.com.br/passaporte



PASSO 2

Digite o código do produto no campo indicado no site.

O código encontra-se no verso da capa da apostila.

*Utilize sempre os 8 primeiros dígitos.

Ex: JN001-19



PASSO 3

Pronto!

Você já pode acessar os conteúdos online.

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA

| | |
|---|----|
| Compreensão e interpretação de texto..... | 01 |
| Redação oficial: características e especificidades..... | 11 |
| Ortografia oficial..... | 46 |
| Acentuação Gráfica..... | 49 |
| Flexão nominal e verbal..... | 52 |
| Pronomes: emprego, forma de tratamento e colocação..... | 52 |
| Emprego de tempos e modos verbais..... | 60 |
| Regência nominal e verbal..... | 75 |
| Concordância nominal e verbal..... | 80 |
| Ocorrência de crase..... | 86 |
| Pontuação..... | 89 |

TEMAS DE EDUCAÇÃO

| | |
|--|----|
| Interdisciplinaridade..... | 01 |
| Teorias da aprendizagem..... | 03 |
| Avaliação..... | 12 |
| Planejamento docente: dinâmica e processos..... | 17 |
| Currículo e didática: histórico, teorias e tendências atuais..... | 21 |
| Projeto Político Pedagógico: princípios e finalidades. Tendências e concepções pedagógicas da educação brasileira..... | 35 |
| Aspectos Educacionais..... | 42 |
| Atualidades..... | 45 |
| O homem como sujeito histórico..... | 47 |
| O processo de produção histórica das diferentes sociedades e seus respectivos processos educacionais..... | 48 |
| A função social da escola pública contemporânea..... | 52 |
| Parâmetros curriculares nacionais..... | 54 |
| Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)..... | 84 |

SUMÁRIO

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

| | |
|--|----|
| A criança como sujeito de direitos..... | 01 |
| As especificidades da docência na Educação Infantil..... | 02 |
| A organização do tempo e espaço na Educação Infantil..... | 04 |
| As estratégias da ação pedagógica (observação, planejamento, registro, avaliação)..... | 06 |
| Relação creche-família..... | 09 |
| A brincadeira e a interação como eixos centrais da educação infantil..... | 15 |
| A docência compartilhada na educação infantil..... | 17 |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009)..... | 22 |
| Diretrizes Educacionais pedagógica para Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2010)..... | 26 |
| Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)..... | 34 |
| Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)..... | 40 |
| Resolução nº1/2017 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis..... | 52 |
| Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016)..... | 58 |

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Dispõe a lei sobre a proteção à criança e o adolescente, provendo-se também outras providências, como direitos e deveres. Importante salientar que há nesta lei a previsão dos atos infracionais praticados por criança e adolescente, bem como crimes em espécies praticados contra estes.

De acordo com a lei, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Excepcionalmente, em casos previstos em lei, aplicar-se-á a lei para pessoas de dezoito anos até vinte e um anos de idade.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata o ECA, 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.

Importante ressaltar que 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.

Explica-se que a garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Por fim, nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Acerca dos Direitos Fundamentais da criança e do adolescente, observa-se o título II do ECA, onde estão previstos direitos à vida e à saúde (inclusive de pré-natal), de liberdade, respeito e à dignidade, sendo assegurado às crianças e adolescentes os direitos de :

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Não obstante aos direitos expostos acima, a criança e o adolescente são providos de direitos à convivência

familiar e comunitária, como meio de desenvolvimento integral dos mesmos. O Direito à educação, cultura ao esporte e ao lazer, em igual condições entre todos. O Direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

Prezado candidato, não deixe de conferir a lei na íntegra no site oficial do Planalto. Acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm



EXERCÍCIOS COMENTADOS

1. (FUNRIO/2016 - IF-PA - Assistente de Alunos) Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), é considerado criança

- a) a pessoa até seis anos incompletos de idade.
- b) a pessoa até oito anos incompletos de idade.
- c) a pessoa até 12 anos incompletos de idade.
- d) a pessoa até 18 anos incompletos de idade.
- e) a pessoa até 14 anos incompletos, desde que não tenha cometido nenhum crime.

Resposta: Letra C. O Estatuto da Criança e do Adolescente opta por categorizar separadamente estas duas categorias de menores. Criança é aquele que tem até 12 anos de idade (na data de aniversário de 12 anos, passa a ser adolescente), adolescente é aquele que tem entre 12 e 18 anos (na data de aniversário de 18 anos, passa a ser maior), conforme o artigo 2º do ECA.

2. (Câmara dos Deputados - Analista Legislativo - CESPE/2014) Julgue o próximo item, referente ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e às atribuições do conselho tutelar.

As disposições do ECA aplicam-se apenas a crianças, indivíduos até doze anos de idade incompletos, e a adolescentes, indivíduos entre doze e dezoito anos de idade.

() CERTO () ERRADO

Resposta: Errado. Preconiza o artigo 2º, parágrafo único, ECA: "Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito anos e vinte e um anos de idade".

AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolidou-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. Dessa forma, difere-se das pedagogias centradas na criança que tiveram sua emergência nos movimentos da Escola Nova do final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, e que, no Brasil, estão representadas pelos Pioneiros da Educação como Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Se as pedagogias ativas, centradas na criança, estabeleciam à crítica a pedagogia tradicional a partir dos conhecimentos sobre a criança produzidos pelas investigações do campo da biologia e da psicologia evolutiva, uma Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores).

Tomando como pressuposto que toda apropriação cultural e qualquer aprendizagem é resultado de uma relação social e partilhada de significados coletivos, indica propostas pedagógicas onde as interações, as brincadeiras, a ludicidade e as linguagens estejam vinculadas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia. No Brasil, a elaboração teórica acerca da Pedagogia da Infância teve seu início logo após a aprovação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica - Constituição Nacional (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). As discussões sobre as especificidades de uma Pedagogia da Educação Infantil sedimentaram os princípios daquilo que será, posteriormente, instituído como Pedagogia da Infância (Faria, 1999; Rocha, 1999). A consolidação de uma perspectiva pedagógica assim denominada: Pedagogia da In-

fância emerge de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos. Rocha (1999) e Faria (2009) indicaram, a princípio, a Pedagogia da Infância como uma perspectiva de educação pública para a Educação Infantil, porém, a seguir, estenderam-na para todos aqueles que estão entre 0 e 10 anos de vida.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com os Parâmetros Curriculares, a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura.

Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância. Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra.

Essa perspectiva é hoje um consenso entre estudiosos da Educação Infantil. A interação a que se referem os autores citados não é uma interação genérica. Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce.

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas— o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro.

Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. A partir de seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que

provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos.

No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil.

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nasçam.

Por sua vez, a visão da criança como ser que é também parte da natureza e do cosmo merece igualmente destaque, especialmente se considerarmos as ameaças de esgotamento de recursos em nosso planeta e as alterações climáticas evidentes nos últimos anos. Conforme alerta Tiriba (2005), os seres humanos partilham a vida na Terra com inúmeras espécies animais, vegetais e minerais, sem as quais a vida no planeta não pode existir. Essas espécies, por sua vez, interagem permanentemente, estabelecendo-se um equilíbrio frágil e instável entre todos os seres que habitam o ar, a água dos rios, dos lagos e dos mares, os campos, as florestas e as cidades, em nosso sistema solar e em todo o universo.

A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil. Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças.

Pesquisas realizadas desde a década de 1970 enfatizam que todas as crianças podem aprender, mas não sob qualquer condição. Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) desde que acompanhadas por parceiros mais experientes. Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das ideias, a complementação ou a resistência

às iniciativas dos parceiros. A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças.

Ao se levar em conta esses aspectos, não se pode perder de vista a especificidade da pedagogia da Educação Infantil, como afirma Rocha:

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade.

É importante destacar que essas relações educativas, às quais a autora se refere, na instituição de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. Este último aspecto torna-se especialmente relevante no caso das creches no Brasil, onde em muitas delas ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças, como demonstra a maioria dos diagnósticos e dos estudos de caso realizados em creches brasileiras.

Essa afirmação evidencia a não-superação do caráter compensatório da Educação Infantil denunciado por Kramer que ainda se manifesta nos dias atuais, como também a polarização assistencial versus educação, apontada insistentemente por Kuhlmann Jr. Sabemos que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois “na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado”.

Assim, a ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil, parece bastante justificada.

Da mesma forma que defendemos uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atentamos para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil. Criando condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, estaremos difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto.

Os aspectos anteriormente abordados devem ser considerados no processo de discussão e elaboração de diretrizes pedagógicas dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Vale ressaltar a relevância da participação dos

professores, dos demais profissionais da instituição e da comunidade nesse processo, não só para que os aspectos citados sejam efetivamente considerados no desenvolvimento da proposta como também para cumprir a legislação.

Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:

- cidadãos de direitos;
- indivíduos únicos, singulares;
- seres sociais e históricos;
- seres competentes, produtores de cultura;
- indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.

Por sua vez, as crianças encontram-se em uma fase de vida em que dependem intensamente do adulto para sua sobrevivência.

Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas, o que implica,

- ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas;
- ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas;
- ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida.

Além disso, para que sua sobrevivência esteja garantida e seu crescimento e desenvolvimento sejam favorecidos, para que o cuidar/educar sejam efetivados, é necessário que sejam oferecidas às crianças dessa faixa etária condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura. As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito:

- à dignidade e ao respeito;
- autonomia e participação;
- à felicidade, ao prazer e à alegria;
- à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social;
- à diferença e à semelhança;
- à igualdade de oportunidades;
- ao conhecimento e à educação;
- a profissionais com formação específica;
- a espaços, tempos e materiais específicos

Fonte: *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil V. 1*

BARBOSA, M.C.S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Organização do trabalho pedagógico – materiais, ambientes, tempos

Para mediar as aprendizagens, promotoras do desenvolvimento infantil, é preciso tencionar uma ação educativa devidamente planejada, efetiva e avaliada. Por isto, é imprescindível pensar o tempo, os ambientes e os materiais. Ressalte-se, entretanto, que o que determina as aprendizagens não são os elementos em si, mas as relações propostas e estabelecidas com eles.

Materiais: os materiais compõem as situações de aprendizagem quando usados de maneira dinâmica, apropriada à faixa etária e aos objetivos da intervenção pedagógica.

Assim, materiais são objetos, livros, impressos de modo geral, brinquedos, jogos, papéis, tecidos, fantasias, tapetes, almofadas, massas de modelar, tintas, madeiras, gravetos, figuras, ferramentas, etc.

Podem ser recicláveis, industrializados, artesanais, de uso individual e ou coletivo, sonoros, visuais, riscantes e ou manipuláveis, de diferentes tamanhos, cores, pesos e texturas, com diferentes propriedades.

Entretanto, a intencionalidade pedagógica não pode ignorar e sobrepujar a capacidade da criança de tudo transformar, de simbolizar, de desprender-se do mundo dos adultos e ver possibilidades nos restos, nos destroços, no que é desprezado. Significa dizer que as crianças produzem cultura e são produto delas, de modo que a interpretação e releitura que a criança faz do mundo e das coisas que estão à sua volta reverte-se em possibilidades de novos conhecimentos e aprendizagens.

Um objeto, um livro, um brinquedo pode oportunizar diferentes ações, permitir a exploração e propiciar interações entre as crianças e os adultos. Para tanto, é fundamental que os materiais:

- Provoquem, desafiem, estimulem a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem;
- Fiquem ao alcance da criança, tanto para serem acessados quanto para serem guardados;
- Estejam disponíveis para o uso frequente e ativo;
- Não tragam danos à saúde infantil;
- Sejam analisados e selecionados em função das aprendizagens e dos possíveis sentidos que as crianças possam atribuir-lhes;
- Estejam adequados às crianças com deficiência visual, auditiva ou física, com transtornos globais, com altas habilidades / superdotação;
- Contemplem a diversidade social, religiosa, cultural, étnico-racial e linguística; • possam ser colhidos e explorados em diversos ambientes, para além das salas de atividades, mas também em pátios, parques, quadras, jardins, praças, hortas etc;

- Sejam analisados e selecionados em função das aprendizagens e de acordo com a idade.

Ambientes: quando planejamos, algumas questões nos norteiam: que tipos de atividades serão selecionadas, em que momentos serão feitas e em que local é mais adequado realizá-las? A depender do espaço físico, podem ser mais qualitativas as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças. O espaço é elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. E qual a relação entre espaço e ambiente?

Espaço e ambientes são elementos indissociáveis, ou seja, um não se constitui sem o outro. Dessa forma, apreende-se do termo espaço como as possibilidades de abstração feita pelo ser humano, sobre um determinado lugar, de modo a torná-lo palpável. Já ambiente é constituído por inúmeros significados, que são ressignificados pelo sujeito de acordo com suas experiências, vivências e culturas.

Os ambientes da Educação Infantil têm como centro a criança e precisam ser organizados em função de suas necessidades e interesses, inclusive com mobiliário adequado. É interessante que permitam explorações individuais, grupais, simultâneas, livres e ou dirigidas pelos profissionais. Para tanto, é fundamental que os ambientes sejam organizados para favorecer:

- Construção da identidade da criança como agente que integra e transforma o espaço;
- Desenvolvimento da independência. Por exemplo: tomar água sozinha, alcançar o interruptor de luz, ter acesso a saboneteira e toalhas, circular e orientar-se com segurança pela instituição;
- amplitude e segurança para que a criança explore seus movimentos corporais (arrastar-se, correr, pular, puxar objetos, etc.);
- Possibilidades estimuladoras dos sentidos das crianças, em relação a odores, iluminação, sons, sensação tátil e visual, entre outros;
- Observância da organização do espaço para que seja um ambiente estimulante, agradável, seguro, funcional e propício à faixa etária;
- Garantia da acessibilidade a crianças e adultos com visão ou locomoção limitadas;
- Organização que evite, ao máximo, acidentes e conflitos;
- Renovação periódica mediante novos arranjos no mobiliário, materiais e elementos decorativos.
- Tempo: as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças ocorrem dentro de um determinado tempo. Esse tempo é articulado. Ou seja, o tempo cronológico – aquele do calendário - articula-se com o tempo histórico – aquele construído nas relações socioculturais e históricas, - visto que as crianças carregam e vivenciam as marcas de sua época e de sua comunidade. E ainda podemos falar do tempo vivido, incorporado por nós como instituição social e que regula nossa vida, segundo Norbert Elias (1998).
- Quando a criança tem a oportunidade de participar, no cotidiano, de situações que lidam com duração, periodicidade e sequência, ela consegue antecipar fatos, fazer planos e construir sua noção de tempo. É importante que o planejamento e as práticas pedagógicas levem em conta a necessidade de:

- Diminuir o tempo de espera na passagem de uma atividade para outra;
- Evitar esperas longas e ociosas, especialmente ao final da jornada diária;
- Flexibilizar o período de realização da atividade, ao considerar os ritmos e interesses de cada um e dos grupos;
- Distribuir as atividades de acordo com o interesse e as condições de realização individual e coletiva;
- Permitir a vivência da repetição do conhecido e o contato com a novidade;
- Alternar os momentos de atividades de higiene, alimentação, repouso; atividades coletivas (entrada, saída, pátio, celebrações, festas); atividades diversificadas (brincadeiras e explorações individuais ou em grupo); atividades coordenadas pelo professor (roda de conversa, hora da história, passeios, visitas, oficinas etc); atividades de livre escolha da criança, ainda que supervisionadas pelos profissionais.

Aqui, cabe uma breve consideração sobre as possíveis denominações que um currículo pode comportar em relação à organização do trabalho pedagógico: atividades, temas geradores, projetos, vivências, entre outras. É plausível insistir que o importante é que essas estratégias adquiram sentido para a criança e não sirvam apenas para mantê-la ocupada, controlada, quieta, soterrada por uma avalanche de tarefas.

Não interessa banir essas denominações (e seus usos) de nosso vocabulário e cotidiano. Interessa fazer com que as atividades, temas geradores, projetos, vivências e outras práticas sejam ressignificadas, sejam objetos de reflexão, colocando as crianças em “situação de aprendizagem”. Interessa, portanto, dialogar historicamente com essas práticas, reexaminá-las e restituí-las na organização do trabalho pedagógico.

Existem muitas possibilidades de organização do trabalho pedagógico ao longo da jornada diária, semanal, bimestral. Elegemos quatro situações didáticas que podem integrar/articular as linguagens não somente em cada turma, mas também no coletivo escolar. Em qualquer uma das situações didáticas, cabe levar em consideração os objetivos, conteúdos, materiais, espaços / ambientes, tempos, interesses e características das crianças. Ou seja, ter sempre em mente: onde está a criança nas situações de aprendizagem propostas pelos professores?

Atividades permanentes: ocorrem com regularidade (diária, semanal, quinzenal, mensal) e têm a função de familiarizar as crianças com determinadas experiências de aprendizagem. Asseguram o contato da criança com rotinas básicas para a aquisição de certas aprendizagens, visto que a constância possibilita a construção do conhecimento. É importante planejar e avaliar com a criança e todos os envolvidos no processo como o trabalho foi realizado.

Sequência de atividades: trata-se de um conjunto de propostas que geralmente obedecem a uma ordem crescente de complexidade. O objetivo é trabalhar experiências mais específicas, aprendizagens que requerem aprimoramento com a experiência. Os planejamentos diários, geralmente, seguem essa organização didática.

Atividades ocasionais: permitem trabalhar com as crianças, em algumas oportunidades, um conteúdo considerado valioso, embora sem correspondência com o que está planejado. Trabalhadas de maneira significativa, a organização de uma situação independente se justifica, a exemplo de passeios, visitas pedagógicas, comemorações, entre outras.

Projetos didáticos: os objetivos são claros, o período de realização é determinado, há divisão de tarefas e uma avaliação final em função do pretendido. Suas principais características são objetivos mais abrangentes e a existência de um produto final.

Referências:

CARVALHO, M.T.V.; ORTIZ, C. Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. Coleção Interações. São Paulo: Editora Edgard Blucher. 2012.

Currículo em Movimento da Educação Básica Educação Infantil. Distrito Federal, 2013.

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Ministério da Educação.

AS ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA (OBSERVAÇÃO, PLANEJAMENTO, REGISTRO, AVALIAÇÃO)

Planejamento de Ensino

Em se tratando da prática docente, faz-se necessário ainda mais desenvolver um planejamento. Neste caso, o ensino, tem como principal função garantir a coerência entre as atividades que o professor faz com seus alunos e, além disso, as aprendizagens que pretende proporcionar a eles. Então, pode-se dizer que a forma de planejar deve focar a relação entre o ensinar e o aprender.

Dentro do planejamento de ensino, deve-se desenvolver um processo de decisão sobre a atuação concreta por parte dos professores, na sua ação pedagógica, envolvendo ações e situações do cotidiano que acontecem através de interações entre alunos e professores.

O professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades.

O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para os alcançar. A responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento.

O planejamento de ensino é que vai nortear o trabalho do professor e é sobre ele que far-se-á uma reflexão maior neste texto.

Fases do planejamento de ensino e sua importância no processo de ensino-aprendizagem

O planejamento faz parte de um processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento estão intimamente ligados. Quando se revisa uma ação realizada, prepara-se uma nova ação num processo contínuo e sem cortes. No caso do planejamento de ensino, uma previsão bem-feita do que será realizado em classe, melhora muito o aprendizado dos alunos e aperfeiçoa a prática pedagógica do professor. Por isso é que o planejamento deve estar "recheado" de intenções e objetivos, para que não se torne um ato meramente burocrático, como acontece em muitas escolas. A maneira de se planejar não deve ser mecânica, repetitiva, pelo contrário, na realização do planejamento devem ser considerados, combinados entre si, os seguintes aspectos:

1) Considerar os alunos não como uma turma homogênea, mas a forma singular de apreender de cada um, seu processo, suas hipóteses, suas perguntas a partir do que já aprenderam e a partir das suas histórias;

2) Considerar o que é importante e significativo para aquela turma. Ter claro onde se quer chegar, que recorte deve ser feito na História para escolher temáticas e que atividades deverão ser implementadas, considerando os interesses do grupo como um todo.

Para considerar os conhecimentos dos alunos é necessário propor situações em que possam mostrar os seus conhecimentos, suas hipóteses durante as atividades implementadas, para que assim forneçam pistas para a continuidade do trabalho e para o planejamento das ações futuras.

É preciso pensar constantemente para quem serve o planejamento, o que se está planejando e para quem vão servir as suas ações.

Algumas indagações auxiliam quando se está construindo um planejamento. Seguem alguns exemplos:

- O que pretende-se fazer, por quê e para quem?
- Que objetivos pretendem-se alcançar?
- *Que meios/estratégias são utilizados para alcançar tais objetivos?*
- *Quanto tempo será necessário para alcançar os objetivos?*
- *Como avaliar se os resultados estão sendo alcançados?*

É a partir destas perguntas e respectivas respostas que são determinadas algumas fases dentro do planejamento:

- *Diagnóstico da realidade;*
- *Definição do tema e Fase de preparação;*
- *Avaliação.*

Dentro desta perspectiva, Planejar é: elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar – agir em conformidade com o que foi proposto; e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados" (GANDIN, 2005, p.23).

Fases do Planejamento

Diagnóstico da Realidade:

Para que o professor possa planejar suas aulas, a fim de atender as necessidades dos seus alunos, a primeira atitude a fazer, é "sondar o ambiente". O médico antes de dizer com certeza o que seu paciente tem, examina-o, fazendo um "diagnóstico" do seu problema. E, da mesma forma, deve acontecer com a prática de ensino: o professor deve fazer uma sondagem sobre a realidade que se encontram os seus alunos, qual é o nível de aprendizagem em que estão e quais as dificuldades existentes. Antes de começar o seu trabalho, o professor deve considerar, segundo Turra et alii, alguns aspectos, tais como:

- as reais possibilidades do seu grupo de alunos, a fim de melhor orientar suas realizações e sua integração à comunidade;
- a realidade de cada aluno em particular, objetivando oferecer condições para o desenvolvimento harmônico de cada um, satisfazendo exigências e necessidades biopsicossociais;
- os pontos de referência comuns, envolvendo o ambiente escolar e o ambiente comunitário;
- suas próprias condições, não só como pessoa, mas como profissional responsável pela orientação adequada do trabalho escolar.

A partir da análise da realidade, o professor tem condições de elaborar seu plano de ensino, fundamentado em fatos reais e significativos dentro do contexto escolar.

Definição do tema e preparação:

Feito um diagnóstico da realidade, o professor pode iniciar o seu trabalho a partir de um tema, que tanto pode ser escolhido pelo professor, através do julgamento da necessidade de aplicação do mesmo, ou decidido juntamente com os alunos, a partir do interesse deles. Planejar dentro de uma temática, denota uma preocupação em não fragmentar os conhecimentos, tornando-os mais significativos.

Na fase de preparação do planejamento são previstos todos os passos que farão parte da execução do trabalho, a fim de alcançar a concretização e o desenvolvimento dos objetivos propostos, a partir da análise do contexto da realidade. Em outras palavras, pode-se dizer que esta é a fase da decisão e da concretização das ideias.

A tomada de decisão é que respalda a construção do futuro segundo uma visão daquilo que se espera obter [...] A tomada de decisão corresponde, antes de tudo, ao estabelecimento de um compromisso de ação sem a qual o que se espera não se converterá em realidade. Cabe ressaltar que esse compromisso será tanto mais sólido, quanto mais seja fundamentado em uma visão crítica da realidade na qual nos incluímos. A tomada de decisão implica, portanto, nossa objetiva e determinada ação para tornar concretas as situações vislumbradas no plano das ideias.

Nesta fase, ainda, serão determinados, primeiramente os objetivos gerais e, em seguida, os objetivos específicos. Também são selecionados e organizados os conteúdos, os procedimentos de ensino, as estratégias a serem utilizadas, bem como os recursos, sejam eles materiais e/ou humanos.

Avaliação

É por meio da avaliação que, segundo Lück, poder-se-á:

- demonstrar que a ação produz alguma diferença quanto ao desenvolvimento dos alunos;
- promover o aprimoramento da ação como consequência de sugestões resultantes da avaliação. Além disso, toda avaliação deve estar intimamente ligada ao processo de preparação do planejamento, principalmente com seus objetivos. Não se espera que a avaliação seja simplesmente um resultado final, mas acima de tudo, seja analisada durante todo o processo; é por isso que se deve planejar todas as ações antes de iniciá-las, definindo cada objetivo em termos dos resultados que se esperam alcançar, e que de fato possa ser atingível pelo aluno. As atividades devem ser coerentes com os objetivos propostos, para facilitar o processo avaliativo e devem ser elaborados instrumentos e estratégias apropriadas para a verificação dos resultados.

A avaliação é algo mais complexo ainda, pois está ligada à prática do professor, o que faz com que aumente a responsabilidade em bem planejar. Dalmás fala sobre avaliação dizendo que:

Assumindo conscientemente a avaliação, vive-se um processo de ação-reflexão-ação. Em outras palavras, parte-se do planejamento para agir na realidade sobre a qual se planejou, analisam-se os resultados, corrige-se o planejado e retorna-se à ação para posteriormente ser esta novamente avaliada.

Como se pode perceber, a avaliação só vem auxiliar o planejamento de ensino, pois é através dela que se percebem os progressos dos alunos, descobrem-se os aspectos positivos e negativos que surgem durante o processo e busca-se, através dela, uma constante melhoria na elaboração do planejamento, melhorando consequentemente a prática do professor e a aprendizagem do aluno. Portanto, ela passa a ser um "norte" na prática docente, pois, "faz com que o grupo ou pessoa localize, confronte os resultados e determine a continuidade do processo, com ou sem modificações no conteúdo ou na programação".

Importância do planejamento no processo de ensino-aprendizagem

Nos últimos anos, a questão de como se ensina tem se deslocado para a questão de como se aprende. Frequentemente ouvia-se por parte dos professores, a seguinte expressão: "ensinei bem de acordo com o planejado, o aluno é que não aprendeu". Esta expressão era muito comum na época da corrente tecnicista, em que se privilegiava o ensino. Mas quando, ao passar do tempo, foi-se refletindo sobre a questão da construção do conhecimento, o questionamento foi maior, no sentido da preocupação com a aprendizagem.

No entanto, não se quer dizer aqui que só se deve pensar na questão do aprendizado. Se realmente há a preocupação com a aprendizagem, deve-se questionar

se a forma como se planeja tem em mente também o ensino, ou seja, deve haver uma correlação entre ensino-aprendizagem.

A aprendizagem na atualidade é entendida dentro de uma visão construtivista como um resultado do esforço de encontrar significado ao que se está aprendendo. E esse esforço é obtido através da construção do conhecimento que acontece com a assimilação, a acomodação dos conteúdos e que são relacionados com antigos conhecimentos que constantemente vão sendo reformulados e/ou "reesquematizados" na mente humana.

Numa perspectiva construtivista, há que se levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, a aprendizagem a partir da necessidade, do conflito, da inquietação e do desequilíbrio tão falado na teoria de Piaget. E é aí que o professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, precisa definir objetivos e os rumos da ação pedagógica, responsabilizando-se pela qualidade do ensino.

Essa forma de planejar considera a processualidade da aprendizagem cujo avanço no processo se dá a partir de desafios e problematizações. Para tanto, é necessário, além de considerar os conhecimentos prévios, compreender o seu pensamento sobre as questões propostas em sala de aula.

O ato de aprender acontece quando o indivíduo atualiza seus esquemas de conhecimento, quando os compara com o que é novo, quando estabelece relações entre o que está aprendendo com o que já sabe. E, isso exige que o professor proponha atividades que instiguem a curiosidade, o questionamento e a reflexão frente aos conteúdos. Além disso, ao propiciar essas condições, ele exerce um papel ativo de mediador no processo de aprendizagem do aluno, intervindo pedagogicamente na construção que o mesmo realiza.

Para que de fato, isso aconteça, o professor deve usar o planejamento como ferramenta básica e eficaz, a fim de fazer suas intervenções na aprendizagem do aluno. É através do planejamento que são definidos e articulados os conteúdos, objetivos e metodologias são propostas e maneiras eficazes de avaliar são definidas. O planejamento de ensino, portanto, é de suma importância para uma prática eficaz e conseqüentemente para a concretização dessa prática, que acontece com a aprendizagem do aluno.

Se de fato o objetivo do professor é que o aluno aprenda, através de uma boa intervenção de ensino, planejar aulas é um compromisso com a qualidade de suas ações e a garantia do cumprimento de seus objetivos.

OBSERVAÇÃO E REGISTRO

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição.

Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades. São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores.

A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: "... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".

Existem ainda no Brasil práticas na educação infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com conseqüências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade. A mais grave é a existência das chamadas "classes de alfabetização" que conferem à educação infantil o caráter de terminalidade. São classes que atendem crianças a partir de seis anos, retendo-as até que estejam alfabetizadas. As crianças que frequentam essas classes não ingressam na primeira série do ensino fundamental, até que tenham atingido os padrões desejáveis de aprendizagem da leitura e escrita. A essas crianças têm sido vedado, assim, o direito constitucional de serem matriculadas na primeira série do ensino fundamental aos sete anos de idade. Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças.

Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades.

São várias as situações cotidianas nas quais isso já ocorre, como, por exemplo, quando o professor diz: "Olhe que bom, você já está conseguindo se servir sozinho", ou quando torna observável para as crianças o que elas sabiam fazer quando chegaram na instituição com o que sabem até aquele momento. Nessas situações, o

retorno para as crianças se dá de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação. Além dessas, existem outras situações que podem ser aproveitadas ou criadas com o objetivo de situar a criança frente ao seu processo de aprendizagem. É importante que o professor tenha consciência disso, para que possa atuar de forma cada vez mais intencional. Isso significa definir melhor a quem se dirige a avaliação — se ao grupo todo ou às crianças em particular; qual o melhor momento para explicitá-la e como deve ser feito. Esses momentos de retorno da avaliação para a criança devem incidir prioritariamente sobre as suas conquistas. Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua autoestima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso. Outro ponto importante de se marcar refere-se à representação que a criança constrói sobre a avaliação. O professor deve ter consciência de que a forma como a avaliação é compreendida, na instituição e por ele próprio, será de fundamental importância para que a criança possa construir uma representação positiva da mesma.

A avaliação também é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que eleger.

Para que possa se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa. O professor, ciente do que pretende que as crianças aprendam, pode selecionar determinadas produções das crianças ao longo de um período para obter com mais precisão informações sobre sua aprendizagem. Os pais, também, têm o direito de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças, se inteirando dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela instituição.

Referência:

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil - Introdução/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

KLOSUSKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de Ensino como Ferramenta Básica do Processo Ensino-Aprendizagem. UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu, 2008.

RELAÇÃO CRECHE-FAMÍLIA

CRECHE E FAMÍLIA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

A crescente demanda por creches revela uma tendência da família contemporânea a buscar parceiros para conciliar cuidados e educação dos filhos pequenos e o trabalho materno.

A insuficiência de vagas em creches públicas diante da demanda, ou o elevado custo das creches particulares, não permite, na maioria das vezes, que esse serviço seja escolhido com base em princípios, valores e critérios da família, impossibilidade associada à relação assimétrica, entre usuários e instituição (Sarti, 1998).

A creche, instituição marcada por um histórico assistencialista e organizada de forma improvisada e precária, está sendo ressignificada como centro de cuidado e educação infantil, de acordo com a noção do direito universal à educação. Essa ressignificação reflete-se evidentemente nas relações entre usuários e profissionais, permeadas por expectativas mútuas. As mudanças surgem não apenas na creche, mas na família e, sobretudo, nas interações entre ambas (Haddad, 2003; Amorim, Rosseti-Ferreira, 2004; Maranhão, 2005).

Apesar dos esforços de muitos profissionais de creche de interagir com as famílias, visando compartilhar a educação infantil, ainda há evidentes dificuldades de se lidar com o aspecto relacional do confronto entre os indivíduos envolvidos no cuidado da criança, dados seus pontos de vista diversos. Segundo Bonomi (1998) que se baseia na experiência italiana, os pais não encontram espaço para troca de experiências com a equipe da creche, mas apenas a imposição de um modelo educacional pela instituição (Bonomi, 1998).

Considerando que conflitos são inerentes à vida social e psíquica e que sua explicitação e negociação são necessárias para que os envolvidos tenham seus direitos respeitados e os objetivos comuns sejam alcançados, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre famílias e profissionais de creche que se desenvolvem no cuidado compartilhado das crianças, buscando apreender seus pontos de vista e a forma como lidam com suas diferenças.

A escolha da creche

Quando os pais decidem compartilhar o cuidado e a educação de um filho com profissionais de uma creche partem do conhecimento que possuem sobre a instituição, seja pelo contato direto com esse tipo de serviço, seja com base no que ouviram das pessoas que compõem sua rede de sociabilidade.

Os dois sentidos da creche – espaço assistencial que tem sido ressignificado como espaço educativo – coexistem e podem ser identificados nas falas e expectativas dos pais e mães, ao falarem de desconfiança e de preconceito a respeito de uma creche genérica, de insegurança e medo de partilhar o cuidado das crianças com pessoas relativamente desconhecidas, da “sensação de

abandono” ao deixar o filho pela primeira vez na instituição, mas, ao mesmo tempo, da dificuldade e do alívio da conquista da vaga e das vantagens de poder contar com profissionais preparados: “A gente sente pena porque acha que está abandonando lá, e não, depois que eu vi, não é nada disso não. É um preconceito, que nem minha prima falava muito: ‘Dá um dó de deixar...’ Eu falo: ‘Não dá dó, porque elas cuidam muito melhor que a gente’” (Mãe do Cláudio, dois anos, e de Carina, três anos).

Não se trata apenas da superação do preconceito em relação à instituição em si, mas também de uma ideologia que defende a socialização primária como tarefa exclusiva dos membros da família, sobretudo, da mãe.

Para Chodorow (1978) as capacidades e aptidões das mulheres para maternagem e para obter satisfação nela estão fortemente internalizadas e psicologicamente reforçadas, e são construídas, ao longo do processo de desenvolvimento, no interior da estrutura psíquica feminina. Sendo assim, conforme Moraes (1994), as mulheres podem sentir um gozo e uma possibilidade de transcendência na maternidade. Várias mães entrevistadas revelam uma ambiguidade, fruto do desejo de cuidar diretamente dos filhos e, ao mesmo tempo, da necessidade de dar continuidade ao projeto de vida pessoal ou de aumentar a renda da família.

Tentei voltar a trabalhar, mas, ela mamava o peito, ela não queria saber de outra coisa, era só o peito. Eu queria curtir ela um pouco, as outras não tinham mamado no peito, ela estava mamando e era tudo o que eu queria, só que a gente precisa trabalhar. (Mãe de Karen)

O modelo tradicional de pai provedor e mãe dedicada exclusivamente aos cuidados e educação dos filhos é um desejo acalentado por alguns casais, como explica um pai:

Eu não gostaria que a minha mulher trabalhasse, gostaria que ela cuidasse da minha filha, desse estrutura emocional, afetiva, seria muito bom. Mas, infelizmente, a situação do país acaba pressionando a mulher a pensar assim: Você não pode ficar em casa o dia inteiro, enquanto o seu marido rala, ou coisa desse tipo, então, a mulher se sente, às vezes, coagida pela situação econômica do país a lutar. (Pai de Juliana, dois anos)

A primeira opção para compatibilizar os dois papéis é delegar os cuidados da criança às avós, mantendo, de certa forma, o modelo tradicional de cuidado individualizado, prestado por uma mulher, no contexto familiar.

Minha mãe não tinha condições de ficar com ela, devido à idade, então, fui obrigada a fazer isto, embora não quisesse. Eu achava que ela era muito pequena, ia completar os dois anos, além de que ela vem de uma adoção, então ela já vem com uma rejeição, uma certa carência. Você tira uma criança de um abrigo pra depois pôr numa creche! Eu sempre achei que o lugar ideal da criança é junto da mãe, mas infelizmente eu preciso trabalhar. (Mãe de Rute, três anos)

No caso, é evidente o conflito materno ao “ter” de compartilhar o cuidado da filha adotiva com os educadores da creche, o que, para ela, significa perpetuar “o abandono” de uma criança que foi retirada de um abrigo.

Amorim et al. (2004) citam que os motivos que levam os pais a colocarem os filhos na creche são diversos e contraditórios. Confirmam o que se observa nas atitudes e na fala dos familiares e profissionais, sujeitos desta pesquisa, quanto às suas diferentes concepções e sentimen-

tos, refletidos na forma como se posicionam diante da necessidade de compartilhar os cuidados e a educação de crianças pequenas. Essas concepções e sentimentos representam, segundo as autoras, os motores do modo como os familiares promovem o contato da criança no novo espaço.

Minha situação é assim, só eu que trabalho na minha casa, meu marido não trabalha. Ele faz bico, assim. Quando aparece ele faz, quando não aparece, ele fica cuidando dela. Vai fazer uns três anos, então, quero que ele arrume um serviço. Porque, eu sozinha não dá, não tem como, o salário é pouco. Eu falei: eu tenho que arrumar uma creche pra ela, pra ele poder ir trabalhar. (Mãe de Tânia, três anos)

O caso é peculiar. A mãe matriculou a filha na creche como estratégia para que o pai procurasse um emprego fixo e dividisse com ela o sustento do lar. Há outros casos referidos pela diretora, cujos homens são sustentados pelas mulheres há longo tempo, sem que isto represente uma troca de papéis deliberada, com base num acordo consensual entre o casal, mas sim algo que, embora permanente, é vivido como circunstancial, semelhante à situação temporária de desemprego do pai.

Antes de procurar uma creche, os pais ponderam, de um lado, as necessidades econômicas, as mudanças no contexto familiar, as carências da infância, os limites dos avós em dar conta da tarefa de compartilhar com os pais a educação e o cuidado dos netos e, de outro, as informações veiculadas na mídia sobre maus tratos de crianças em instituições ou sob a guarda de babás.

A argumentação de parentes e ou amigos sobre os riscos das diferentes opções que cada família tem para cuidar e educar os pequenos interfere na decisão de pais e mães em favor da creche, embora isso, de início, não exclua a insegurança, pois a creche ainda é percebida, por algumas famílias, como um lugar inferior à “escolinha” ou aos cuidados da “babá”.

Eu achava que a gente ia colocar em uma escolinha, sabe, mais conhecida, ou então, pegar uma babá pra ficar com ela, mas aí a minha sogra falou: Não! Vamos colocar ela na creche, porque uma babá, ela vai estar sozinha com a menina, e ninguém vai poder falar o que ela fez e o que ela não fez. Na creche não, se alguém fizer alguma coisa errada, alguém vai comentar e todo mundo vai ficar sabendo. Então, é mais seguro. E ela falou sobre esta creche onde já tinha um sobrinho, o Davi. Aí, eu falei: Ah, coitada. Ela é muito pequenininha, ela nem anda, nem fala, vai sofrer muito.

O preconceito não incide apenas sobre a creche como instituição de cuidado infantil, mas sobre seu caráter de serviço público, percebido como de pouco crédito, pelo atendimento de baixa resolutividade e massificado, no qual o usuário se sente “mais um”, como disse outra mãe.

A convivência coletiva com populações dos segmentos sociais mais pobres, característica da clientela que utiliza os serviços públicos por serem gratuitos, pode representar para os pais com melhores condições de vida que procuram o serviço uma proximidade com a diversidade social, vivida como “ameaçadora” no sentido de uma possível “contaminação” com o outro, em um país caracterizado por uma sociabilidade endógena, intraclasse e não interclasses sociais.