

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

GABRIELA AUGUSTO VICENTE

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE O
OLHAR DAS EDUCADORAS EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS ABRIGADAS**

FLORIANÓPOLIS/SC

2009/1

GABRIELA AUGUSTO VICENTE

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE O
OLHAR DAS EDUCADORAS EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS ABRIGADAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, orientado pela Prof^{ra}. Dra. Maria Manoela Valença.

FLORIANÓPOLIS/SC

2009/1

GABRIELA AUGUSTO VICENTE

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE O
OLHAR DAS EDUCADORAS EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS ABRIGADAS**

Este Trabalho de Conclusão de Curso é um requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social e foi julgado e aprovado no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina pela Comissão Examinadora constituída dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Maria Manoela Valença
Doutora em Serviço Social
Orientadora

Prof^a Carla Rosane Bressan
Doutora em Serviço Social
1^a Examinadora

Prof^a Maria Izabel da Silva
Mestra em Serviço Social
2^a Examinadora

Florianópolis, 09 de Julho de 2009.

A amizade é assim: É sentir o carinho, é ouvir o chamado...É saber o momento de ficar calado...Amizade é somar alegrias, dividir tristeza...É respeitar o espaço, silenciar o segredo...È a certeza da mão estendida...A cumplicidade que não se explica, Apenas vive!

Olavo Roberto

O tempo pode apagar a lembrança do rosto de alguém, mas nunca a de pessoas que souberam tornar de um pequeno instante, um grande momento! Dedico este trabalho aos meus verdadeiros **AMIGOS!**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pela presença constante em todos os momentos da minha vida, sejam nos momentos de tristeza e alegria, agradeço por iluminar meu caminho e me dar forças para seguir sempre em frente;

Ao **corpo docente do Departamento de Serviço Social**, em especial aqueles que se fizeram presente durante a minha formação ministrando aulas com qualidade, responsabilidade e comprometimento com a formação acadêmica;

A **Prof^a. Dra. Maria Manoela Valença**, orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso, por sua disponibilidade, paciência e compromisso com o processo de ensino-aprendizagem;

As **grandes amigas** que conquistei no decorrer do curso e que fizeram de mim uma pessoa mais confiante, alegre e perseverante, particularmente à Carolina Ramos Santos, Daiane Edena Geib, Diane Gisele Mate, Jaqueline Damiani Ricardo José e Luciana Maria da Silva;

As **supervisoras de campo de estágio** Elisabete Terezinha Galvão e Michelle S. dos Santos Cameu que em todos os momentos mostraram-se dedicada ao trabalho, disposta a contribuir no meu aprendizado e a construir comigo minha formação;

A **Irmandade do Divino Espírito Santo** e todos os funcionários e crianças que se fizeram presentes durante o estágio curricular, em especial aos funcionários e crianças do abrigo Lar São Vicente de Paulo e do Centro de Educação Infantil Girassol que me acolheram e me acompanharam no dia-a-dia do estágio;

A minha **família**, em especial meu pai Nivaldo, minha mãe Marilúcia, minha irmã Rafaela, meu noivo Paulo César pela paciência, amor, carinho e incentivo para que eu concluísse este curso;

Aos **familiares ausentes** que sempre estarão presentes nas lembranças mais alegres da minha vida e que tanto me ensinaram com suas experiências, em especial meu bisavô Manoel, bisavó Francisca e meu avô Alexandre;

A minha **sobrinha Carolina**, que é uma das minhas fontes de inspiração e que esteve sempre presente com o amor e a alegria contagiante de uma verdadeira criança;

E, especialmente, **a todos os meus verdadeiros amigos**, que aqui chamarei de irmãos da Família Luz do Amanhã que desde o dia do vestibular torceram por mim e permaneceram durante esses quatro anos de caminhada como um porto seguro nas horas mais difíceis.

RESUMO

VICENTE, Gabriela Augusto. **O Direito à Educação Infantil:** uma análise reflexiva sobre o olhar das educadoras em relação às crianças abrigadas, 70 fls. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema central à educação infantil, sendo que seu objeto de estudo consiste em conhecer e analisar o olhar das educadoras em relação às crianças abrigadas no Lar São Vicente de Paulo e que estão inseridas na educação infantil freqüentando em período integral o Centro de Educação Infantil Girassol. Tal temática foi motivada a partir da prática vivenciada no estágio curricular no Centro de Educação Infantil Girassol, pertencente à Irmandade do Divino Espírito Santo, no qual observou-se a dificuldade das educadoras em trabalhar com estas crianças tendo em vista o medo por não saberem como agir, o que podem ou devem falar; a falta de conhecimento sobre a medida de proteção abrigo, o que leva a esta situação, quais as possibilidades de convivência dessas crianças com suas famílias, além de ser visível à tendência à rotulação das crianças abrigadas como sem limites, sem formação, valores sociais sólidos, resultantes da ausência de uma figura que lhes imponha autoridade (pai, mãe, etc.). Desta forma procurou-se fazer uma contextualização da educação infantil, refletindo em relação às práticas assistencialistas até o reconhecimento da educação infantil enquanto um direito de todos. Para isso realizou-se uma breve trajetória dos aspectos históricos e legislativos no que diz respeito à educação infantil e a concepção de criança/ infância e também complementou-se com os dados da pesquisa de campo. Além disso, realizou-se também uma reflexão quanto à inserção do Serviço Social na educação. Deste trabalho foi possível concluir que realmente esta dificuldade existe e este fato se dá justamente pelo (pré) julgamento e pela dificuldade de reconhecer que todas as crianças em um contexto escolar são crianças diferentes e singulares e que estão inseridas nos mais diversos contextos familiares existentes hoje na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação Infantil, Crianças Abrigadas, Educadoras, Direito.

LISTA DE SIGLAS

CEIG	Centro de Educação Infantil Girassol
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDES	Irmandade do Divino Espírito Santo
IEE	Instituto Estadual de Educação
JIG	Jardim de Infância Girassol
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSVP	Lar São Vicente de Paulo
NAE	Núcleo Arte Educação
NUFT	Núcleo Formação e Trabalho
NUI	Núcleo da Infância
ONU	Organização das Nações Unidas
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PROMENOR	Sociedade Promocional do Menor Trabalhador
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIESC	Unidade de Educação Continuada e Especialização de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa Etária das Educadoras.....	23
Gráfico 2 – Endereço das Educadoras de acordo com o Município.....	24
Gráfico 3 – Estado Civil das Educadoras.....	25
Gráfico 4 – Faixa Etária dos Filhos das Educadoras.....	25
Gráfico 5 – Cargo das Educadoras.....	26
Gráfico 6 – Cursos Concluídos.....	27
Gráfico 7 – Tempo de Trabalho das Educadoras no CEIG.....	30

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituição de Formação das Educadoras.....	28
Tabela 2 – Ano de Formação das Educadoras.....	28
Tabela 3 – Instituição de Formação das Educadoras com os Cursos em andamento.....	29

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	13
2.1	UMA APROXIMAÇÃO AO TEMA DA PESQUISA.....	13
2.2	IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	18
2.3	CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO INVESTIGATIVO.....	20
2.3.1	Delimitação do Tipo de Pesquisa.....	21
2.3.2	Identificação do Universo da Pesquisa.....	22
3	UM MOMENTO DE REFLEXÃO: DA PRÁTICA ASSISTENCIALISTA AO DIREITO DA CRIANÇA.....	32
3.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL.....	32
3.1.1	Os pioneiros da Educação Infantil.....	32
3.1.2	A Educação Infantil no Brasil, o Novo Olhar sobre a Criança e o Atendimento no Centro de Educação Infantil Girassol.....	35
4	A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE NECESSÁRIA.....	53
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
	REFERÊNCIAS	66
	APÊNDICES.....	69
	APÊNDICE A – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS EDUCADORAS.....	70
	APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	71
	ANEXO.....	72
	ANEXO A - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL.....	73

1 INTRODUÇÃO

O Serviço Social é uma profissão que atua no campo das políticas sociais através de uma prática que visa à expansão dos direitos e a emancipação da sociedade. Desta forma orienta-se no Código de Ética Profissional de 1993, nos princípios e direitos firmados na Constituição Federal de 1988 e também nas legislações complementares referentes às políticas sociais, dentre elas: a Assistência Social, Saúde, Direitos da Criança e do Adolescente, do Idoso e em especial da Educação, foco desta pesquisa, dentre tantas outras.

Apesar do Serviço Social ser regulamentado como uma profissão liberal o que se constata hoje na sociedade brasileira é que o profissional é um trabalhador assalariado que vende sua força de trabalho especializada para entidades empregadoras. Desta forma o Assistente Social se insere nas mais diversas organizações institucionais, dentre elas, o Estado, empresas privadas, entidades filantrópicas, nas quais em interface com as políticas sociais articulam os seus objetivos profissionais com os objetivos dessas entidades empregadoras.

A inserção dos Assistentes Sociais na área da educação, em especial da educação infantil, tema desta pesquisa, ocorre nas mais diversas organizações institucionais e nesta articulação entre os objetivos institucionais e os objetivos profissionais o profissional é constantemente desafiado, uma vez que sua atuação pode estar voltada tanto para os interesses do capital como também pode contribuir para a emancipação dos sujeitos sociais, estando vinculado ao projeto societário.

O desejo de desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso nesta área, partiu da inserção da acadêmica no campo de estágio, realizado no período de Fevereiro de 2008 a Maio de 2009, no Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG), pertencente à Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES). Neste espaço educacional são atendidas crianças de 1 ano e 5 meses a 5 anos e 11 meses provenientes da região metropolitana de Florianópolis e também as crianças abrigadas no Lar São Vicente de Paulo (LSVP), um outro projeto desenvolvido pela Irmandade do Divino Espírito Santo.

Através da experiência de estágio foi possível observar as dificuldades das educadoras ao trabalharem com as crianças abrigadas. Estas dificuldades são as mais

variadas, desde o medo por não saberem como agir, o que podem ou devem falar; até a falta de conhecimento sobre a medida de proteção abrigo, o que leva a esta situação, quais as possibilidades de convivência dessas crianças com suas famílias, além de ser visível à tendência à rotulação das crianças abrigadas como sem limites, sem formação, valores sociais sólidos, resultantes da ausência de uma figura que lhes imponha autoridade (pai, mãe, etc.).

Desta forma, buscou-se neste trabalho, desenvolver uma pesquisa com o objetivo de conhecer e analisar o olhar das educadoras em relação às crianças abrigadas. Isto foi possível através de alguns questionamentos que nortearam a pesquisa com as educadoras, dentre eles, a concepção de educação infantil, o entendimento em relação à política de abrigamento e a própria criança abrigada, a concepção de família na sociedade contemporânea, dentre outros.

A importância deste trabalho se dá justamente no fato do reconhecimento da relevância da educação infantil para o pleno desenvolvimento das crianças uma vez que ao conhecer e analisar este olhar das educadoras em relação às crianças abrigadas estaremos contribuindo para uma reflexão da prática profissional desenvolvida pelas mesmas a fim de garantir a efetiva inserção destas crianças na educação infantil.

Para o desenvolvimento deste trabalho a pesquisa de campo foi realizada em dois momentos. Num primeiro momento foi aplicado uma ficha, com perguntas abertas e fechadas com todas as 26 educadoras que compõem o corpo docente do CEIG a fim de obter a caracterização destas educadoras. Num segundo momento foi realizado uma entrevista semi-estruturada com uma amostra significativa dessas educadoras, sendo que inicialmente foram elegidas 7 educadoras, porém 1 não aderiu a entrevista.

Diante disso, o presente trabalho está estruturado em três seções.

A primeira seção aborda a construção do processo investigativo, situando o tema da pesquisa, sua importância, bem como sua metodologia. Nesta seção foram expostos os resultados obtidos com a aplicação da ficha a fim de caracterizar o universo da pesquisa, identificando também às educadoras que foram entrevistadas.

A segunda seção apresenta uma contextualização da educação infantil, refletindo sobre os pioneiros da educação infantil e em relação à história da educação infantil no Brasil, desde suas práticas assistencialistas até aquelas que reconhecem o direito da criança.

Ainda nesta seção são abordados o novo olhar sobre a criança, tendo em vista a perspectiva do sujeito de direitos e o atendimento realizado no Centro de Educação Infantil Girassol.

Na terceira seção, proporcionamos uma reflexão da inserção do Serviço Social na educação enquanto uma possibilidade necessária, apresentando as demandas para este profissional nesta área e também as discussões que estão sendo realizadas enquanto categoria profissional em relação ao estabelecimento de parâmetros para o Serviço Social na educação.

Ao final tecemos algumas considerações que permitem refletir a respeito dos resultados obtidos acerca do olhar das educadoras em relação às crianças abrigadas e também da inserção do Serviço Social na educação, considerando a importância de um trabalho interdisciplinar.

2 CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

2.1 UMA APROXIMAÇÃO AO TEMA DA PESQUISA

Assim como a família, a escola, a própria educação infantil¹ e à infância são categorias historicamente construídas. Portanto a valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social, ou seja, ao longo da história se modificam na sociedade as maneiras de pensar e para que possamos entender este processo basta questionar nossos avós como eram tratadas as questões da infância, da educação, da família, dentre outras.

Como afirma CRAIDY & KAERCHER (2001)² isso nos permite dizer que a educação infantil, tal qual como conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família nem sempre ocorreu do mesmo modo e que tem, portanto, uma história.

¹ Vale aqui ressaltar que educação infantil compreende a creche e a pré-escola, ou seja, o atendimento a crianças de zero a seis anos de idade, sendo que de zero a três anos nomeia-se creche e de quatro a seis anos pré-escola.

² Carmen Maria Craidy possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1964), mestrado em Sciences de L'éducation - Université de Paris V (Rene Descartes) (1972) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, e educação de adolescentes em conflito com a lei, atuando principalmente nos

Inicialmente a necessidade pela educação infantil, em especial a pré-escola para crianças de 4 a 6 anos surgiu em função das transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram no século XVIII na Europa e tinham por objetivo ser guardiã das crianças, tendo caráter exclusivamente assistencialista.

No Brasil, por volta de 1970, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para suprir as carências culturais na educação familiar da classe baixa. Baseado em um atendimento assistencialista que consistia na oferta de alimentação, higiene e segurança física, não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério, sendo muitas vezes uma força de trabalho formada por voluntários.

É neste contexto que se constata o crescimento de Instituições que prestam serviços de caráter assistencial, devido à privatização e à transferência de recursos públicos para setores privados.

Dentre estas encontra-se a Irmandade do Divino Espírito Santo, fundada em 10 de Junho de 1773, constitui-se como uma organização não-governamental, filantrópica, assistencial, sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Florianópolis.

Sua atuação social teve início em 1910, com o abrigo Lar São Vicente de Paulo, ampliando seu leque de ações em 1977, com a criação do Jardim de Infância Girassol (JIG) e, neste mesmo ano, incorporou a Sociedade Promocional do Menor Trabalhador (PROMENOR), tornando-se desde então sua mantenedora.

A IDES / PROMENOR complementa a ação do Estado e tem como missão “Atuar na assistência e formação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade visando promover a cidadania e o desenvolvimento social”, tendo como finalidade educativa, a Formação Humana com foco na Autonomia e Protagonismo³.

seguintes temas: educação infantil, educação, violência e educação e educação dos excluídos. Dados obtidos no site: <http://lattes.cnpq.br/3011518752311970> acessado em 12/06/2009. E Gládis Kaercher possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor Adjunto 2 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, raça, literatura infantil. Dados obtidos no site: <http://lattes.cnpq.br/0588613047770817> acessado em 12/06/2009.

³ Em relação a estes pressupostos - autonomia e protagonismo - Paulo Freire faz uma reflexão pertinente em sua obra *Pedagogia da Autonomia*. Através da discussão de alguns saberes necessários à prática educativa o autor vai refletir em relação à diferença do ser determinado e do ser condicionado, e conclui diante disto que reconhecendo que somos seres inacabados e de que podemos ir sempre mais além, somos seres condicionados. Isso significa, portanto que nossa presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a

Atualmente administra e mantém três núcleos de atendimento a crianças e adolescentes, sendo que todos realizam um trabalho em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Núcleo Arte Educação (NAE) atende crianças e adolescentes, entre 6 anos a 14 anos, como regime sócio educativo, tendo como objetivo construir um ambiente cultural de constante releitura da realidade que possibilite a formação de pessoas críticas, ativas, cooperativas e construtoras de um mundo mais justo, por meio de ações que visem à inclusão social.

O Núcleo Formação e Trabalho (NUFT) atende adolescentes de 14 a 18 anos de idade, com a finalidade de capacitar, inserir e acompanhar os adolescentes no mercado de trabalho proporcionando um processo de formação contínua, assegurando os seus direitos trabalhistas e o exercício da cidadania, de acordo com o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei da Aprendizagem e a Missão Institucional.

E por fim, o Núcleo da Infância (NUI) que será enfatizado nesta pesquisa, que abrange o abrigo Lar São Vicente de Paulo e o Centro de Educação Infantil Girassol. O Abrigo tem como objetivo atender crianças de 0 a 6 anos, de ambos os sexos do município de Florianópolis, que tiveram os seus direitos violados e/ou ameaçados, conforme preconizado pelo Estatuto da Criança e Adolescente. Essas crianças permanecem no abrigo aguardando uma decisão Judicial decidindo o retorno à família de origem ou para serem encaminhadas a uma família substituta. O CEIG atende crianças de 1 ano e 5 meses a 5 anos e 11 meses, de ambos os sexos, da região metropolitana de Florianópolis.

A equipe técnica deste núcleo é composta por uma Coordenadora que tem a formação em Serviço Social, uma Assistente Social, uma Psicóloga, uma Monitora de Educação, Auxiliares de Sala, Auxiliar de Escritório e as Auxiliares Materno Infantil, mais conhecidas como monitoras que trabalham diretamente no abrigo Lar São Vicente de Paulo. Também pertencem a este núcleo as professoras da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) que são cedidas para o Centro de Educação Infantil Girassol.

de quem nele se insere, ou seja, é a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também na história. Diante disso um saber necessário à prática educativa é o respeito à autonomia do ser educando, ou seja, o respeito a curiosidade do educando, ao seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem. Pensar na formação humana com foco na autonomia e protagonismo é justamente pensar no inacabamento do ser e na sua posição de sujeito da própria história.

É importante esclarecer que apesar de afastadas provisoriamente da família, algumas crianças abrigadas mantêm contato com seus familiares, salvo processos que já estão destituídos do poder familiar. Estes familiares realizam visitas duas vezes por semana, da 15h às 17h. As crianças, em geral, sabem qual(is) o(s) motivo(s) que levou o seu abrigo, esta afirmação é confirmada nos atendimentos psicológicos e nas falas das mesmas.

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 1990) surgiu um novo olhar sobre a criança e o adolescente, produzindo-se mudanças nas nomenclaturas, na maneira de pensar e de agir. E diante desta afirmação, as entidades de atendimento em regime de abrigo vêm tornando seu atendimento mais próximo de uma casa, personalizado e em pequenos grupos. Desta forma, propiciam às crianças e aos adolescentes, a oportunidade de participar da vida da comunidade através da utilização de recursos como escolas, áreas de lazer, centros médicos, quadra esportiva, entre outros. Apesar de estarem abrigadas, as mesmas não estão isoladas do mundo nem de um contexto familiar, se analisarmos a questão família do ponto de vista mais amplo, relacionado com o movimento da sociedade.

A Constituição Federal de 1988, dispõe em seu Artigo 227, a explicitação dos direitos fundamentais:

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

Tendo em vista estes direitos fundamentais das crianças e na tentativa de garanti-los e preservá-los, as crianças que estão abrigadas no Lar São Vicente de Paulo freqüentam integralmente o Centro de Educação Infantil Girassol, outro programa que faz parte do Núcleo da Infância.

A contextualização do Centro de Educação Infantil Girassol está diretamente ligada ao Lar São Vicente de Paulo, quando no período de 1976 a 1983, passou por uma fase de transição devido a preocupação da Diretoria e técnicos em estudar a dinâmica dos atendimentos e canalizar racionalmente seus recursos. Após alguns estudos da demanda que

procurava a instituição concluiu-se que além do total de famílias que solicitavam a vaga abrangia um número elevado em relação ao número de vagas oferecidas pelo Lar São Vicente de Paulo, que muitas vezes a solicitação da vaga não se enquadrava na política tradicional de atendimento do LSVP.

Considerando estas situações a IDES propôs a ampliação das unidades de atendimento, dando prioridade à pré-escola, criando desta forma o Jardim de Infância Girassol em 28 de Fevereiro de 1977, iniciando suas atividades em 03 de Março de 1977 com 24 crianças entre 3 a 6 anos de idade, em duas salas, com duas turmas em cada período.

O número de solicitações foi crescendo com o passar dos tempos, instigando desta forma a Instituição a ampliar o número de atendimentos e também estende-lo a crianças de 2 anos.

Com a ampliação dos atendimentos cresce também as necessidades, como alimentação, por exemplo, e com isso a Instituição procurou fazer convênios para auxiliar nos gastos. O primeiro convênio foi com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) que dispunha de auxílios com a alimentação uma vez que algumas crianças eram atendidas em período integral. Um outro convênio foi com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, em 1993, que disponibilizou professores. Estes necessariamente deveriam ter uma formação adequada, ficando a cargo da IDES apenas à contratação de auxiliares de sala, facilitando desta forma o trabalho pedagógico.

A partir de novembro de 2001, o programa passou a se chamar Centro de Educação Infantil Girassol, orientado pelas mudanças ocorridas na legislação.

No que diz respeito à legislação brasileira, muitas foram às conquistas da educação infantil, tendo como base a criança como um sujeito de direitos. Quanto a atual estrutura funcional do CEIG, podemos caracterizá-lo como um Centro de Educação Infantil que atende crianças de ambos os sexos na faixa etária de 1 ano e 5 meses a 5 anos e 11 meses de idade, provenientes de famílias geralmente em situação de vulnerabilidade social residentes na região metropolitana de Florianópolis, incluindo as crianças do abrigo Lar São Vicente de Paulo.

Em relação ao Serviço Social do Centro de Educação Infantil Girassol o Assistente Social tem a missão de contribuir para a garantia dos direitos das crianças, bem como, procurar garantir a participação das famílias na educação e na comunidade como um todo e para isso faz-se necessário pensar e se orientar com base na reflexão de Maistro:

É importante reconhecer o significativo avanço que a Educação Infantil teve nas últimas décadas no Brasil, inclusive com uma expansão do atendimento público à creche. Esse vem se tornando cada vez mais, não só uma necessidade significativa por parte das famílias como também um resultado da consciência da importância da educação infantil e do reconhecimento da criança como sujeito de direitos (Maistro, 1999, p.55)⁴

Com certeza vivemos um descompasso entre a legislação e a prática profissional, pois não é fácil ter educadores que pensem sob esta nova dimensão, até porque estes educadores não viveram na plenitude sua infância enquanto sujeito de direitos. Naquele tempo a criança era percebida enquanto um ser anônimo e as creches baseadas em práticas assistencialistas tinham o objetivo de apenas cuidar das crianças para que os pais pudessem trabalhar.

Partindo da premissa de que a educação infantil hoje é um direito da criança e do reconhecimento de que a criança é um sujeito pleno de direitos, uma das questões pertinentes e que se constitui no objeto de estudo desta pesquisa surgiu justamente a partir da experiência enquanto estagiária do CEIG⁵, na qual em muitos momentos as educadoras explicitam a dificuldade que têm de trabalhar especialmente com as crianças abrigadas, o medo por não saberem o que podem e o que não podem falar para elas e ao mesmo tempo a dificuldade que tem de conhecer estas crianças, dificuldades estas oriundas da falta de relação com as famílias das mesmas, uma vez que estas estão provisoriamente afastadas de suas famílias.

Relacionado a esta dificuldade as educadoras relatam outras questões, como, a falta de conhecimento sobre a medida de proteção abrigo, o que leva a esta situação, quais as possibilidades de convivência dessas crianças com suas famílias e desta forma quais as formas de melhor atender a essas crianças. Há certa dificuldade das próprias educadoras em

⁴ MAISTRO, Maria Aparecida. Relações creche e família, que quantas andam? **Perspectiva**, Florianópolis, v.17,nº31, Jan/Jun.1999.

⁵ Estágio curricular realizado de Fevereiro de 2008 a Maio de 2009.

aceitar o fato das crianças viverem longe da instituição familiar e é possível identificar também uma tendência à rotulação das crianças abrigadas como sem limites, sem formação, valores sociais sólidos, resultantes da ausência de uma figura que lhes imponha autoridade (pai, mãe, etc.).

Diante disto, podemos perceber que a dificuldade encontrada no Centro de Educação Infantil Girassol nos remete a muitas questões, dentre elas:

- Qual a visão das educadoras em relação à educação infantil?
- Qual a visão das educadoras em relação à política de abrigamento e as crianças abrigadas?
- Que tipo de educação estamos oferecendo enquanto um Centro de Educação Infantil orientado pela legislação vigente que considera a criança como sujeito de direitos e que estão em processo de desenvolvimento?
- Como pensar a questão família na sociedade contemporânea?
- Qual a preparação/ capacitação estas educadoras estão recebendo ou buscando para trabalhar com as novas demandas e configurações desta sociedade?

Diante do exposto, para a realização desta pesquisa teremos como objeto de estudo conhecer e analisar o olhar das educadoras em relação às crianças abrigadas.

2.2 IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

A educação infantil surgiu com um caráter de assistência a saúde e preservação da vida, não se relacionando com o fator educacional, como mesmo assinalam os autores que fazem um resgate da história da educação infantil, dentre eles Craidy e Kaercher (2001) e Oliveira (2002), o qual estaremos analisando no decorrer desta pesquisa.

Historicamente, o que observamos é que desde a Roda dos Expostos que foi trazida para o Brasil no século XVIII (MOREIRA LEITE, 1991), até o Código de Menores de 1979 tivemos uma longa e difícil trajetória, pois o que havia era uma visão punitiva, repressiva, que condenava crianças e adolescentes. Tivemos também a visão puramente assistencialista, Códigos Menoristas, Doutrina do Direito Penal do Menor e Doutrina da Situação Irregular, que nada contribuíram para o futuro da criança e do adolescente

brasileiro, tratando-os como meros objetos de intervenção tutelados pelo Estado e não como sujeitos de direitos, como cidadãos.

Apenas na década de 1980, a Criança e o Adolescente começaram a ser pensados e considerados como sujeitos de direitos, podendo ser destacados alguns marcos importantes, tais quais: a Constituição Federal de 1988 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Sobre a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 20 de Novembro de 1989, podemos dizer que a mesma fez com que os países adotassem uma nova doutrina em relação à formulação e implementação das políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes. Desta forma, pela primeira vez na história constitucional brasileira, foi conferida à criança e ao adolescente a condição de sujeito de direitos e de prioridade absoluta, responsabilizando pela sua proteção: a família, a sociedade e o Estado.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB - Lei 9394/96) a educação infantil é considerada parte da educação básica, onde as crianças são estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar suas capacidades motoras e fazer descobertas, enquanto anteriormente estava associada ao Ministério do Trabalho (devido à inserção das mulheres no mercado de trabalho) ou a Secretaria de Desenvolvimento.

Atualmente o que se observa é que a educação infantil tem um papel fundamental na formação do indivíduo e reflete em uma melhora significativa no aprendizado da criança. O objetivo da educação infantil é o de desenvolver algumas capacidades, incentivar as potencialidades das crianças, tais quais: ampliar as relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros.

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, portanto, traz consigo a necessidade do aspecto educativo para além da assistência (do cuidado e da ótica higienista).

No entanto, o que observamos é justamente o descompasso entre a legislação vigente e a realidade. Apesar de todo este aparato legislativo é importante reconhecer que a simples existência das leis não é capaz de garantir a efetividade dos direitos no campo da

criança e do adolescente. Além da visão equivocada dos profissionais que atuam na educação infantil o que se observa é que ainda algumas famílias consideram-na sob a perspectiva da assistência, como se fosse um “depósito” para os pais trabalhadores.

A educação infantil está sendo construída e de acordo com a legislação é algo recente que deve ser pensada para além da assistência (educação corporal e higienista) e dos programas compensatórios e antecipatórios, uma vez que pensar na educação da criança é pensar na identidade cultural e nas múltiplas dimensões humanas.

Sendo assim o Centro de Educação Infantil Girassol, um espaço fundamental no desenvolvimento das crianças, esta pesquisa é essencial uma vez que tem o objetivo de conhecer e analisar o olhar das educadoras em relação às crianças abrigadas, como está acontecendo a inserção das crianças abrigadas na educação infantil na perspectiva das educadoras. Desta forma faz-se necessária à utilização de teorias que possam subsidiar a ação profissional, levando-os a ultrapassar os limites do senso comum e do apelo à intuição. Além disso, esta pesquisa se torna importante também para as próprias crianças abrigadas tendo em vista a efetivação de seus direitos para o seu desenvolvimento e formação enquanto cidadãs.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO INVESTIGATIVO

De acordo com Minayo (1994), do ponto de vista antropológico sempre existiu uma preocupação do *homo sapiens* com o conhecimento da realidade, são várias as dimensões que buscam explicações aos significados da existência individual e coletiva, dentre elas podemos citar: as religiões, filosofias, a poesia, a arte e ciência. Neste sentido, é preciso considerar que a ciência é apenas uma forma de expressão desta busca e diferente do que muitos acreditam ela não é exclusiva, conclusiva e definitiva.

A pesquisa consiste em uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade e embora seja uma prática teórica, esta vincula pensamento e ação.

Vale lembrar de três etapas importantes presentes no exercício da pesquisa, o qual Roberto Cardoso de Oliveira (2000) traz em sua reflexão ao tratar sobre o trabalho do

antropólogo, são eles: o olhar, o ouvir e o escrever. O autor em tese vai dizer que o olhar e o ouvir são experiências que mais se relacionam com o trabalho de campo, por meio do qual se percebe, interpreta e compreende a realidade observada, enquanto o escrever diz respeito à atividade realizada no gabinete, o ato de textualizar a realidade observada, refutando a idéia de que todos vêem a mesma coisa e na certeza de que um mesmo objeto é visto por diferentes olhares.

Neste sentido, Oliveira (2000) ressalta que o escrever é um ato bastante complexo e que exige muitos cuidados, que esta atividade é simultânea ao ato de pensar e que, portanto isto remete a responsabilidade do autor quanto aos dilemas éticos. Além disso, o autor expõe a necessidade de questionar essas três etapas – o olhar, o ouvir e o escrever – uma vez que estes atos estão condicionados por determinadas teorias, formas de pensar.

O objeto de estudo é sempre motivado pela necessidade de resolução de um determinado problema como também no intuito de verificar e ampliar conhecimentos. A delimitação do objeto de estudo não é tarefa fácil e devemos considerar que por sua vez ele possui consciência histórica, ou seja, como mesmo ressalta Minayo (1994) a provisoriade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social. Quanto ao objeto de estudo desta pesquisa, podemos identificá-lo como sendo o olhar das educadoras em relação às crianças abrigadas.

A metodologia consiste justamente no caminho a ser percorrido pelo pesquisador, contemplando os procedimentos e instrumentos de coleta de dados que serão utilizados, a definição do tipo de pesquisa e o universo e a amostra pesquisada.

Ainda fazendo referência a MINAYO (1994), esta ressalta que apesar de sempre pensarmos num produto que tem começo, meio e fim, devemos considerar ao mesmo tempo, que este é provisório, ou seja, o ciclo de pesquisa não se fecha, ele é um processo que produz conhecimento e gera indagações novas.

2.3.1 Delimitação do Tipo de Pesquisa

Desta forma o estudo proposto nesta pesquisa pode ser definido como uma pesquisa de campo aplicada, uma vez que visa conhecer o olhar das educadoras que atuam no Centro de Educação Infantil Girassol. A partir deste conhecimento, analisar e interpretar estes dados com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado, propondo soluções.

Pelo fato de a pesquisa abordar questões que não podem ser expressas apenas por variáveis quantificáveis e investigar conhecimentos referentes à subjetividade, está será uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo. No entanto é importante ressaltar que estes dois tipos de abordagens, quantitativo e qualitativo não são incompatíveis, ao contrário, são abordagens que se complementam e produzem riquezas em um processo de pesquisa tendo em vista que proporcionam maior aprofundamento e fidedignidade interpretativa. (MINAYO, 1994).

As pesquisas qualitativas envolvem a observação intensiva e de longo tempo num ambiente natural, o registro preciso e detalhado do que acontece no ambiente, a interpretação e análise de dados utilizando descrições e narrativas. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das aspirações, das crenças e das atitudes. (MINAYO, 1994).

Optamos por uma metodologia de estudo de caso, utilizando tanto a descrição quanto a interpretação de uma determinada situação, contemplando desta forma alguns instrumentos de pesquisa, como: observação participante, análise documental e entrevista semi-estruturada.

Quanto aos procedimentos técnicos, adotaremos a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo, sendo que esta última consiste no levantamento de dados por meio da interação direta com os sujeitos da pesquisa. A observação participante foi feita pela própria estagiária de Serviço Social, que esta inserida neste espaço sócio-ocupacional desde Fevereiro de 2008; os documentos analisados foram as ficha de caracterização das educadoras, aplicadas a fim de conhecer o perfil dos profissionais da educação que trabalham neste ambiente e as avaliações semestrais das educadoras em relação às crianças abrigadas. A pesquisa de campo consiste nas entrevistas semi-estruturadas compostas de questões abertas, tendo como objetivo possibilitar o diálogo entre entrevistado e entrevistador.

2.3.2 Identificação do Universo da Pesquisa

O universo de pesquisa foi às educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol. Inicialmente a proposta era estar aplicando uma ficha com as 26 educadoras que se distribuem nas 11 salas de aula e no abrigo, com o intuito de identificar o perfil das mesmas. Posteriormente, baseado em alguns critérios de elegibilidade foi selecionado uma amostra de 7 educadoras para responder as entrevistas semi-estruturadas, tendo em vista a impossibilidade de realizar estas entrevistas com todo o universo das educadoras que compõem o corpo docente do Centro de Educação Infantil Girassol. Registramos que para preservar o anonimato das educadoras entrevistadas os nomes utilizados para se referir as mesmas são fictícios.

De acordo com a ficha de caracterização das educadoras podemos identificar quanto à faixa etária das educadoras, conforme observamos no gráfico a seguir que oscilam entre 18 a 50 anos de idade, portanto são bem diferenciadas. A faixa etária predominante é de 31 à 35 anos totalizando 8 (30%) das educadoras, seguida das 7 (27%) das educadoras de faixa etária de 26 à 30 anos e de 6 (23%) das educadoras de faixa etária de 18 à 25 anos de idade.

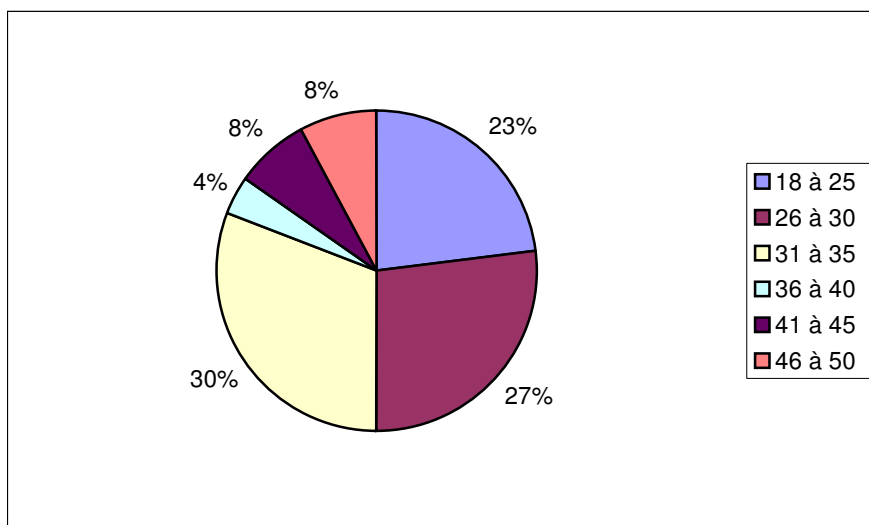


Gráfico 1 – Faixa Etária das Educadoras

Fonte: Gabriela Augusto Vicente – Pesquisa de caracterização das educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol, 2009.

Quanto à residência das educadoras constatamos que apesar da grande maioria residir no município onde está localizada a instituição, em Florianópolis, totalizando 14 (53%) das educadoras, ainda encontramos um número significativo de educadoras residindo em municípios vizinhos a Florianópolis, como por exemplo, em Biguaçu, Governador Celso Ramos, Palhoça e São José. Isso nos remete a uma análise dos limites e fronteiras entre os municípios no que diz respeito a empregabilidade, pois o que constatamos que é comum hoje este deslocamento entre os municípios vizinhos, fazendo com que um profissional resida em um determinado município e trabalhe em outro.

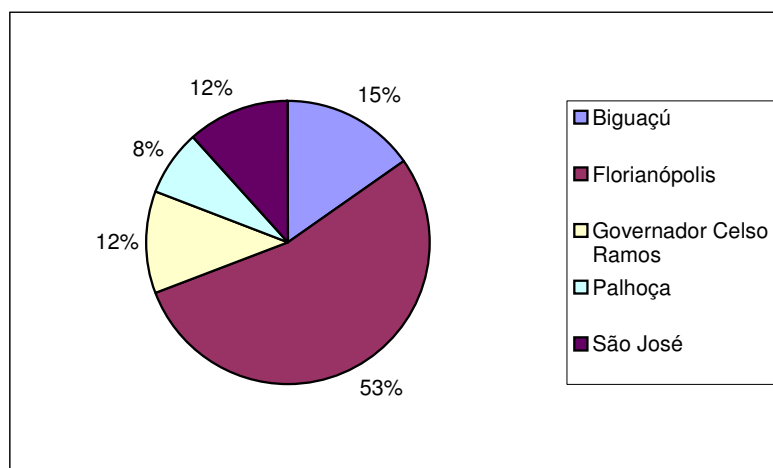


Gráfico 2 – Endereço das Educadoras de acordo com o Município

Fonte: Gabriela Augusto Vicente – Pesquisa de caracterização das educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol, 2009.

Ainda em relação à questão da residência as educadoras estão alocadas em diferentes bairros dos respectivos municípios. De acordo com a ficha de caracterização constatamos que as 14 (53%) educadoras residentes no município de Florianópolis estão alocadas nos bairros: Agronômica, Barra da Lagoa, Campeche, Carianos, Centro, Costeira do Pirajubaé, Estreito, Jardim Atlântico, Ribeirão da Ilha, Santo Antônio e Trindade. Em relação às 4 (15%) educadoras residentes no município de Biguaçu, pode-se identificar que estas estão alocadas nos bairros: Fundos e Jardim Janaina. Das 3 (12%) educadoras que moram no município de Governador Celso Ramos, 2 educadoras residem no bairro Canto

dos Ganchos e 1 educadora no bairro Calheiros. Quanto as 3 (12%) educadoras residentes no município de São José constatamos que cada uma delas estão alocadas em diferentes bairros, sendo eles: Barreiros, Forquilhas e Picadas do Sul. E por fim, das 2 (8%) educadoras residentes no município da Palhoça, encontramos uma alocada no bairro Aririu e outra no bairro Caminho Novo.

Em relação ao Estado Civil das educadoras é possível identificar que a predominância é de educadoras casadas, totalizando 17 (65%) educadoras enquanto 9 (35%) das educadoras declararam ser solteiras.

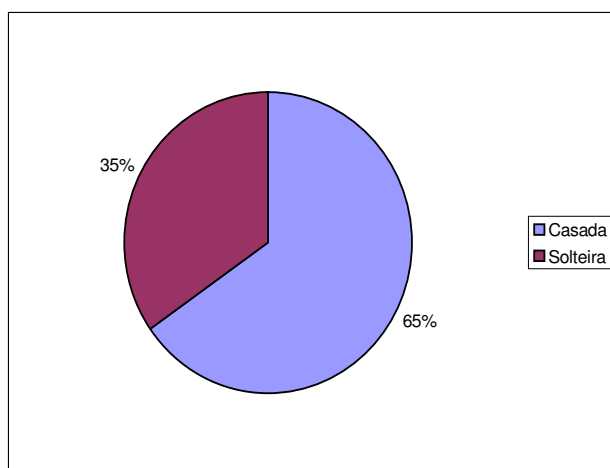


Gráfico 3 – Estado Civil das Educadoras

Fonte: Gabriela Augusto Vicente – Pesquisa de caracterização das educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol, 2009.

Continuando o estudo sobre o perfil das educadoras temos que do total das 26 educadoras, 17 (65%) possuem filhos, e 9 (35%) não possuem. A faixa etária predominante dos filhos das educadoras é de 11 à 15 anos, totalizando 7 (31%) filhos do total de 22 filhos analisados. Quanto a isso podemos considerar que uma parte significativa das educadoras tem a experiência direta enquanto família com a infância e isso pode contribuir com sua prática profissional no sentido de conhecer a categoria com que trabalham (infância).

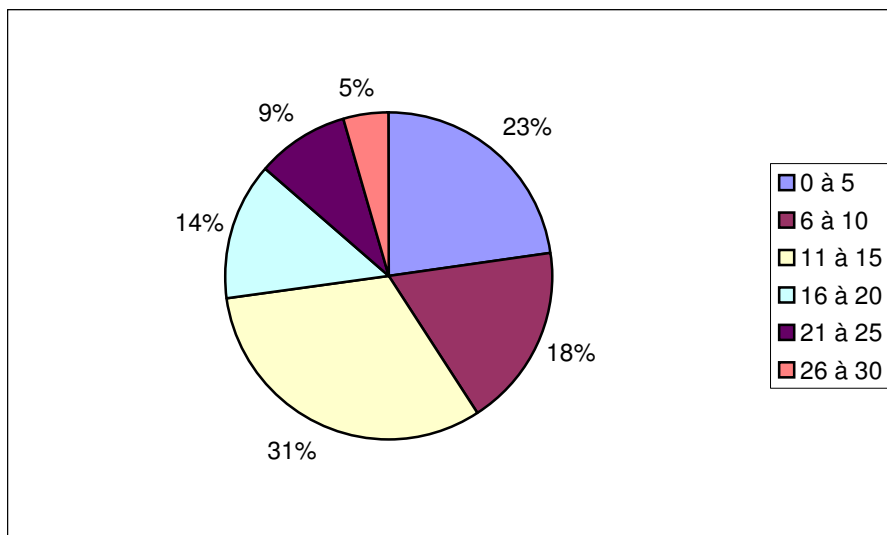


Gráfico 4 – Faixa Etária dos Filhos das Educadoras

Fonte: Gabriela Augusto Vicente – Pesquisa de caracterização das educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol, 2009.

Uma outra questão pertinente é o cargo que as educadoras ocupam na Instituição. Algumas são professoras contratadas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, via concurso público, outras auxiliares de sala contratadas pela Irmandade do Divino Espírito Santo e ainda outras auxiliares de sala são estagiárias. Como podemos observar no gráfico a seguir, das 26 educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol, 12 (46%) educadoras são contratadas pela Prefeitura, 8 (31%) educadoras são auxiliares de sala contratadas pela IDES e 6 educadoras (23%) são auxiliares de sala estagiárias. Em relação a estes dados podemos analisar a forma de contratação, a diferenciação quanto ao salário e até a valorização que se atribui a cada cargo, que por sua vez são relações de poder que interferem nas condições de trabalho do profissional.

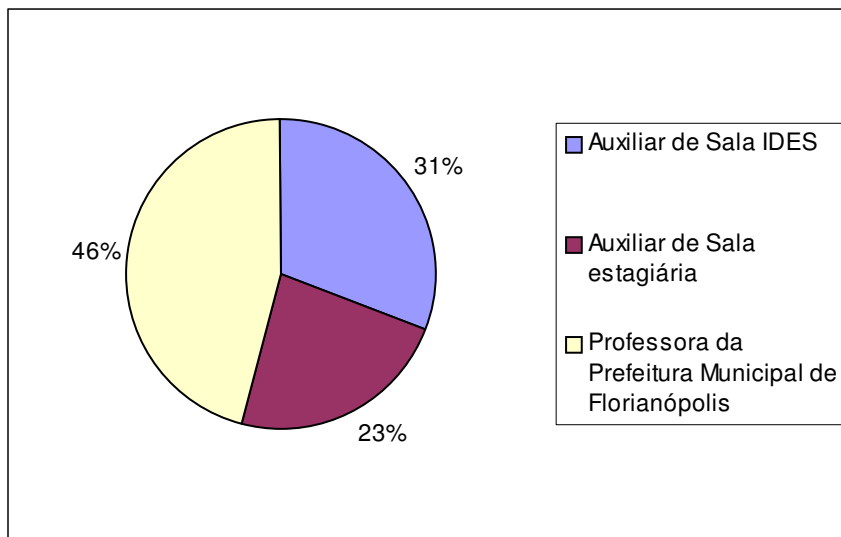


Gráfico 5 – Cargo das Educadoras

Fonte: Gabriela Augusto Vicente – Pesquisa de caracterização das educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol, 2009.

Um pressuposto importantíssimo a ser analisado é quanto a formação das educadoras, da instituição e do ano que se formou, do curso realizado e até em relação a avaliação de seu processo de formação.

Das 26 educadoras, 22 já possuem algum curso concluído e 10 educadoras estão com curso em andamento, sendo necessário ressaltar que dentre as educadoras que estão com os cursos em andamento possui algumas que já concluíram um outro curso.

Dentre os cursos concluídos, temos que 12 (54%) educadoras são formadas em Pedagogia e 7 (32%) educadoras são formadas no Magistério. Um dado interessante que foi constatado na pesquisa foi à formação de 1 das educadoras em Técnico em Contabilidade, a mesma informou que apesar de ser formada e ter iniciado na área como estagiária não se sentiu realizada profissionalmente e por isso optou por iniciar na área da educação. Uma outra questão é quanto as 2 educadoras que fizeram pós-graduação, dando continuidade a sua formação acadêmica profissional.

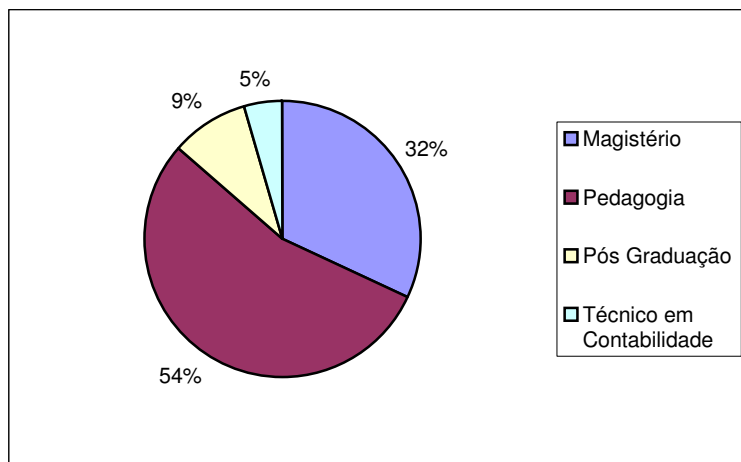


Gráfico 6 – Cursos Concluídos

Fonte: Gabriela Augusto Vicente – Pesquisa de caracterização das educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol, 2009.

Em relação à Instituição de formação (Tabela 1) e o ano de formação (Tabela 2) das educadoras que já concluíram algum curso o que observamos é que um número expressivo se formou na Univali e também que das 22 educadoras um número expressivo, representado por 16 educadoras tem formação recente, nos últimos 6 anos.

Isso nos permite analisar que estas educadoras se formaram em um contexto de capital fetiche (IAMAMOTO, 2007) na qual o ensino universitário e a formação acadêmico-profissional estão refletindo a lógica mercantil e empresarial em detrimento a perspectiva de universidade pública, gratuita e de qualidade, direcionada aos interesses da coletividade. As universidades de forma geral, vestidas da roupagem do capital, tendem a reduzir o ensino à transmissão de conhecimento, um ensino fragmentado e parcial em detrimento a uma universidade que forme cidadãos participantes, conscientes e que busquem a sua autoqualificação acadêmica e o permanente aperfeiçoamento.

Tabela 1 – Instituição de Formação das Educadoras

Instituição	Número de educadoras
Academia de Comércio	1
Centro educacional Manoel Pereira	1
Colégio Coração de Jesus	1
Escola de Educação Básica Getúlio Vargas	3
Escola de Educação Básica Vanderlei Júnior	1
Instituto Estadual de Educação	1
UFSC	3
UNIESC	1
UNIVALI	10
TOTAL	22

Fonte: Gabriela Augusto Vicente – Pesquisa de caracterização das educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol, 2009.

Tabela 2 – Ano de Formação das Educadoras

Ano de Formação	Número de Educadoras
1989	1
1994	1
1995	1
1996	1
2000	1
2002	1
2003	3
2004	1
2005	3
2006	5
2007	3
2008	1
TOTAL	22

Fonte: Gabriela Augusto Vicente – Pesquisa de caracterização das educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol, 2009.

Ainda em relação aos cursos já concluídos, 2 educadoras avaliaram sua formação pontuando a fragmentação dos conteúdos, a defasagem do currículo e 1 ainda ressaltou em

relação ao prejuízo da greve para a formação; 8 educadoras avaliaram como bom, sendo que destas, 4 ressaltam que o curso foi muito teórico e a prática ficou defasada e 8 educadoras consideraram sua formação ótima devido justamente a relação teoria e prática.

Quanto aos cursos em andamento, de acordo com a ficha de caracterização aplicado as educadoras temos que no momento 10 educadoras estão estudando, sendo que 6 estão cursando o Magistério e 4 o curso de Pedagogia. Em relação a Instituição à qual estão cursando como podemos observar na tabela a seguir (Tabela 3) as educadoras que estão cursando Magistério todas estão cursando no Instituto Estadual de Educação e o curso de Pedagogia, apesar de ser em Instituições diferentes todas são faculdades à distância.

Tabela 3 – Instituição de Formação das Educadoras com os Cursos em andamento

Instituição	Número de educadoras
Instituto Estadual de Educação	6
UNIASSELVI	1
Universidade Aberta do Brasil	2
Universidade Castelo Branco	1
TOTAL	10

Fonte: Gabriela Augusto Vicente – Pesquisa de caracterização das educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol, 2009.

Dentre as educadoras que estão com o curso em andamento temos, 3 que consideram o curso bom, destas, 1 educadora explicita que o curso proporciona bons professores e ensino adequado e 1 outra que está sendo proveitoso e aprendendo muito; 3 avaliam os cursos como ótimo, sendo que 1 educadora justifica sua opinião expondo que está esclarecendo as dúvidas que tinha em relação a educação infantil e uma outra explicita que está ajudando-a a ter uma boa prática e uma boa visão teórica; por fim, 2 educadoras ressaltam expectativas positivas em relação ao curso porém não tem nenhuma opinião formada tendo em vista que iniciaram o curso recentemente.

Neste sentido vale aqui pontuar o tempo de trabalho das educadoras no CEIG. De acordo com o que podemos observar no gráfico a seguir, 18 (69%) educadoras trabalham no CEIG a menos de 1 ano. Em relação a esta realidade, podemos justificá-la pelo fato da

Instituição receber as professoras da Prefeitura Municipal de Florianópolis, elas são cedidas para Instituição sendo que seu vínculo empregatício é com a PMF. Por sua vez, a contratação das educadoras se dá através de concurso público realizado todos os anos e a alocação das mesmas depende de sua classificação. O CEIG por estar situado na região central é uma instituição concorrida no momento de escolha das vagas. E é justamente por haver este critério na escolha de vaga (ordem de classificação) que faz com que ocorra rotatividade das educadoras a cada ano de trabalho.

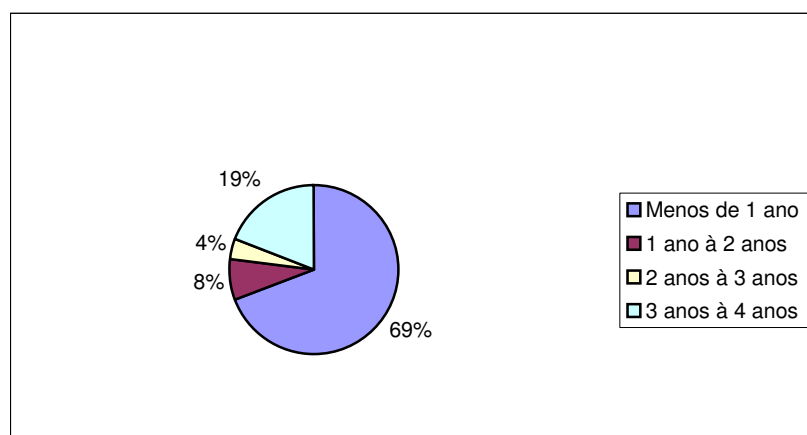


Gráfico 7 – Tempo de Trabalho das Educadoras no Centro de Educação Infantil Girassol

Fonte: Gabriela Augusto Vicente – Pesquisa de caracterização das educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol, 2009.

Para a realização da entrevista semi-estruturada elegemos uma amostra significativa de 7 educadoras. A amostra foi proposital, visto a aproximação e relação direta destas com as crianças abrigadas. Esta seleção foi baseada em alguns critérios de elegibilidade, como por exemplo, a Instituição de formação, o curso de formação, o tempo de trabalho no CEIG e o cargo das mesmas tendo em vista que estes fatores podem trazer condições de trabalho diferentes e desta forma perspectivas também diferenciadas do fazer profissional das educadoras.

A entrevista semi-estruturada foi composta de 18 questões abertas com o intuito de conhecer o processo de formação acadêmica destas educadoras; as experiências profissionais; os desafios e dificuldades durante a atuação profissional; o seu entendimento de educação infantil, de criança enquanto um sujeito de direitos, em relação ao processo de abrigamento, da importância da relação família e escola; o seu entendimento em relação ao

trabalho interdisciplinar na educação infantil e sobre a profissão de Serviço Social, buscando desta forma identificar o olhar das educadoras em relação às crianças abrigadas.

Uma das educadoras selecionadas para a entrevista foi Luciana⁶, que apesar de ter sido requisitada como professora da Prefeitura Municipal de Florianópolis para o CEIG e integrar a equipe, está alocada no abrigo Lar São Vicente de Paulo. Luciana tem 31 anos, reside no bairro Estreito/ Florianópolis, é casada, tem um filho de 2 anos de idade e é formada no Magistério (1996) pelo Instituto Estadual de Educação e Pedagogia (2002) pela Univali. Quanto ao tempo de trabalho na Instituição, Luciana tem menos de 1 ano de trabalho.

Cristina, uma outra educadora que ocupa o cargo de professora no CEIG com tempo de trabalho inferior a 1 ano, contratada pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, tem 26 anos de idade, reside no bairro Trindade/ Florianópolis, solteira, tem um filho de 11 anos de idade e formou-se em Pedagogia em 2007 pela Univali.

Fernanda tem 30 anos, reside no Centro de Florianópolis, casada, tem um filho de 2 anos e é formada em Pedagogia (2000) pela UFSC e fez Pós-Graduação (2003) na Univali. Fernanda é professora contratada pela Prefeitura Municipal de Florianópolis e trabalha no CEIG a mais de 2 anos.

A educadora Elisa, tem 35 anos de idade, reside no Centro de Florianópolis, casada, tem 2 filhos, um de 17 anos e outro de 13 anos, está cursando o Magistério no Instituto Estadual de Educação, trabalha no CEIG a menos de 1 ano como auxiliar de sala estagiária.

Débora, que também trabalha no CEIG a menos de 1 ano como auxiliar de sala, diferente de Elisa, é contratada pela IDES/PROMENOR, a instituição mantenedora do CEIG. A educadora Débora tem 20 anos de idade, reside na Barra da Lagoa/ Florianópolis, solteira, não possui filhos e está cursando o Magistério no Instituto Estadual de Educação.

Ainda integrando a amostra da pesquisa temos a educadora Joice de 32 anos de idade, residente no bairro Caminho Novo/ Palhoça, casada, com um filho de 9 anos. Joice é auxiliar de sala contratada pela IDES/PROMENOR e trabalha no CEIG a mais de 2 anos, formada no Magistério (1994) pelo Colégio Coração de Jesus, está cursando o curso de Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil.

⁶ Relembramos que os nomes utilizados para se referir às educadoras entrevistadas são fictícios a fim de preservar a identidade das mesmas.

Por fim, temos ainda mais uma educadora selecionada, Amélia, que possui 31 anos de idade, residente no bairro Calheiros/ Governador Celso Ramos, casada, não possui filhos e formada em Pedagogia (2006) pela Univali. Amélia trabalha no CEIG a mais de 1 ano como professora contratada pela Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Dentre as educadoras selecionadas de acordo com os critérios de elegibilidade uma educadora, Amélia não aderiu à realização das entrevistas, apesar de ter se disponibilizado inicialmente ao preencher a ficha de caracterização das educadoras. No entanto, acreditamos que mesmo após ter reduzido nossa amostra esta não influenciará significativamente nos resultados obtidos.

3 UM MOMENTO DE REFLEXÃO: DA PRÁTICA ASSISTENCIALISTA AO DIREITO DA CRIANÇA

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL

3.1.1 Os Pioneiros da Educação Infantil

Pensar na história da educação infantil nos permite refletir sobre às diferenças no atendimento das crianças de acordo com a classe social a qual pertencem, as concepções sobre processo de desenvolvimento infantil e o papel da família, da comunidade, da instituição e do próprio poder público.

A educação de crianças foi durante muito tempo considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual a criança pertencia. Por um bom período na história da humanidade não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar com a família a responsabilidade pela criança.

De acordo com Oliveira (2002)⁷ a criança após o desmame era considerada um pequeno adulto, em especial aquelas pertencentes às classes desfavoráveis e as crianças das classes sociais mais privilegiadas eram geralmente vistas como objeto divino. O cuidado com as mesmas envolveram arranjos alternativos que foram sendo construídos ao longo da história, como por exemplo, nas sociedades primitivas o uso de redes de parentescos, na Idade Antiga o uso das “mães mercenárias⁸”, até a criação de “rodas⁹” na Idade Média e Moderna.

Data-se na sociedade européia, nos séculos XV e XVI os pioneiros da educação infantil, sendo que esses novos modelos educacionais foram criados para responder os desafios do desenvolvimento científico, da expansão comercial e das atividades artísticas, ou seja, neste período do Renascimento surgiram novas visões sobre a criança e de como ela deveria ser educada (OLIVEIRA, 2002).

De acordo com a mesma autora, inicialmente surgiram serviços de atendimento coordenados por mulheres da comunidade e gradativamente foram surgindo arranjos mais formais, em instituições de caráter filantrópico que desenvolviam atividades voltadas para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, de regras morais e valores religiosos, estas por sua vez realizadas geralmente em grandes turmas, muitas delas com cerca de 200 crianças.

Nos séculos XVIII e XIX na Europa, com o crescimento da urbanização e a transformação da família patriarcal em nuclear, observa-se uma nova etapa de construção da idéia de educação infantil, que por sua vez enfatizava a importância da educação para o desenvolvimento social. Com isso, a criança passou a ser vista pelo mundo adulto como um

⁷ Zilma Ramos de Oliveira possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1969), especialização em Orientação Educacional pela Universidade de São Paulo (1970), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1978) e doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1988). Atualmente é Professor associado da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano. Atuando principalmente nos seguintes temas: Creche, Interação Criança-Criança, Sociointeracionismo. Dados retirados do site: <http://lattes.cnpq.br/4768636508473586> acessado em 12/06/2009.

⁸ Vale ressaltar que a autora em tese apenas cita esta nomenclatura “mães mercenárias”, no entanto não desenvolve uma reflexão sobre o conceito. Outros autores ao se referenciar as “mães mercenárias” também não desenvolvem uma reflexão em relação ao tema, apenas utilizam-na juntamente com os termos cuidadoras e amas-deleite.

⁹Segundo Oliveira (2002, p. 59), rodas são cilindros ociosos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada, ou seja, servia para o recolhimento dos “expostos” ou a disposição de crianças abandonadas em “lares substitutos”.

sujeito de necessidades, objeto de expectativas e cuidados tendo em vista que este era um momento de preparação para o ingresso no mundo adulto, porém com as crianças das classes sociais menos favorecidas, não acontecia o mesmo, estas eram vistas sobre os olhares da piedade (OLIVEIRA, 2002).

Com este olhar sobre a criança na perspectiva de um sujeito de necessidades, como ressalta Oliveira (2002) na Europa Ocidental vários autores difundiram idéias e concepções em relação à educação infantil e sobre a própria criança. Foi no final do século XIX que pensamentos sobre este enfoque começaram a disputar espaço e a confrontar concepções em relação à educação infantil. No entanto vale ressaltar que a prática da educação infantil exercida até então contribuiu para a diminuição da mortalidade infantil.

No século XX a Europa presencia um maior atendimento a crianças em instituições fora da família e o que se observa, segundo Oliveira (2002), é que médicos e outros sanitaristas, especialistas da área da saúde passaram a se fazer presentes no atendimento as crianças. Após os anos seguintes à Primeira Guerra Mundial, destacaram-se na pedagogia e psicologia idéias a respeito da infância que por sua vez impulsionaram um espírito de renovação escolar que culminou com o Movimento das Escolas Novas¹⁰.

Neste período, uma série de autores oferecia novas concepções sobre o desenvolvimento infantil, destacam-se Vygotsky na década de 20 e 30; Wallon com o valor da afetividade; as pesquisas de Piaget e Celestin Freinet que por sua vez foi um dos protagonistas que se destacaram, uma vez que para ele a educação das escolas deveria ultrapassar os limites da sala de aula e interagir ao meio social (OLIVEIRA, 2002).

Em relação aos autores Piaget, Vygotsky e Wallon, Craidy e Kaercher (2001) ressaltam que os mesmos tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, ou seja, eles concebem as teorias sociointeracionistas, considerando o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, no qual as crianças não são meras receptoras das informações que estão à sua volta.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, em decorrência

¹⁰ De acordo com Oliveira (2002) esse movimento se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprios da infância.

da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) observa-se uma preocupação com a situação social da infância e a idéia de portadores de direitos. A expansão dos serviços em relação à educação infantil na Europa e nos Estados Unidos sofreram influências de teorias que consideravam a importância da estimulação precoce no desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Oliveira (2002) apesar de toda a expansão dos serviços é possível verificar que alguns conceitos foram usados a fim de retardar o desenvolvimento da educação infantil, como por exemplo, o conceito de “apego” que enfatizava o prejuízo que trazia a privação materna. Tanto foi que quando os movimentos feministas passaram a reivindicar creches para possibilitar desta forma igualdade de oportunidades de trabalho para as mães, estes receberam pouco respaldo dos especialistas envolvidos com o desenvolvimento infantil.

Atualmente na Europa o que se observa é uma etapa de reconhecimento do direito da criança à infância e com isso os objetivos das instituições de educação infantil, apesar de que diferem muito de país para país, tem oscilado na perspectiva de pensar no desenvolvimento da criança sob diferentes aspectos (corporal, intelectual e afetivo) juntamente com a função de guarda.

O que se constata é que ainda deve existir um debate entre assistência *versus* direito no atendimento à educação infantil. Apesar de tantos avanços, a educação infantil deve ser pensada como uma construção histórica e por isso o rompimento com práticas assistencialistas não se dá de maneira unânime na categoria e nem em um curto espaço de tempo, é um processo e diante disso o que se observa é que a perspectiva do educar hoje na sociedade ante a educação infantil tem grande visibilidade, no entanto ainda se encontram instituições com práticas meramente assistencialistas e profissionais que ainda atuam baseados apenas na perspectiva do cuidar.

3.1.2 A Educação Infantil no Brasil, O Novo Olhar sobre a Criança e o Atendimento no Centro de Educação Infantil Girassol

A história da educação infantil no Brasil, apesar de acompanhar a história no mundo tem características próprias. As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial.

Como sustenta Oliveira (2002), até meados do século XIX o atendimento de crianças em creches quase não existia no Brasil; no meio rural as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado com as crianças órfãs e abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco e já no meio urbano, as crianças eram recolhidas na “roda dos expostos”.

A autora em tese ainda sustenta que após a Proclamação da República em 1889, com a abolição da escravidão e a migração para as cidades, observa-se iniciativas isoladas de proteção à infância, das quais muitas delas se orientavam pelo combate a mortalidade infantil.

No final do século XIX, sob a influência americana e européia, o Brasil passou a assimilar os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas. Em 1899 foi fundado por particulares o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que procedeu a criação, em 1910 do Departamento da Criança, que por sua vez é uma iniciativa governamental que decorre da preocupação com a saúde pública das crianças e a partir daí surgem algumas escolas infantis (OLIVEIRA, 2002).

De forma geral, podemos situar o surgimento das creches e pré-escolas (educação infantil), como mesmo nos ressalta Craidy e Kaercher (2001), a partir de mudanças econômicas e sociais que ocorreram na sociedade, dentre elas: a incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher e numa nova relação entre os sexos, mudanças estas intensificadas no início do século XX.

No capitalismo, com os avanços científicos e tecnológicos, a criança precisava ser cuidada para uma atuação futura. A sociedade capitalista, através da ideologia burguesa, caracterizava e concebia a criança como um ser a-histórico, a-crítico, fraco e incompetente, economicamente não produtivo, que o adulto deveria cuidar.

Neste sentido as creches que surgiam tinham um caráter assistencialista, visando afastar as crianças do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha além de servir como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Tinha como

função principal à guarda das crianças. Desta forma, a educação infantil surgiu com um caráter de assistência à saúde e preservação da vida, não se relacionando com o fator educacional.

A educação infantil é recente, foi aplicada realmente no Brasil a partir dos anos 30 quando surge a necessidade de formar força de trabalho qualificada para a industrialização do país. Podemos situar, como exemplo as reivindicações do movimento operário das décadas de 20 e início da década de 30, não só por condições melhores de trabalho, como também pela existência de locais para a guarda dos filhos enquanto a mãe trabalhava. Apesar dessas reivindicações não serem consensuais, foi possível observar certos benefícios sociais inclusive a criação de algumas creches, no entanto vale lembrar que isto tinha como objetivo enfraquecer o movimento operário e até controlar as formas de vida dos trabalhadores por parte dos empresários. O reconhecimento de alguns direitos políticos dos trabalhadores se concretizaram por meio de leis específicas, como por exemplo, a Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943, uma das questões foi o atendimento aos filhos das trabalhadoras com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho (OLIVEIRA, 2002).

Diversas iniciativas foram tomadas voltadas à assistência infantil. Em 1922 ocorre no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância¹¹; em 1923 surge a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher e esta previa a instalação de creches e salas de amamentação próximo do ambiente de trabalho e foi fundada a Inspeção de Higiene Infantil, que em 1934, foi transformada em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância; em 1924, educadoras interessadas no Movimento das Escolas Novas fundaram a Associação Brasileira de Educação e em 1932 surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹² (OLIVEIRA, 2002).

O Estado em 1930 assumiu o papel de buscar incentivo financeiro de órgãos privados que viriam a colaborar com a proteção da infância, porém ainda havia um embate de um ideal de mulher voltada para o lar, agravado pelo patriarcalismo da cultura brasileira.

¹¹ Nesse Congresso foram discutidos temas como a educação moral e higiênica, com ênfase no papel da mulher como cuidadora (OLIVEIRA, 2002)

¹² Neste período se discutia a instituição da pré-escola como a base do sistema escolar. Este documento defendia: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da co-educação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo em sala de aula, do ensino ser gratuito e obrigatório (OLIVEIRA, 2002)

Iniciou-se nesta época a organização de creches, jardins de infância e pré-escolas de maneira desordenada e sempre numa perspectiva emergencial como se os problemas infantis pudessem ser resolvidos por essas instituições. O que se observa é que na década de 30 surge a preocupação com a educação física e higiene das crianças, tendo como principal objetivo o combate à mortalidade infantil. De acordo com Oliveira (2002, p. 100-101):

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. Em sua maioria, essas entidades, com o tempo, passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de doativos das famílias mais ricas. O trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial-protetor. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

A mesma autora em tese assinala que na década de 40 com o surgimento de psicólogos, que por sua vez já existiam em algumas cidades e de iniciativas governamentais na área da saúde para se trabalhar nas creches reforçou-se o enfoque higienista. Com o surgimento do Departamento Nacional da Criança, em 1940, fazendo parte do Ministério da Educação e Saúde e mais tarde, em 1953 com a divisão deste ministério fazendo com que o Departamento Nacional da Criança passasse a integrar o Ministério da Saúde o que se observa é que nas décadas seguintes, 50 e 60, prevaleceu o caráter assistencialista e higienista no atendimento a este segmento.

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que por sua vez define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios previstos na Constituição. A primeira Constituição a dedicar um capítulo inteiro a educação foi a segunda Constituição do período republicano, a Constituição Federal de 1934, portanto quase trinta anos após a Constituição é promulgada a primeira LDB (LEI 4024/61) pelo Presidente João Goulart. De acordo com esta lei aprofunda-se a perspectiva apontada desde a criação das creches. Assim dispunha essa lei:

Art. 24 – “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.

Durante o período dos governos militares, pós 1964, prevalece à prática orientada por uma visão assistencialista da educação e uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas, assistenciais ou de incentivo a iniciativa comunitária, sob o nome de “educação compensatória”. Uma outra questão que se assistiu neste período foi o embate entre programas federais de convênio com entidades privadas assistenciais de atendimento pré-escolar e a defesa em nível municipal da creche e pré-escola já com função educativa (OLIVEIRA, 2002).

Em 1967 é promulgada uma nova Consolidação das Leis Trabalhistas a qual trouxe várias mudanças quanto o atendimento dos filhos das trabalhadoras, como por exemplo, a organização de berçários pelas empresas, no entanto o que se observa é que poucas creches e berçários foram nelas criados.

A revisão da LDB de 1961 culminou com a promulgação em 1971, durante o regime militar pelo Presidente Emílio Médici da Lei nº 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1971, esta faz referência à educação infantil, dirigindo-a como ser conveniente à educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Na segunda metade dos anos 70, algumas importantes decisões na área acirrou o debate entre a natureza assistencial *versus* educativa da educação infantil. Em 1974, o Ministério da Educação e Cultura criou o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar. Em 1977, foi implantado pela Legião Brasileira de Assistência o Projeto Casulo¹³, a fim de liberar a mãe para o trabalho tendo em vista o aumento da renda familiar. Assim como o Projeto Casulo, o Governo Federal também coordenou outras atividades, a partir de fundações, no entanto essas iniciativas faziam prevalecer à perspectiva de assistir as necessidades básicas e amenizar as desigualdades (OLIVEIRA, 2002).

Concomitante a estes serviços de atendimento, tendo em vista a insuficiência dos mesmos e das próprias creches, o poder público era pressionado a incentivar outras

¹³ O Projeto Casulo orientava monitores com formação de segundo grau para coordenar atividades educativas e juntamente conviviam com medidas de combate à desnutrição. Foi organizado em vários municípios brasileiros atendendo um número grande de crianças (OLIVEIRA, 2002).

iniciativas de atendimento, como por exemplo, as “creches domiciliares/mães crecheiras¹⁴”. Diante disso observa-se um maior aparecimento de creches comunitárias, muitas vezes desvinculadas do apoio governamental.

Na década de 80, começaram a se intensificar os questionamentos em relação aos programas existentes de cunho compensatório, que por sua vez reconheciam que as crianças das classes populares não estavam sendo efetivamente beneficiadas com estes atendimentos, ao contrário, estavam sofrendo um processo de marginalização e discriminação. E com o término do período militar, em 1986 as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento e foi admitido que as mesmas não diziam respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao estado e as empresas (OLIVEIRA, 2002).

Neste processo de democratização do país, intensificam-se as discussões a respeito da função da creche buscando romper com as concepções meramente assistencialistas, propondo a função pedagógica que enfatizasse a preocupação com o processo de desenvolvimento da criança.

O reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança pode ser datado com a Constituição Federal de 1988, na qual, a educação pré-escolar é vista como necessária e direito de todos, dever do Estado e parte integrada ao sistema de ensino.

Com essa perspectiva pedagógica a criança passa a ser vista como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega a escola à responsabilidade de resolver os problemas da miséria.

A partir deste período, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, passando a ser um dever do Estado e um direito da criança. Estes dispositivos são consagrados não só Constituição Federal de 1988, como também na Lei 8069/90 que dispõem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, este por sua vez, concretizou as conquistas dos direitos da criança promulgados na Constituição.

Além destes, também podemos mencionar a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/96) sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da

¹⁴ Segundo Oliveira (2002) são programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, constituíam-se como alternativas emergenciais e inadequadas, dada a precariedade de sua realização.

Educação Paulo Renato, em 20 de Dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, ela trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil como etapa inicial da educação básica, ou seja, amplia-se então o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Além disso, novas concepções em relação ao desenvolvimento infantil foram sendo discutidas, considerando a criança como um sujeito de direitos com múltiplas dimensões humanas.

Desta forma, o atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade, garantido pelo artigo 208, inciso IV da Constituição Federal de 1988, que estabelece, ainda, no artigo 211 a oferta da educação infantil como uma das prioridades dos municípios, dispõe que estes devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Por sua vez, a LDB, no artigo 11, inciso V, embora disponha que a oferta da educação infantil seja responsabilidade dos municípios, fixa como prioridade explícita para esta esfera administrativa o ensino fundamental. Isso não significa, no entanto, que estaria em segundo plano a prioridade constitucional relativa à educação infantil, uma vez que ao lado do ensino fundamental temos a educação infantil em grau de igualdade. Na verdade, a LDB enfatiza o ensino fundamental como prioridade em relação à oferta do ensino médio e superior.

Em relação ao marco legal, no Título IX que trata Das Disposições Transitórias, a LDB traz em seu artigo 89 que “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”.

Quanto ao Município de Florianópolis, podemos situar ainda a Lei nº. 7508, de 27 de Dezembro de 2007, que dispõe sobre a Organização, o Funcionamento e a Manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. Esta Lei prevê no Título IV, Capítulo I que:

Art. 12 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade educar/cuidar da criança de 0 a 5 anos, considerando-a sujeito de direitos, contemplando as diversas dimensões humanas, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas e culturais, complementando a ação da família.

Art. 13 O atendimento na Educação Infantil dar-se-á nas seguintes categorias administrativas:

I - pública, assim entendida a criada ou incorporada, mantida e administrada pelo poder Público Municipal;

II – privada, assim entendida a mantida por Pessoa Física ou Jurídica de direito privado.

Art. 14 As instituições de educação infantil privadas se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particular, em sentido estrito, a instituída e mantida por uma ou mais pessoa física ou jurídica de direito privado, que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitária, a instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;

III - confessional, a instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que atendem a orientação confessional e ideologia específica, e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópica, a que ofereça gratuitamente serviços educacionais a pessoas carentes e atenda aos demais requisitos previstos em lei.

É neste sentido que podemos situar o Centro de Educação Infantil Girassol, uma instituição privada, de caráter filantrópico e que por sua vez vem acompanhando o movimento da sociedade e as conquistas em termos de legislação. Em vista disso, os profissionais atuam baseados no Projeto Político Pedagógico (2009) que visa nortear e respaldar todo o trabalho desenvolvido pelo profissional de educação infantil.

O CEIG tem como meta atender 215 crianças, na faixa etária de 1 ano e 5 meses a 5 anos e 11 meses, oriundas de famílias em situação de vulnerabilidade ou desvantagem social, residentes em Florianópolis e municípios próximos. Respaldado no Projeto Político Pedagógico, “visa oferecer condições para seu desenvolvimento integral levando em conta a possibilidade de aprendizagem nas diferentes faixa etária”.

Desta forma, o CEIG se configura como um espaço que tem por objetivos: proporcionar momentos de construção do conhecimento numa perspectiva sócio-interacionista, visando o processo constante de auto-descoberta e ampliação da criança; reconhecer e valorizar a criança , respeitando seus ritmos de crescimento e

desenvolvimento; estimular a criança a ser mais autônoma e questionadora; valorizar a diversidade cultural; orientar as famílias para que haja envolvimento e compromisso na educação dos filhos e oportunizar momentos de interação e relação entre crianças de diferentes faixa etária.

Sua metodologia é trabalhar através de projetos pedagógicos, onde as atividades desenvolvidas acontecem nos momentos de roda, aulas passeios, pesquisa, teatro, brincadeiras, música, através da troca de informações entre criança x criança, criança x professor, criança x meio, respeitando a bagagem cultural de cada um.

Conforme preconizado no Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil Girassol (2009, p. 9), o grupo CEIG trabalha baseado na seguinte definição em relação ao termo educação: “É um processo de aprendizado contínuo, construído e obtido através de diferentes esferas (família, amigos, comunidade, escola, trabalho e outros), na busca de uma melhor compreensão e atuação no mundo em que vive.”

Craidy e Kaercher (2001), ressaltam que a educação infantil hoje envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: o cuidar e o educar. Para as autoras, o cuidar vai além dos cuidados primários (higiene, sono e alimentação), pois inclui a preocupação desde a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos, bem como pelo respeito às manifestações da criança (de querer estar sozinha, de ter direito ao seu próprio ritmo), pontuando alguns exemplos. O educar não ocorre fora do ambiente do cuidar e precisa considerar a criança como sujeito que vive um momento em que predominam os sonhos, a fantasia, a afetividade, a brincadeira e as manifestações de caráter subjetivo.

Em relação a esta concepção de educação infantil hoje, podemos observar em alguns depoimentos das educadoras que ambas tem claro estes dois processos presentes, o cuidar e o educar.

Quando questionamos o que é educação infantil, diante da trajetória histórica da mesma a educadora Cristina, assinala que a educação infantil antes era baseada no assistencialismo e que agora está mudando, está sendo considerada a perspectiva pedagógica, porém ressalta que deve continuar o atendimento com os cuidados das necessidades básicas da criança. Ela ainda esclarece que esta mudança também está sendo

reconhecida pelas famílias, que anteriormente só pensavam em colocar a criança na creche para a mãe trabalhar e que hoje, estão tendo a consciência da importância da educação infantil, a importância da criança estar interagindo.

Débora, a respeito da concepção de educação infantil, expõe que hoje é o cuidar e o educar, enquanto antes era apenas o cuidar para os pais trabalharem. Fernanda, lembrando que a educação infantil era só o cuidar, o ficar com a criança para a mãe trabalhar, ressalta que hoje ainda é o cuidar, pois é uma função que está posta, no entanto é também o preparar, não só pensando que um dia aquela criança vai ser alguma coisa, mas pensando que ela já é e que nós enquanto educadoras temos que estar preparando para ela ser mais do que é agora.

Uma outra educadora, Elisa, reconhece em seu depoimento que ela mesma mudou seu olhar sobre a educação infantil. Na história foi sempre o cuidar e o depósito para a mãe poder trabalhar, porém hoje é bem diferente, vai além do cuidar, pois a educação infantil é uma fase muito importante para a criança. Em um outro momento da entrevista, esta educadora afirma que não se imaginava trabalhando na educação infantil porque acreditava que não precisaria de formação para trabalhar com este segmento e que faz pouco tempo que rompeu com este paradigma, com este olhar de que a educação infantil seria apenas o cuidar.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEIG, a expressão educação e cuidado tem como objetivo trazer à tona o trabalho pedagógico com as crianças. Diante disso o grupo CEIG define e realiza seu trabalho sob a perspectiva de que:

Cuidar e educar são indissociáveis, estão interligados, sendo assim, o cuidar é imprescindível, pois se trata de prover as crianças de suas necessidades elementares, o que irá favorecer o seu desenvolvimento. E, educar é mediar com a criança conhecimentos a serem socializados e também propiciar instrumentos para que a criança amplie suas ações aprimorando sua atuação, sua forma de ver e sentir o mundo e o ambiente em que vive. O cuidado é o primeiro ato para educar (2009, p. 10).

É justamente reconhecendo a importância da educação infantil para o desenvolvimento das crianças, que hoje podemos considerar que as instituições de educação infantil são indispensáveis na sociedade e isso nos permite concluir que esta prática precisa ser cada vez mais qualificada.

Ao pensar numa prática mais qualificada não podemos deixar de pensar na formação dos profissionais envolvidos com este tipo de atendimento. O que se observa, é que a formação de profissionais de educação infantil começa a ser discutida, com maior vigor a partir da lei 9394/96 (LDB), que propõe em seu artigo 87, § 4º: que "Até o final da Década da Educação (1997-2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Em relação à formação profissional das educadoras do CEIG, observamos que uma das entrevistadas já havia exercido a profissão de professora na educação infantil sem habilitação em nível superior.

Joice se formou no Magistério pelo colégio Coração de Jesus em 1994 e neste ano iniciou o curso de Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil, no entanto sua atuação na educação infantil iniciou antes de seu ingresso no curso de Magistério como auxiliar de sala, tendo em vista que não era exigida nenhuma formação. Quando iniciou no curso de Magistério foi chamada a ocupar o cargo de professora regente de uma turma da pré-escola.

O que se observa, no entanto agora, após as mudanças ocorridas que buscavam o reconhecimento da educação infantil é que para o cargo de professora é exigida a formação em nível superior (Pedagogia) e para auxiliar de sala é exigido no mínimo estar cursando o Magistério.

Em um outro questionamento em relação à formação profissional procuramos conhecer como foi este processo de formação das educadoras e se elas sentiram-se preparadas para exercer a profissão.

A educadora Luciana, se formou no magistério em 1996 pelo Instituto Estadual de Educação e em Pedagogia em 2002 pela Univali. Na sua avaliação explicita que a base foi no magistério e que ainda considera que a Pedagogia estava um pouco defasada ou o magistério muito avançado. Quanto à preparação para exercer a profissão a educadora Luciana explicita que:

Tive medo, porque me formei no magistério entre 15 e 16 anos, muito nova, porque sai do ensino fundamental e já fui cursar o magistério, integrado ao 2º grau e já fui trabalhar com crianças, mas daí você vai instigando, buscando, estudando, lendo e veio a Pedagogia como um complemento e o medo foi desaparecendo e ficou os desafios.

Fernanda, formada em Pedagogia em 2000 pela UFSC e com pós-graduação na Univali, avaliou que, considerando a teoria sua formação foi completa, no entanto ficou defasada na prática. Ela ressalta que da sua turma era a única que não havia feito o magistério, então se sentiu “a última das últimas”, “no começo fiquei muito perdida”, justamente porque os professores se orientavam na prática dos outros alunos e ela não tinha nada para acrescentar.

A educadora Elisa está cursando o magistério e pretende se formar no final deste ano. Trabalha no CEIG como auxiliar de sala estagiária e na sua avaliação do curso ela expõe que sempre considerou, tanto o curso de Magistério, quanto o de Pedagogia como cursos que preparassem para a realidade de sala de aula tendo em vista que as crianças são diferentes, como também de conteúdo para se trabalhar com as mesmas, porém isso é o que menos oferecem na formação. Diante destes aspectos Elisa assinala sua experiência enquanto aluna e seu receio de reproduzir este fato enquanto educadora:

Eu não tive uma educação boa, desde o ensino fundamental até o ensino médio foi muito pulada as matérias, não foi uma coisa profunda e é uma coisa ou outra é que eu posso dizer que realmente eu aprendi. Teve coisas que eu nunca ouvi falar na minha vida e então eu não quero hoje, enquanto educadora passar isso para as crianças, eu quero ser bem firme no que eu tenho, eu quero ter autoridade no que estou falando porque eu conheço e não chegar e dizer alguma coisa para as crianças sem realmente conhecer. E neste sentido eu me sinto um pouco despreparada, daí a resposta deles (da instituição de formação) é que para o ensino fundamental, o qual a gente vai estar habilitada para dar aula não precisa conhecer muito o conteúdo porque eles dizem que vai ter o plano de aula e depois a gente vai estar estudando em cima daquilo dali e o que a gente mais precisa é um preparo psicológico, físico para encarar a realidade de sala de aula, não de conteúdo, mas sim da realidade de vida das crianças. Daí eu fico preocupada se realmente é só isso ou não.

Em relação ao que esta educadora expõe, penso que seja pertinente refletir em relação as palavras de Paulo Freire quando este discorre que ensinar não é transferir conhecimento e que numa perspectiva progressista existe um saber que é apontado como necessário à formação docente:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à

curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47)

No entanto, não devemos considerar que o conhecimento do conteúdo não seja necessário para a prática profissional, pois como mesmo ressalta o autor em foco, não posso enquanto educador ensinar aquilo que não sei, eis aí, portanto, um outro saber necessário: a impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética do educando.

Ainda em relação à formação profissional, Cristina que se formou em Pedagogia na Univali em 2007 faz uma avaliação positiva de sua formação ressaltando a importância de ter duas habilitações (educação infantil e séries iniciais), enquanto tem algumas universidades que só oferecem uma e também em função dos ótimos professores, inclusive a orientadora. Além disso, ela explicita que se sentiu preparada a exercer a profissão porque desde que iniciou a faculdade começou a fazer estágio e com isso adquiriu experiência.

Como podemos observar as educadoras relatam várias questões em relação à formação profissional. Paulo Freire faz uma reflexão pertinente quanto ao que significa formação, enfatizando que não há docência sem discência:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.[...] É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (1996, p.22-23)

O mesmo autor reflete ainda em relação à idéia de inacabamento humano, uma vez que onde há vida, há inacabamento e diante disso ele expõe a necessidade de nos tornarmos conscientes deste inacabamento e conseqüentemente de que a inconclusão que se reconhece implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.

É neste sentido queremos ressaltar a importância para os profissionais de uma capacitação, qualificação constante e permanente, tendo em vista justamente este

inacabamento do ser. Como podemos observar durante as entrevistas em relação ao questionamento dos espaços de formação que as educadoras procuram, predomina a justificativa de que consideram importante e até gostam de fazer cursos, participar de palestras, fazer leituras, no entanto, o fator tempo é um dos empecilhos.

Como podemos constatar na entrevista a educadora Luciana, ressalta que gosta muito de ler, leituras relacionadas à educação infantil, a criança, a avaliação e planejamento, no entanto em relação às palestras e cursos ela expõe que “depende do dinheiro e do tempo”.

A educadora Elisa também diz que gosta muito de ler, porém trabalhando e estudando não está conseguindo dar continuidade as suas leituras “estou com três livros pela metade e eu sou bem eclética, quando dizem que um livro é bom eu vou à livraria e à biblioteca, dou uma olhada e se me interessa eu compro ou pego emprestado”, além de que tem muitos trabalhos de aula para fazer.

Joice, explicita que “o que eu faço mais mesmo são os cursos oferecidos pela instituição, o tempo é curto, a gente passa o dia todo fora e chega em casa ainda tem coisa para fazer.”

Na verdade o que podemos concluir é que este processo de capacitação permanente ao mesmo tempo em que é exigido cada vez mais pelo mercado de trabalho, é um processo difícil para a realidade dos trabalhadores, tendo em vista o fator tempo e até as questões salariais. No entanto, não podemos deixar de reconhecer a importância deste processo para uma atuação mais qualificada.

No espaço do CEIG, por exemplo, as educadoras encontram uma dificuldade ao estar atuando com as crianças abrigadas, este fato foi constatado não apenas com a observação enquanto estagiária mais também com as entrevistas realizadas com as educadoras, na qual a educadora Cristina, por exemplo, ressalta que é complicado trabalhar com estas crianças, pois no caso de sua turma este ano as educadoras estão querendo trabalhar com o projeto do corpo humano, estão querendo refletir com as crianças o eu criança, onde eu moro, com quem eu moro para assim chegar na família, no entanto, estão com receio do que estas questões irão despertar nas crianças abrigadas.

Neste sentido pensamos que uma das questões fundamentais é justamente conhecer a complexidade da realidade que os educadores hoje atuam e para pensar sob esta

perspectiva é importante que os profissionais acompanhem o movimento da sociedade, as mudanças de paradigmas.

Diante disso, um dos pressupostos fundamentais é pensar no novo olhar sobre a criança e o adolescente, sobre o conceito de infância e na produção da legislação no que diz respeito à proteção da criança e do adolescente hoje na sociedade.

A produção da legislação que trata da proteção da criança e do adolescente é algo muito recente, principalmente se comparado ao tempo histórico das práticas tuteladas, segregadoras e paternalistas.

Foi somente na década de oitenta que se tornou expressiva a proteção à criança e ao adolescente, isto em razão das diversas mobilizações sociais que acabaram refletindo nos trabalhos de elaboração da Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu os Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente, fixando os princípios da proteção integral, prioridade absoluta e da tríplice responsabilidade compartilhada entre a família, a sociedade e o Estado.

Porém vale ressaltar que este não foi um movimento apenas da sociedade brasileira, ao contrário ele foi influenciado pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente que apesar de ter sido assinada em 1989, iniciou sua discussão em 1978.

A inclusão dos direitos da criança e do adolescente no corpo da Carta Constitucional e ainda a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, como uma legislação especial destinada a instituir um inovador sistema de garantia de direitos, resultam de um processo de emancipação política.

A emergência do Estatuto da Criança e do Adolescente representou uma mudança de paradigma, passando a conceber as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos juridicamente protegidos, trazendo um novo olhar sobre a criança e mudanças na política de atendimento a estes segmentos sociais.

O ECA propõe basicamente a transformação de dois grandes eixos no atendimento de crianças e adolescentes: o primeiro denominado “medidas de proteção”, o qual busca resgatar e dar oportunidade de correção da trajetória de vida, priorizando a aquisição de direitos básicos que foram violados. O segundo denominado “medidas sócio-educativas”, de acordo com os quais o adolescente em conflito com a lei teria possibilidade de reorganizar seu projeto de vida sob um viés educativo.

A doutrina da proteção integral, defendida pelo Estatuto é justificada em face da peculiaridade da criança e do adolescente como seres em desenvolvimento está presente em todo o seu conteúdo.

De acordo com o artigo 98 do ECA, as medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável e em razão de sua conduta.

Desta forma, de acordo com o Art. 101, verificada qualquer das hipóteses previstas no Art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I- encaminhamento aos pais ou responsáveis, mediante termo de responsabilidade;
- II- orientação, apoio e acompanhamentos temporários;
- III- matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV- inclusão em programas comunitários ou oficial de auxílio a família, à criança e ao adolescente;
- V- requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI- inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII- abrigo em entidade;
- VIII- colocação em família substituta.

Parágrafo único – o abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

É importante entender que o abrigo é idealmente uma medida provisória de proteção que pressupõe um contínuo empenho no restabelecimento para a criança, da possibilidade da vida familiar e da construção de seu projeto de vida.

Diante do exposto, podemos situar o abrigo como um lugar que oferece proteção, uma alternativa de moradia provisória dentro de um clima residencial, com atendimento personalizado para pequenos grupos de crianças. Este é um programa que se caracteriza por propiciar às crianças e adolescentes, a oportunidade de participar na vida da comunidade através da utilização de recursos como escolas, áreas de lazer, centros médicos, quadras esportivas, etc. Certamente a provisoriedade e a transitoriedade são

circunstâncias vividas no abrigo, mas esta provisoriedade está inteiramente relacionada à história singular de cada criança.

Sabe-se que a família é fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. A Lei 8.069/1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente reserva para ambos o Capítulo III que dispõe do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, reafirmando a importância desta convivência para o desenvolvimento dos mesmos.

Apesar da importância da família para a formação do ser humano, o que se constata é que às vezes ela não é o ambiente mais adequado para a permanência de suas crianças. As dificuldades enfrentadas pelas famílias, tais como: desemprego, violência, falta de acesso a serviços básicos (saúde, educação, moradia, saneamento, entre outros), envolvimento com drogas, dentre outras variadas expressões da questão social, colocam todos os membros da família em situação de vulnerabilidades sociais. Essas vulnerabilidades a que ficam expostas as famílias fazem com que muitas vezes elas não sejam o melhor lugar para seus filhos, por não oferecer condições ideais de desenvolvimento, por violar seus direitos fundamentais, colocando em risco a vida dessas crianças.

Como podemos perceber a partir do Estatuto, crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, cor, classe social, passaram a ser reconhecidos como sujeito de direitos, considerados em sua condição de pessoa em desenvolvimento e a quem se deve prioridade absoluta.

É neste sentido que acreditamos que as educadoras do Centro de Educação Infantil Girassol devem pautar sua atuação, ou seja, reconhecer as crianças abrigadas apenas como sujeitos de direitos e que estão em sua condição de pessoa em desenvolvimento. Acreditamos que a preocupação ao trabalhar com o tema do corpo humano não deve se restringir às crianças abrigadas, pois uma questão pertinente hoje na sociedade é justamente em relação à instituição familiar, tendo em vista os novos arranjos familiares que as crianças de forma geral estão inseridas.

Na contemporaneidade, acompanhando as mudanças históricas ocorridas, os novos padrões de produção, consumo e reprodução da vida social, a inconstância e imprecisão, a crise do paradigma da ciência moderna, observamos o surgimento de novos arranjos familiares.

Novos padrões de relações familiares vão se afirmando na sociedade, apesar da predominância no imaginário coletivo da idéia de família perfeita, seguidora de tradições, composta de pai, mãe e filhos, coexistindo por laços de aliança e consangüinidade, vivendo numa casa harmoniosa e destinada a ser feliz para a vida toda.

Desde o início do termo família até o presente século, as profundas mudanças vem acompanhadas de novos valores, idéias e concepções acarretando num pensar a respeito de família com base na liberdade. Esses novos arranjos são impulsionados por vários fatores, dentre eles: declínio do número de casamentos e aumento da propensão à dissolução dos vínculos matrimoniais constituídos; alteração na organização e composição da unidade familiar; ocorrência do aumento de famílias chefiadas por um só cônjuge; períodos em que as pessoas solteiras ou descasadas permanecem sozinhas são variáveis; idade para casamento bem tardia; solteirice não mais identificada com sexualidade não ativa, entre outros.

Os novos arranjos familiares que encontramos hoje diante deste contexto histórico são: famílias com base em uniões livres; famílias monoparentais, dirigidas só pela mulher ou só pelo homem; divorciados gerando novas uniões; famílias constituídas por homossexuais; mães adolescentes solteiras que assumem seus filhos; mulheres que decidem ter filhos através da “produção independente”, ou seja, sem companheiro estável; casais que não coabitam; casais com filhos de relações distintas criados sobre o mesmo teto; transexuais, entre tantas outras formas assumidas.

Porém uma das grandes dificuldades que encontramos na sociedade é que apesar desta diversidade de arranjos familiares a família nuclear ainda é considerada como um modelo hegemônico “ideal” e isso faz com que esses novos arranjos familiares que não se encaixam dentro do modelo pré-estabelecido sejam considerados como “fora-da-lei”.

O que se observa no Centro de Educação Infantil Girassol é justamente a dificuldade de aceitação por parte das educadoras desta condição da criança abrigada ser afastada da instituição familiar. Existe uma certa tendência à rotulação das crianças abrigadas como sem limites, sem formação, valores sociais sólidos, resultantes da ausência

de uma figura que lhes imponha autoridade (pai/mãe, etc). O mundo familiar é considerado o primeiro mundo, onde o modo de ser se manifesta pela primeira vez e o mundo começa a ser elaborado em termos de significado. A Família é considerada como um vínculo de transmissão de valores considerados “corretos”, tais como: justiça, solidariedade, educação, saúde, respeito e responsabilidade.

O fato que justamente acompanha essa dificuldade das educadoras em lidar com as crianças abrigadas podem ser pensadas a partir desta visão de que as crianças de forma geral estão inseridas em instituições familiares sólidas e o desconhecimento de que a sociedade está vivenciando um complexo processo de inserção de crianças nestes novos arranjos familiares.

Ainda em relação ao trabalho com as crianças abrigadas, a educadora Cristina expõe na entrevista que antes de começar a trabalhar no CEIG não tinha conhecimento algum sobre abrigo e que apesar dos profissionais da Instituição (Assistente Social, Psicóloga) ressaltarem que não podíamos tratar as crianças abrigadas de forma diferente, ela percebe em sua turma, na qual tem 3 crianças do abrigo, que elas mesmo se colocam de maneira diferente, com uma certa inferioridade ou até no sentido de que merecem algo a mais porque são do abrigo. Além disso, as outras crianças da turma fazem alguns comentários, que provavelmente escutam dos adultos (família) e que denotam um preconceito, como por exemplo “não faz isso com ela porque ela não tem mãe e não tem pai”.

Débora, outra educadora entrevistada relata que sente que as crianças do abrigo se apegam muito rápido a quem dá carinho à elas. Ao ser questionada em relação às dificuldades e desafios ao se trabalhar com estas crianças na sala, expõe que:

Quando eu comecei a trabalhar aqui eu não sabia que tinha duas crianças abrigadas na minha sala, eu fiquei sabendo em Outubro, no dia das crianças que subiu as outras crianças do abrigo que não freqüentavam o CEIG, e que as duas crianças abraçaram-nas e disseram que moravam na mesma casa, no abrigo. Por que até então nos momentos de roda eles sempre falavam do pai, da mãe, do cachorro, do vizinho, da tia e as professoras nunca chegaram para mim e falaram, eles são do abrigo e eu também não passei a tratá-las diferente por isso, no início eu estranhei, mas depois me acostumei. Agora quanto às professoras eu percebia que havia um mimo e um carinho a mais porque eram do abrigo, e a tolerância com as regras e limites também eram diferentes.

Durante as entrevistas foi possível constatar que tem educadoras que sentem dificuldade em aceitar a existência do abrigo e ainda tem certa resistência, como é o caso da educadora Elisa e da Fernanda.

Elisa expõe que não consegue entender a situação das crianças abrigadas porque ela sempre teve uma realidade diferente, com família grande e unida, não conseguia imaginar que existiam pais capazes de maltratar e abandonar seus filhos, além de não conseguir imaginar como era viver longe do pai, mãe, irmãos e ter pessoas estranhas cuidando da criança. Apesar desta dificuldade, Elisa relatou também que a partir do momento que tomou ciência de que aquelas crianças eram abrigadas e que havia monitoras que cuidavam dessas crianças, ela tentou não fazer diferença em relação às outras crianças da turma e a considerar as monitoras a família daquela criança, estabelecendo desta forma um diálogo com elas como era feito com os pais das outras crianças, buscando a integração entre a família e a escola.

A entrevistada Fernanda disse sempre acreditar no instinto maternal, acreditar que toda mulher nasce para ser uma boa mãe e diante disso tinha dificuldade em aceitar a situação do abrigo. No entanto esta visão tomou proporções diferentes a partir de uma situação que vivenciou em sua atuação profissional enquanto educadora. Desta forma, a educadora Fernanda relatou que em uma das instituições educacionais em que trabalhou ela recebeu uma menina de 3 anos de idade em que constatou a violação dos direitos e a negligência e diante disso a criança foi abrigada. Conforme relatos da entrevistada a criança chegava na creche com marcas de queimadura de cigarro e tinha pavor de dormir, causando tumulto na turma na hora do sono, preocupados com a situação as educadoras e a assistente social acompanharam o caso e constataram que a criança ficava trancada a noite em casa com o irmão de 1 ano enquanto a mãe saía. Com isso acionaram o Conselho Tutelar que após algumas comprovações retirou as crianças da mãe.

Como podemos constatar diante do exposto e frente as entrevistas realizadas, as dificuldades em relação ao trabalho com as crianças abrigadas são as mais variadas e não estão restritas apenas aos educadores, mas são também na perspectiva das outras crianças da turma e das próprias famílias. Com isso acreditamos ser importante, como mencionou a educadora Daniela durante a entrevista, realizar um trabalho não apenas com as educadoras, mas também com as crianças e com as famílias no sentido de esclarecer o que é um abrigo

e que as crianças abrigadas são crianças como qualquer outra, pois tem famílias que entram em contato com os profissionais do abrigo a fim de saber o motivo do abrigamento, para evitar que seus filhos tenham contato com determinada criança.

É necessário pensar numa atuação que consiga garantir uma efetiva e plena inserção das crianças abrigadas no contexto da educação infantil e para isso é indispensável um trabalho constante com os segmentos envolvidos a fim de esclarecer dúvidas e evitar pré-julgamentos que resultam em atitudes preconceituosas e discriminatórias.

4 A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE NECESSÁRIA

A questão social assume as mais variadas expressões no campo dos direitos, no universo da família, do trabalho e do não trabalho, da saúde, da educação, do idoso, da criança e do adolescente, de grupos étnicos, entre tantas outras formas de violação dos direitos.

O objeto de trabalho do profissional são as múltiplas expressões da questão social e por isso é de suma importância entender como surgiu a categoria questão social e como ela está inserida hoje na sociedade, assim também como conhecer o debate que norteia hoje o campo dos autores.

O aparecimento da questão social está diretamente ligada a generalização do trabalho livre (separação entre meios de produção e homem – sociedade capitalista), ou seja, é fruto da contradição capital x trabalho, porém devemos ter claro que ela não se resume a esta contradição.

É necessário refletir sobre a questão social a luz de diferentes paradigmas e assim analisar as suas expressões mais profundamente, ou seja, não só a nível macro (como resultado da contradição capital x trabalho), mas também a nível micro (como decorrentes das relações de poder).

A questão social é indissociável do processo de acumulação e dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras. O que observamos na sociedade capitalista é que apesar da riqueza ser socialmente produzida, sua distribuição não se dá da mesma forma, sendo apropriada por uma minoria (burgueses).

Entre os autores que abordam a temática da questão social, há os que defendem a existência de uma “nova questão social” no contexto em que vivemos, no entanto o que se observa é que não existe uma “nova questão social”, o que ocorre é a emergência de novas expressões da questão social, pois apesar da forma de organização do trabalho ser outra e o contexto ser outro ainda existe a exploração de uma classe sobre a outra.

Iamamoto (2004) e Netto (2004)¹⁵ em seus artigos explicitam que inexistente a “nova questão social” defendida por alguns autores, o que ocorre é justamente a existência de novas expressões da questão social. Não é nova a questão social porque ela continua sendo constitutiva do desenvolvimento capitalista, ela está determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/ trabalho, ou seja, a exploração.

Como já mencionado, uma das possibilidades de inserção do profissional de Serviço Social é no campo da educação, tendo em vista que a política educacional reflete as mais variadas expressões da questão social, apresentando desta forma demandas para o Serviço Social.

De acordo com Almeida (2007)¹⁶ a inserção dos Assistentes Sociais na área da educação não é um fenômeno recente, tendo em vista que desde os anos iniciais da profissão este profissional se inseriu neste espaço, porém sua atuação foi voltada para o exercício de um controle social sobre a família proletária e em relação aos processos de socialização e educação na classe trabalhadora durante o período varguista.

O mesmo autor ressalta que, o que impulsiona atualmente a inserção deste profissional na educação se deve a três tendências observadas no campo das políticas sociais a partir de 1980:

- 1º- O enfrentamento da pobreza a partir de políticas públicas que estabelecem condicionalidades em relação à educação escolarizada;
- 2º- A interface de diferentes políticas setoriais, em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, tornando o acesso à educação escolarizada um marco na afirmação dos direitos sociais da criança e jovens;
- 3º- O alargamento da compreensão da educação como direito humano, adensando as práticas sociais organizadas em torno de diversos e abrangentes processos de formação humana, criando uma arena de disputas ideológicas fortemente mobilizadoras dos paradigmas educacionais em disputa no âmbito do Estado e da sociedade civil, como os de: empreendedorismo, empregabilidade e emancipação (ALMEIDA, 2007, p.18).

¹⁵ TEMPORALIS. *Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. 2 ed. Ano 2, nº3 (Jan/Jul.2001). Brasília: ABEPSS, Gráfica Odisséia 2004. (Artigos Iamamoto e Netto).

¹⁶ Ney Luiz Teixeira Almeida é Professor Assistente da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Curso de Serviço Social da Universidade Castelo Branco; mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Este texto: O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio ocupacionais foi elaborado a partir de diferentes apontamentos e estudos realizados sobre a inserção do assistente social na área da educação para orientar a exposição no Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, realizado em Maio de 2007 em Belo Horizonte.

Almeida (2007) ao se remeter à compreensão das novas perspectivas sócio-ocupacionais para o Serviço Social na área da educação, ressalta a centralidade da educação na dinâmica da vida social. Meszários *apud* Almeida (2007) destaca ainda que “uma transformação social e emancipadora radical é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no sentido amplo”.

Neste sentido o autor em tese assinala duas questões fundamentais, em especial para os Assistentes Sociais com atuação no campo da educação. A primeira consiste na clareza de que pensar na política educacional requer a compreensão da dinâmica e complexidade deste campo, ou seja, não podemos resumir a atuação apenas ao interior de estabelecimentos educacionais mais tradicionais como a escola, por exemplo, pois pensar na inserção dos Assistentes Sociais na política educacional exige identificar que esta engloba diferentes níveis e modalidades de educação e ensino: a educação básica que é composta pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos; a educação profissional; a educação superior e a educação especial. Por fim, uma outra questão é o reconhecimento de que a política educacional é uma expressão das disputas no campo da cultura e por isso também devemos pensar a educação para além da política educacional.

É fundamental pensarmos na perspectiva de que a educação no sentido da emancipação não pode ser restringida a educação escolarizada, organizada sob a forma de política pública e também que não se constrói a despeito dela. O que se observa é que a família, as instituições religiosas, os movimentos associativos entre outros, ao lado da instituição escolar contribuem para a constituição do amplo e diversificado campo educacional (ALMEIDA, 2007).

O mesmo autor ainda explicita que a área educacional é de tal amplitude que a inserção do Serviço Social neste campo se dá através de diferentes formas de vinculação, como por exemplo, o vínculo com as escolas, creches, pólos, coordenadorias, programas e projetos sociais, como também pela interface estabelecida com as políticas para infância, assistência social, saúde, dentre outras.

Em vista disso, podemos nos ater as reflexões de Lopes (2005)¹⁷ no que diz respeito as correntes de pensamento para a interpretação do fenômeno educativo. O autor discorre sobre as duas correntes opostas – a funcionalista e a materialista histórica. A teoria funcionalista interpreta o fenômeno educativo como meramente reprodutor das relações sociais de dominação, enquanto a corrente materialista histórica ao postular as possibilidades de mudança na sociedade, insere a educação neste contexto de transformação.

A importância ressaltada pela autora de refletir a respeito destas teorias, se dá justamente no fato de que sua linha de atuação dependerá da corrente na qual o profissional embasará o seu agir profissional.

Diante disso, Lopes (2005) faz referência a Gramsci que por sua vez concebe o conhecimento como resultado da práxis social, na vivência cotidiana, conhecimento construído nas experiências concretas da vida, ressaltando que a diferença teórica se dá justamente na inversão do desenvolvimento da educação. Para tanto é necessário nos basearmos na perspectiva de que a cultura precisa ser construída pela classe proletária para assim gerar transformação social e não pela classe burguesa, pois esta quer favorecer a manutenção e a reprodução do *status quo*.

Neste sentido, ao discorrer o artigo intitulado “O Serviço Social na Educação” Almeida assinala dois eixos a partir dos quais surgiram novos significados no campo educacional para os Assistentes Sociais:

A posição estratégica que a educação passou a ocupar no contexto de adaptação do Brasil à dinâmica da globalização e o movimento interno da categoria, de redefinição da amplitude do campo educacional para a compreensão dos seus espaços e estratégias de atuação profissionais (2000, p.20).

O que constatamos, como mesmo reflete o autor em tese, é que é justamente a partir da ampliação do conceito de educação e das possibilidades de desenvolvimento de programas e ações educacionais que desembocam novas demandas e espaços de trabalho para o profissional de Serviço Social.

¹⁷ Bacharel em Serviço Social pela Universidade de Marília – UNIMAR/SP. Assistente Social do Hospital São Francisco de Assis de Marília.

A inserção do Serviço Social na educação é de extrema importância e sua função é justamente intervir na realidade das instituições educacionais focando as questões sociais que incidem no processo ensino-aprendizagem e que extrapolam a prática pedagógica.

Almeida (2000) nos mostra que alguns temas como: trabalho, cidadania, família, sexualidade, drogas, violência, cultura, lazer, adolescência, que por sua vez já integram a prática profissional do Assistente Social, tem sinalizado os limites das instituições educacionais e dos profissionais de ensino em lidarem com este tema em seu cotidiano. Apesar de todos os parâmetros curriculares para educação básica, profissional, superior e a educação especial, a rede de ensino tem se mostrado ineficiente no enfrentamento desses temas e é justamente nesta lacuna que o Assistente Social vêm incorporando essas diversas demandas.

Desta forma, podemos dizer que a inserção do Assistente Social na educação contribuirá para que os espaços responsáveis pela educação executem sua função social de proteção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, pois os problemas sociais como: evasão escolar, dificuldade econômica, desagregação familiar, envolvimento com drogas, dentre outras questões emergentes, exigem a intervenção de uma equipe interdisciplinar (LOPES, 2005).

Nesta perspectiva é essencial que o profissional acompanhe as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, o desenvolvimento das políticas sociais, os debates e discussões pertinentes na profissão, as legislações e concepções presentes em cada época histórica para que possa ter sua atuação voltada de forma efetiva a viabilização e garantia dos direitos à população.

Podemos situar então, alguns acontecimentos e discussões importantes que estão contribuindo com as reflexões a respeito do Serviço Social na Educação, que por sua vez foram assinalados no Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação, coordenado por Bressan (2001), como as contribuições dos autores BACKHAUS (1992), CAMARDELO (1994), ALMEIDA (2000), além da realização do 8º e 9º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) realizado em 1995 em Salvador e 1998 em Goiânia. Ainda em relação à inserção do profissional de Serviço Social no campo da educação, Bressan assinala um importante desafio:

[...]construir uma intervenção qualificada enquanto profissional da educação, que tem como um dos Princípios Fundamentais de seu Código de Ética Profissional o “*posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática*”. O que significa que precisamos empreender uma construção coletiva (enquanto categoria profissional), que será caracterizada por caminhos e experiências diferenciadas, mas com o mesmo propósito (BRESSAN, 2001, p. 7).

Neste sentido, registra-se o movimento do CFESS/CRESS no que diz respeito a discussão na categoria para o estabelecimento de parâmetros para o Serviço social na Educação¹⁸.

Com isso, o trabalho do Assistente Social deve ser pautado no pressuposto de que a educação é uma política pública de direito constitucional e por isso deve ser garantido não somente com a democratização do acesso do sujeito à educação, mas, sobretudo ante a qualidade do ensino, a fim de promover o crescimento cultural do indivíduo enquanto cidadão como explicita Lopes (2005).

A necessidade deste profissional na educação se dá na medida em que o cotidiano das instituições educacionais enfrentam complexas expressões da questão social que apenas o conhecimento pedagógico não consegue enfrentar, precisando de outros saberes, como por exemplo, do Assistente Social.

Um dos questionamentos realizados durante a pesquisa foi justamente em relação ao trabalho interdisciplinar na educação infantil, foco de nosso trabalho, e o que observamos é que de forma geral as educadoras consideram um trabalho fundamental:

Eu penso que é bom, que deveria existir mais porque existe pouco, tanto que quando tem um probleminha com alguma criança e a gente não está conseguindo resolver podemos encaminhar para outros profissionais. Eu acho que se a gente tivesse uma interação, um contato maior, facilitaria mais (Educadora Elisa).

Não tem como ser diferente. Eu não me vejo trabalhando de outra forma, sem estar englobando todos (Educadora Fernanda).

¹⁸ Informação fornecida pela orientadora Prof^ª Maria Manoela Valença em orientação do dia 18/06/2009, que compõe o Grupo de Trabalho Serviço Social e Educação do CRESS/ SC, como apoio técnico.

Sabe-se que cada vez mais o trabalho interdisciplinar tem sido requisitado em nossa sociedade justamente porque possibilita uma visão mais ampliada e até mesmo consistente. A realidade, diferente do que algumas pessoas pensam não é unívoca, ela depende de que perspectiva está sendo estudada, ou seja, cada profissional com seus saberes específicos terá um entendimento de uma determinada realidade e esta não será necessariamente a mesma que de outro profissional e nem contrária, poderão ser complementares a fim de se ter uma visão de totalidade da realidade. Para Amaro (1997) *apud* Santos (2008)¹⁹, a interdisciplinaridade representa estágios de superação do pensar fragmentado e disciplinar, resultando-se na idéia de complementaridade recíproca entre as áreas e seus respectivos saberes.

Podemos considerar que os Educadores e Assistentes Sociais, nas diferentes instituições educacionais, como por exemplo, escola, creche, pré-escola, dentre outras, compartilham desafios semelhantes como nos mostra Amaro (1997) *apud* Santos (2008). Encontramos nestes espaços a necessidade de intervir junto às expressões da questão social que repercutem e implicam de forma negativa no desenvolvimento do educando e que por sua vez, leva o educador pedagógico a recorrer ao Assistente Social.

Concernente a profissão de Serviço Social de forma geral e da profissão no âmbito educacional, observamos durante a pesquisa que apesar das educadoras estarem inseridas em um ambiente que se trabalha paralelamente com a presença do Assistente Social, as educadoras não tem claro qual a função desta profissão na educação infantil.

A educadora Luciana, com uma certa insegurança, expôs que o profissional de Serviço Social é uma pessoa que vem para auxiliar, dar um apoio, um suporte em relação às questões pedagógicas e psicológicas da criança.

Fernanda inicialmente na entrevista relatou que o Serviço Social é uma profissão que ela não conhece, no entanto, com o contato que estava tendo no CEIG, acredita que este profissional poderia estar fazendo uma ponte entre os professores e as famílias.

Ainda em relação às definições da profissão de Serviço Social, Joice expõe que é um auxílio às próprias famílias, até mesmo no sentido de orientá-las quanto às leis, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente e ainda a entrevistada Elisa relata que:

¹⁹ André Michel dos Santos é bacharel em Serviço Social pelo Centro Universitário Franciscano, UNIFRA (2005). Pós-Graduando em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM (2007). Assistente Social da Rede Marista de Educação e Solidariedade do Rio Grande do Sul.

Olha, pelo pouco que eu conheço, porque a gente quase não sai da sala, eu vejo que o trabalho de vocês é diretamente ligado à criança e a família e que vocês tentam ver o porquê a criança está faltando, se está doente conversam com os pais para levar ao médico, eu acho que é dar uma assistência à família, principalmente aquelas que necessitam estar encaminhando, dando uma orientação [...]

O que se verifica com a entrevista realizada com as educadoras é que de forma geral as mesmas consideram que o objeto de trabalho do Serviço Social no âmbito educacional, em especial na educação infantil, foco deste trabalho são as famílias. No entanto, enquanto profissionais críticos, ou seja, que tem sua atuação voltada na perspectiva da totalidade devemos ter claro que nosso objeto de intervenção não está firmado sobre uma única necessidade (famílias), ou seja, na perspectiva externa, mas também na necessidade interna, dos gestores, alunos e docentes (LOPES, 2005).

Diante das demandas provenientes do setor educacional Almeida (2000, p.23) assinala a ação ou o fazer profissional do Serviço Social nas diversas situações:

As demandas para os assistentes sociais recaem em diversas situações sobre a necessidade de trabalho com famílias e com as crianças e adolescentes, não é raro, contudo, as solicitações de trabalho com os próprios professores. Abre-se, assim, um campo de atuação bastante promissor e estratégico. Sem deixar de lado a ação junto ao campo educacional – mediada pelos programas e ações assistenciais que tem marcado o trabalho dos assistentes sociais -, podem estes profissionais agora atuar por dentro da política educacional, com questões que lhe são centrais, como a formação permanente dos educadores e com a ampliação das práticas educacionais, não mais numa perspectiva complementar ou paralela e sim curricular.

Em relação ao Serviço Social no Centro de Educação Infantil Girassol, o Assistente Social tem a missão de contribuir para a garantia dos direitos das crianças bem como zelar pela maior participação das famílias na educação e na comunidade como um todo.

Encontramos no cotidiano do CEIG, das crianças que freqüentam e de seus familiares, diferentes expressões da questão social, como por exemplo: o desemprego, o subemprego, baixa-renda, fome, desnutrição, problemas de saúde, habitações inadequadas, drogas, negligência familiar, violência doméstica e pobreza. Essas demandas são que justificam a inserção do profissional de Serviço Social neste espaço.

Diante disso, faz-se necessário um trabalho com as famílias, no sentido de estar conhecendo, caracterizando a família atendida, para assim, propor alternativas de enfrentamento destas questões e com as próprias crianças tendo em vista que ela precisa ser vista como um ser global, inserida na família e na sociedade. Ao pensarmos na educação destas crianças precisamos estar atentos a complexidade do universo em que a mesma se insere e assim garantir que este universo seja pleno na garantia dos seus direitos. Bem como, com a própria equipe de educadores, no sentido de contribuir para a capacitação permanente a fim de que os mesmos estejam em reais condições de atuar no campo educacional tendo em vista sua amplitude e complexidade.

Diante disso, pensamos que o Serviço Social do CEIG está sendo constantemente desafiado, principalmente no que diz respeito a contribuir e garantir que as crianças abrigadas no Lar São Vicente de Paulo, assim também como as demais crianças da grande Florianópolis que frequentam o CEIG encontrem no CEIG um efetivo espaço de educação infantil e que os profissionais respeitem seus direitos fundamentais e trabalhem tendo em vista seu processo de desenvolvimento.

Para Martins *apud* Santos (2008) os objetivos da prática profissional do Serviço social no setor educacional são:

- Contribuir para o ingresso, permanência e sucesso da criança e adolescente na escola;
- Favorecer a relação família-escola-comunidade ampliando o espaço de participação destas na escola, incluindo a mesma no processo educativo;
- Ampliar a visão social dos sujeitos envolvidos com a educação, decodificando as questões sociais;
- Proporcionar articulação entre educação e as demais políticas sociais e organização do terceiro setor, estabelecendo parcerias, facilitando o acesso da comunidade escolar aos seus direitos (MARTINS, 1999, p.60).

Assim sendo, de acordo com Almeida (2002) *apud* Lopes (2005), não podemos pensar a inserção do Assistente Social na área da educação como uma especulação sobre a possibilidade de ampliação do mercado de trabalho. Mesmo tendo em vista a importância deste fato, devemos pensar sua inserção como uma reflexão de natureza política e profissional sobre a função social da profissão em relação às estratégias de luta pela conquista da cidadania através da defesa dos direitos sociais e das políticas sociais.

Concluimos diante do exposto que o profissional de Serviço Social encontra no campo educacional não apenas uma possibilidade de inserção, mas também uma possibilidade necessária hoje na sociedade a partir de novas preocupações, seja do ponto de vista teórico ou mesmo prático. Diante disso, também não podemos deixar de considerar a afirmação da dimensão educativa do trabalho do Assistente Social, o qual Almeida (2007) ressalta que não deve ser considerada apenas sua inserção nas unidades educacionais, mas também o seu envolvimento com os processos sociais voltados para a construção de uma nova hegemonia no campo da educação e da cultura²⁰.

²⁰ Para um aprofundamento sobre o tema, ver ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. In: *Serviço Social e Sociedade*, nº79, Ano XXV, São Paulo: Cortez, 2004, p. 43-71 – bibliografia utilizada na disciplina Processo de Trabalho no Serviço Social: análise e avaliação, no semestre 2009.1.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, no decorrer da história da humanidade passou a ser reconhecida como indispensável, apesar de que em cada época histórica predominou diferentes formas de pensar na educação. Assim também ocorreu com a educação infantil que acompanhou as diferentes concepções de infância, família, criança, trabalho, sociedade e do próprio papel da mulher.

De acordo com Veronese e Oliveira (2008), ao analisarmos a educação desde suas raízes históricas observamos que ela esteve associada à punição, sendo muitas vezes confundida com a aprisionização²¹ de mentes, corpos e até com práticas de castigos físicos.

Neste sentido, as autoras em tese seguem suas reflexões expondo que hoje a educação deve ser entendida como processo, devendo sempre favorecer o crescimento do ser humano enquanto pessoa. Este processo por sua vez é capaz de englobar a instrução, o desenvolvimento do sentimento e a cultura, que significa a transformação da natureza através da interferência humana.

Verneck *apud* Veronese e Oliveira (2008), complementando a reflexão, distingue ainda a educação da mera instrução. Desta forma a instrução é a capacidade que o homem tem de aprender e de correlacionar idéias, ou seja, é a utilização das faculdades intelectuais, enquanto a educação é um conceito mais abrangente, uma vez que pressupõe uma construção dialógica que leva à liberdade.

Prosseguindo ainda faz-se necessário nos reportarmos à concepção de educador tão bem definida pelas autoras Veronese e Oliveira:

Numa visão moderna, os conceitos atribuídos ao educador adquirem múltiplas faces. Ele é um agente transformador; um indivíduo que viabiliza o desenvolvimento das potencialidades do educando; que possibilita a construção do conhecimento. É aquele que, por ser consciente do seu inacabamento, é tolerante, aprimora-se com o inacabamento do outro e promove um crescimento recíproco, sem com isso desconfigurar o seu papel de educador. Educador é aquele que soma

²¹ Esclarecemos que este termo aprisionização é utilizado pelas autoras Josiane Rose Petry Veronese e Luciene de Cássia Policarpo Oliveira em sua obra intitulada *Educação versus Punição: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente*, 2008, p. 11.

ao seu aprendizado ensinando, motivando, despertando o desejo, o prazer de aprender (2008, p.35)

É neste sentido que gostaríamos de pontuar a importância que tem hoje na sociedade as instituições educacionais. No entanto, vale ressaltar que apesar do acesso à educação representar um direito de todos, é contraditório pensar que muitas dessas instituições não estão preparadas para receber a diversidade das crianças e famílias que temos hoje na sociedade e desta forma garantir o efetivo acesso ao direito à educação. Neste trabalho, tratou-se em especial da educação infantil no Centro de Educação Infantil Girassol, mais especificamente sobre o olhar das educadoras em relação às crianças abrigadas.

Assim sendo, as crianças abrigadas, através de diversas atitudes, como, por exemplo, o incessante pedido de ir passear na casa de todos, sejam professores, funcionários ou familiares de seus colegas de sala, demonstram que já se deram conta que são diferentes e diante disso também percebem o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos à sua volta.

Devemos considerar que este tratamento diferenciado não se dá apenas pela linguagem verbal, mas também por uma linguagem não verbal expressada por meio de comportamentos, atitudes, gestos, tons de voz, entre outras, e que por sua vez transmitem valores preconceituosos e discriminatórios, ou seja, o educador acaba reproduzindo os padrões tradicionais da sociedade. No entanto, não podemos deixar de levar em conta que as instituições educacionais, dependendo de suas ações (de seus educadores), podem se tornar um instrumento de superação deste processo de discriminação e preconceito.

Muitas vezes sem perceber, o que parece ser uma simples atitude, palavra ou contato tem muita influência sobre o universo da criança. Veronese e Oliveira (2008) explicitam, por exemplo, a influência das cantigas de ninar, o quão são preciosos os momentos de embalo e do sono de uma criança tendo em vista que contribuem para o seu harmônico desenvolvimento global, bio-psico-social e como não nos damos conta deste fato. Neste sentido as autoras assinalam: “Ninamos os nossos bebês, ainda em seus primeiros respiros, cantando: *“Boi, boi, boi...boi da cara preta, pega esse(a) menino(a) que tem medo de careta”*. Apresentamos aos nossos bebês um animal que pega, que é ameaçador e suscitamos o sentimento do medo.” (2008, p. 46)

Enquanto profissionais comprometidos com a verdadeira educação, com o direito a um ensino pleno, devemos nos pautar no fato que todos os indivíduos em um contexto escolar são diferentes, a diversidade é muito grande, não se restringindo ao fato de ter ou não crianças abrigadas na sala. Qualquer um pode estar vivenciando um momento complexo no contexto familiar, uma disputa de guarda, por exemplo, e isso requer de nós um cuidado especial com todos, na forma como agimos, pensamos, nos posicionamos, pois isso vai trazer inúmeras questões e conseqüências para a vida deste ser.

Para tanto, convém salientar a importância na maneira como a infância é vista atualmente e que por sua vez é mostrado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que afirma justamente a natureza singular de cada criança:

compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc, possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns da ser das crianças, elas permanecem únicas em sua individualidades e diferenças (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.22).

Complementando estas reflexões, este mesmo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil nos remete a qualidade da educação infantil oferecida nas instituições educacionais, superando a idéia da educação compensatória e assistencialista, com foi abordado neste trabalho. Neste sentido expõe que:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.17).

Diante disso, nos reportamos à importância do profissional envolvido com o processo educativo em estar sempre refletindo sobre sua prática, como já refletimos no decorrer deste trabalho. A práxis profissional nos permite justamente refletir sobre nossa ação e desta maneira direcioná-la de forma que busque atingir nossos objetivos.

Uma outra questão é quanto à inserção possível e necessária do profissional de Serviço Social na educação. Ressaltamos que esta inserção, como já foi abordada anteriormente neste trabalho, não está restrita a escola, uma vez que a inserção deste profissional se dá através de diferentes formas de vinculação. Além disso, podemos assinalar que em uma instituição educacional, como por exemplo, as instituições de educação infantil, este profissional ao direcionar sua atuação na perspectiva da totalidade tem inúmeras possibilidades de trabalho, dentre elas, com as crianças, com as famílias, com os gestores, com os docentes e também pode manter um trabalho através da interface estabelecida com as políticas para a infância, assistência social, saúde, dentre outras.

A interdisciplinaridade, também já abordada neste trabalho é um pressuposto essencial, principalmente se tratando da complexidade da educação infantil. É a partir desta junção de diferentes perspectivas que podemos compreender melhor a realidade, transcender as limitações dos saberes específicos. No entanto, para que este trabalho tenha êxito é preciso também que os profissionais conheçam as profissões que estão interagindo, tendo em vista que neste sentido é possível ter um respeito mútuo com o universo do saber e com o profissional diferenciado da outra pessoa. Neste sentido, a pesquisa realizada nos traz um fator preocupante, que é a falta de conhecimento das educadoras entrevistadas quanto à profissão de Serviço Social.

Diante disso, a categoria dos Assistentes Sociais é constantemente desafiada. Almeida (2000) assinala alguns desses desafios, dentre eles, por exemplo, a necessidade de romper com o isolamento do profissional de Serviço Social e de suas práticas no campo da educação, construindo desta forma espaços de debate e afirmação de uma intervenção mais orgânica nesta área; o reconhecimento e o entendimento da complexidade deste campo de atuação profissional, como já mencionado anteriormente, que envolve seus diversos níveis e ainda a necessidade de compreendermos a real dimensão deste campo que hoje se coloca como estratégia na sociedade contemporânea, vinculado ao projeto societário.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **In: Serviço Social e Sociedade**, nº79, Ano XXV, São Paulo: Cortez, 2004, p. 43-71.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. O Serviço Social na educação. **In: Revista Inscrita**, nº 6. Brasília, 2000.

_____. *O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais*. Texto elaborado a partir de diferentes apontamentos e estudos realizados sobre a inserção do assistente social na área da educação para orientar a exposição no Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, realizado em Maio de 2007 em Belo Horizonte.

_____. *Serviço Social e política educacional: Um breve balanço dos avanços e desafios desta relação*. Palestra proferida no I Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação, no dia 28 de março de 2003 em Belo Horizonte.

ARIÉS, P. Da Família Medieval à Família Moderna. **In: História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981, p. 225-274.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. Lei 4024/1961, Lei 5692/1971 e Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** ECA. Porto Alegre: CRESS, 2000.

BRASIL. Lei n.9394, *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Editora do BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil.* Brasília, DF: MEC, 1998.

BRESSAN, Carla R. (coord.) **Serviço Social na Educação.** Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. CFESS. Brasília:2001.

CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. S. **Educação Infantil: Para que te quero?** Porto alegre: UFRGS, 1998.

DUARTE JÚNIOR, J.F. *A Realidade Científica.* São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IAMAMOTO, Marilda Viela. **O Serviço Social na Contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O Trabalho do assistente social em tempos de capital fetiche. In: **Serviço Social em tempo de capital fetiche.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 414-451.

LOPES, Eleni Melo Silva. *Serviço Social e Educação: as perspectivas de avanços do profissional de serviço social no sistema escolar público .* 2005. 25 fls. Trabalho Acadêmico – Unesp – Campus de Marília, Marília, 2005.

MAISTRO, Maria Aparecida. *Relações creche e família, que quantas andam?* **Perspectiva,** Florianópolis, v.17,nº31, Jan/Jun.1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social.* Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA LEITE, L. O óbvio e o contraditório da roa. In: PRIORE, M (org) *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In KALOUSTIAN, S.M. (org). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez, Brasília: UNICEF, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escutar. In: O trabalho do antropólogo. São Paulo. Brasília: Unesp-Paralelo, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, Roberto J. et al. (1989) **Pesquisa social; métodos e técnicas**. 2.ed. São Paulo: Atla.

SANTOS, André Michel. *Escola e Serviço Social: juntos no enfrentamento da exclusão social*. 2008. Trabalho acadêmico.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

TEMPORALIS. *Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. 2 ed. Ano 2, nº3 (Jan/Jul.2001). Brasília: ABEPSS, Gráfica Odisséia 2004. (Artigos Iamamoto e Netto).

VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Luciene de Cássia Policarpo. Educação versus Punição: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente. Blumenau: Nova Letra, 2008.

YASBECK, Maria Carmelita. O Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. **IN: Cadernos de Capacitação**. Brasília, CFESS/CEAD/UNB, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS EDUCADORAS

**IRNANDADE DO DIVINO ESPÍRITO SANTO - IDES/PROMENOR
NÚCLEO DA INFÂNCIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL - CEIG**

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS EDUCADORAS:

Sou acadêmica da 8ª fase do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina e estou realizando estágio no Centro de Educação Infantil Girassol desde Fevereiro de 2008. Venho por meio deste documento solicitar a contribuição das educadoras com meu Trabalho de Conclusão de Curso que abordará o tema Educação

Infantil. Num segundo momento estarei realizando entrevistas, desde que haja concordância, com algumas educadoras. Uma outra finalidade deste documento é o cadastro de dados das educadoras que fazem parte da equipe de profissionais na Instituição.

Desde já agradeço sua colaboração.

Gabriela Augusto Vicente
Contato: gabbi_felix@yahoo.com.br ou fone: 91236887

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

ENDEREÇO: _____

Telefone Residencial: _____ Celular: _____

E.mail: _____

ESTADO CIVIL: _____

FILHOS () Sim Idade: _____

() Não

CARGO () Professora da Prefeitura Municipal de Florianópolis

() Auxiliar de Sala – IDES/PROMENOR

() Auxiliar de Sala – Estagiária

FORMAÇÃO:

Curso: _____

Ano de Formação: _____

Instituição: _____

O que achou do Curso: _____

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:

Instituição: _____

Tempo de trabalho: _____

Faixa etária com que trabalhou: _____

Instituição: _____

Tempo de trabalho: _____

Faixa etária com que trabalhou: _____

VOCÊ SE DISPONIBILIZA PARA PARTICIPAR DAS ENTREVISTAS?

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Nome:
- 2) Formação Profissional: (ano, instituição, cursos e outras informações que julgar necessárias)
- 3) Como você avalia sua Formação Profissional (pontos positivos, negativos, déficits e sentiu-se preparada para exercer a profissão, diante de sua formação)
- 4) O que levou você a escolher esta profissão?
- 5) Atuação Profissional (quanto tempo está atuando como educadora e em quais locais já trabalhou)
- 6) Quais as dificuldades e desafios mais significativos que você já vivenciou em sua atuação profissional? Como você solucionou ou soluciona?
- 7) Quais os espaços de formação que você procura (cursos, palestras, leituras, programas de tv)?
- 8) Para você o que é educação infantil hoje, diante de toda trajetória histórica da educação infantil?
- 9) O que você tem a dizer a partir da implantação do ECA em relação a concepção de criança enquanto um sujeito de direitos?
- 10) Durante sua atuação profissional você recebeu crianças que tinham seus direitos violados? Quais atitudes você tomou?
- 11) Você sabe o que é a Política de abrigamento? O que você pensa em relação a ela? Considera importante?

- 12) Qual a importância da integração entre a família e a escola?
- 13) Como você entende a relação familiar das crianças abrigadas?
- 14) Você sente alguma dificuldade, ou é desafiada ao trabalhar com crianças abrigadas em sua sala? Quais as sugestões para uma melhor atuação profissional neste contexto educacional misto?
- 15) O que você pensa em relação ao trabalho interdisciplinar na educação infantil?
- 16) Para você o que é a profissão do Serviço Social?
- 17) Como você vê o Serviço Social na educação?
- 18) Que ações o Serviço Social pode estar realizando, quais as propostas?

ANEXO

ANEXO A - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL GIRASSOL

**IRMANDADE DO DIVINO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

2009

2.1.1.1.1.1.1

2.1.1.1.1.1.2 RESPONSABILIDADES PELA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO

3 EQUIPE TÉCNICA

Elisabete Terezinha Galvão – Coordenadora
 Silvana Cardoso de Sousa – Pedagoga
 Michelle Cameu – Assistente Social
 Deborah Riggenbach – Psicóloga
 Ana Quitéria Furtunato da Luz – Monitora de educação
 Joseane Zeiser – Auxiliar administrativo

3.1.1 PROFESSORAS E AUXILIARES DE SALA

3.1.2

ADEONES APARECIDA PEREIRA
 AGDA NERI SALINOS PEREIRA
 ANA CLAUDIA B. DE AMORIM
 ANA PAULA FLUGEL
 ANDRESA FURTADO SCHMITZ REBELO
 CAMILA DOS SANTOS
 DEBORA REGINA BRUGGMANN
 ELIANE ARRUDA
 ELIZANDRA VIEIRA DA ROCHA
 FRANCIELI COELHO
 GIOVANA FEIJÓ
 IRENE LOURDES PEREIRA LIMA
 JANAÍNA TRUPEL
 JOICE MULLER
 JOSIANE HAMES
 JOSIELLE CRISTINA SILVA
 KATIA CRISTINA DA SILVA
 LIDIANE DOS SANTOS SILVA S. DELFINO
 LILIAN MIGUEL JUTTEL
 LUCIANA MARIA COSTA MACHADO
 MARIA MARGARETE DA SILVA PINHEIRO
 MARILICE
 MARISTELA KALLENBERGER JUNKES
 MIRIAM RIBAS DA SILVA LUCA
 MORGANA TERESINHA BANALETTI
 MORGANNA HENSEL SANT ANNA
 NEIDE CARVALHO DA SILVA
 PATRICIA ANGELITA DE O. DA SILVA
 RITA DORACI VIDAL
 ROSANA LUIZA GONÇALVES

SAMANTHA LINO GENEVES PAULINO
SIMONE APARECIDA NARCISO
TATIANI NUNES DOS SANTOS

I - CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Centro de Educação Infantil Girassol – CEIG tem como meta atender 245 crianças na faixa etária de 1 ano e 5 meses a 5 anos e 11 meses. Possui uma localização privilegiada, sita à Rua Emílio Blum nº 106, no centro de Florianópolis – SC.

Sua estrutura física é constituída por:

11 salas de aula
 01 biblioteca
 01 depósito
 01 secretaria
 01 sala de direção
 02 refeitórios
 01 parque interno
 03 pátios
 01 cozinha grande (terceirizada)
 11 banheiros
 01 sala de professores
 01 brinquedoteca

Possui o seguinte quadro de funcionários:

Quantidade	Função	Carga Horária
01	Coordenadora	40 h
01	Pedagoga	44h
01	Assistente Social	40h
01	Psicóloga	44h
01	Auxiliar Administrativo	44h
12	Professoras	40h
8	Auxiliares de sala	44h
6	Estagiárias de Magistério	30h
2	Auxiliar de Serviços Gerais	44h
1	Cozinheira	40h
3	Auxiliares de Cozinha	40h

O horário de funcionamento da instituição é de 7h 30 às 18h 30.

A rotina inclui:

Manhã	Tarde
Café da manhã	Fruta
Atividade em sala	Atividade em sala
Recreação em área externa	Recreação em área externa
Almoço	Janta/Lanche
Higiene	Higiene
Hora do Sono	Saída

3.2

3.3 II - CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO ALVO

As crianças atendidas no Centro de Educação Infantil Girassol residem em Florianópolis e municípios próximos.

A maioria é composta por famílias nucleares tradicionais, sendo entretanto, grande o número de mães que criam os seus filhos sozinhas.

A escolaridade mais frequente é do ensino fundamental completo.

São famílias que em sua maioria sobrevivem do subemprego, cuja renda predominante é de até três salários mínimos e residem em casa própria.

A maioria é proveniente do interior do Estado, vindo em busca de melhores condições de vida.

III - HISTÓRICO DA IRMANDADE DO DIVINO ESPÍRITO SANTO

A Irmandade do Divino Espírito Santo - IDES foi fundada em 1773 e, desde 1910, atua na área social.

É uma organização filantrópica, assistencial, sem fins lucrativos, com sede e foro em Florianópolis.

A missão da IDES é atuar na assistência e formação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, visando promover a cidadania e o desenvolvimento social.

Em 1977, a IDES incorporou em sua estrutura a Sociedade Promocional do Menor Trabalhador – PROMENOR, hoje Associação Promocional do Menor Trabalhador sendo sua mantenedora.

A IDES tem sob sua responsabilidade, o Abrigo Lar São Vicente de Paulo (0 a 6 anos), o Centro de Educação Infantil Girassol (1 ano e 5 meses a 5 anos e 11 meses), formando o Núcleo da Infância – NUI. Pela PROMENOR estão vinculados: Núcleo Arte e Educação - NAE (6 a 14 anos), e Núcleo de Formação e Trabalho -NUFT (14 a 18 anos).

Possui ainda em sua estrutura: Show Room (produtos artesanais confeccionados por voluntários e um brechó) com objetivo de arrecadar fundos para a instituição.

A estrutura organizacional da Irmandade é constituída por uma Diretoria voluntária e um Conselho Consultivo e Fiscal, cujos membros são escolhidos entre os irmãos, na conformidade dos dispositivos de seus estatutos.

A Diretoria é composta pelo provedor e seu vice, eleitos para um mandato de dois anos, com possibilidade de reeleição. Os demais membros da diretoria são *adnutum* do Provedor.

A IDES conta ainda, com uma administração central que presta apoio aos núcleos.

IV - HISTÓRIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL

A história do Centro de Educação Infantil Girassol está diretamente ligada ao Lar São Vicente de Paulo - LSVP, quando no período de 1976 a 1983, passou por uma fase de transição pela preocupação da Diretoria e técnicos em estudar a dinâmica de atendimentos e canalizar racionalmente seus recursos.

Partindo dessas premissas, fez-se necessário um estudo para a análise sócio-econômica das famílias das crianças que procuravam a instituição.

A análise permitiu mostrar a real necessidade de atendimento dessa clientela, e mostrou também que o total das famílias que solicitavam vaga abrangia um número elevado em relação ao número de vagas oferecidas pelo LSVP.

Outro aspecto verificado foi que muitas vezes a solicitação não se enquadrava na política tradicional de atendimento do LSVP.

Considerando estas situações, bem como o espaço ocioso, a IDES propôs a ampliação das unidades de atendimento, dando prioridade ao **Pré-Escolar**, criando assim o JIG (jardim de infância Girassol) em 28 de fevereiro de 1977, iniciando suas atividades em 03 de março de 1977 com 24 crianças entre 03 e seis anos, em duas salas, com duas turmas em cada período.

O número de solicitações foi crescente, forçando a instituição a ampliar constantemente o número de atendimento, e estender o mesmo às crianças com dois anos.

Considerando a necessidade de alimentar adequadamente as crianças atendidas em período integral e não dispor de condições suficientes para fazê-lo, a diretoria procurou realizar convênios, sendo o primeiro com a LBA (Legião Brasileira de Assistência).

Em Março de 1980, o JIG iniciou a experiência de atendimento integral com 10 crianças, continuando os demais em regime de externato, ou seja, apenas um período.

Com a necessidade apresentada pelas mães de trabalharem em período integral, não sendo permitida a permanência das crianças em seus locais de trabalho, e tendo a instituição, que o plano de Educação Pré-Escolar é a base fundamental de toda a educação, a diretoria agilizou todos os recursos disponíveis a fim de melhor estruturar a proposta de trabalho nessa área, implantando, assim o regime de período integral para todas as crianças atendidas.

A partir de novembro de 2001, a instituição passou a se chamar Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG) atendendo as exigências da resolução nº 003/1999.

V - FINALIDADE DO CEIG

O CEIG tem por finalidade atender crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social ou desvantagem social na faixa etária de 1 ano e 5 meses a 5 anos e 11 meses, residentes em Florianópolis e municípios próximos.

Visa oferecer condições para seu desenvolvimento integral levando em conta a possibilidade de aprendizagem nas diferentes faixas etárias.

VI – OBJETIVOS

- ❖ Proporcionar a construção do conhecimento numa perspectiva multicultural e sócio-interacionista, visando seu processo constante de auto-descoberta.
- ❖ Reconhecer e valorizar as crianças, individualmente, respeitando seus ritmos de crescimento e desenvolvimento, promovendo a cooperação e reflexão das situações cotidianas.
- ❖ Estimular a criança a ser mais autônoma, questionadora, visando ampliar suas múltiplas linguagens.
- ❖ Proporcionar momentos de convivência visando a ampliação dos valores básicos.
- ❖ Valorizar a diversidade cultural.

- ❖ Orientar às famílias a fim de facilitar maior compreensão sobre a IDES, para que haja envolvimento e compromisso na educação e no atendimento aos filhos.
- ❖ Oportunizar momentos de interações e relações entre as crianças de diferentes faixas etárias.

VII - PRINCÍPIOS NORTEADORES

- ❖ Participação;
- ❖ Autonomia;
- ❖ Criatividade;
- ❖ Cooperação;
- ❖ Envolvimento;
- ❖ Organização;
- ❖ Interação;
- ❖ Valorização;
- ❖ Aprendizagem.

7.1. ALFABETIZAR OU NÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabendo que este assunto vem sendo discutido ao longo do tempo, julgamos necessário fazermos algumas considerações acerca deste tema, a fim de atingirmos nossos objetivos na educação infantil.

Levando em conta do que entendemos por infância, concluímos que a criança deverá ser o ponto de partida, já que a infância está em permanente construção, e que cada fase da idade tem a sua própria identidade.

Acreditamos que o Grupo 5 (G 5) não deva ser visto como uma classe de pré-alfabetização separada de todo o contexto da instituição e do Projeto Político Pedagógico. Conforme a nova LDB a educação infantil contempla o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Sendo assim, nosso propósito é deixar claro que o trabalho realizado com o G 5 não deve restringir-se apenas à decodificação do código escrito, pois, a criança desde muito cedo já está exposta em várias situações em que a escrita se faz presente e, naturalmente ela vai construindo hipóteses sobre o uso da escrita para si mesma. Porém, o letramento será oportunizado à todas as turmas atendidas, favorecendo assim o ingresso no ensino fundamental.

7.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Podemos observar que é imprescindível criar espaços no cotidiano da criança, e no meio no qual está inserida, possibilitando uma interação constante com os amigos e professores.

É preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, ampliando as possibilidades de exploração e pesquisa. As crianças realmente ampliam suas possibilidades de exercitar a autonomia, liberdade, iniciativa, livre escolha, quando o espaço está organizado adequadamente.

Também observarmos, quem brinca junto sugere brincadeiras, dá significado as ações e experimentações das crianças. E, observar, ouvir, perceber as expressões e linguagens que as crianças revelam não é tarefa fácil, mas devemos estar atentos e sempre motivá-los para seu desenvolvimento.

Walskop (1995), aponta alguns elementos necessários para garantir o aparecimento da brincadeira na Educação Infantil, e na psicologia histórica – cultural serve de suporte para a

compreensão e a proposição da brincadeira como elemento articulador do trabalho com a criança de 0 a 6 anos.

Nos estudos relacionados com as atividades lúdicas da infância utilizamos a palavra jogo para nos referir ao brincar.

Habilidades, papéis e valores necessários à participação da criança na vida social são por eles internalizados durante a brincadeira em que ela imita comportamentos adultos.

Há situações no brinquedo que levam a criança à auto-avaliação, por exemplo, quando ela, pela primeira vez, se compara às outras, observa que se saiu bem num jogo, que foi mais rápido numa corrida, que tem habilidade para apanhar ou lançar uma bola.

Outras situações permitem desenvolvimento moral; por exemplo: quando a criança, por si mesma procura ajudar um companheiro.

Os jogos com regras, à medida que estas são internalizadas pela criança levam-na a subordinação de seus impulsos, ao autocontrole; desenvolvem sua autodeterminação.

Para Vygotsky o brinquedo dá origem a situações imaginárias que irão libertando a criança das limitações da percepção das situações concretas em que ela se encontra, permitindo-lhe atuar a partir de representações mentais.

Exemplo: brincadeiras de faz-de-conta, a criança age numa situação que é definida pela brincadeira tal como “o cavalo” (que ela está montando) e não pelos elementos concretamente presentes (o cabo de vassoura).

Tais práticas estão contempladas em:

- ❖ Oficinas;
- ❖ Espaços alternativos (cantos);
- ❖ Brincadeiras livres;
- ❖ Brincadeiras dirigidas;
- ❖ Trabalho com projetos.

7.3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O Homem

- * Etapas de desenvolvimento.
- * Necessidades físicas, psicológicas e sociais.
- * Corpo, organismo de identidade e integração.

O Homem e Sociedade

- * Família: sua história e suas funções.
- * Grupos sociais: relacionamento e solidariedade.
- * Cultura: múltipla manifestação da ação humana ,história transformadora, diálogo, habitação, trabalho, técnica, tecnologia, artes, usos e costumes.
- * Espiritualidade, amor, paixão: relação com os outros.

O Homem e a responsabilidade ambiental

- * Consciência ecológica;
- * Plantas, usos e cultivos.
- * Animais, habitat, utilização econômica, meios de transporte.: Ar, água, tipos de solo, utilização otimizada: espaço celeste. Relacionamento de parceria integração e ação transformadora.

4

5

6 VIII - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

8.1. HOMEM

Segundo Rogers (1984) *“todo o indivíduo existe num mundo de experiência do qual é o centro e que está em permanente mudança”*.

Para Nicoletti (1986:60), o homem é elaborador e criador do conhecimento sendo sujeito de sua própria educação. Sua interação com o mundo/objeto é imprescindível para que se torne sujeito de sua práxis, ou seja, um ser de ação e reflexão sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo.

Portanto, para a autora ele é visto como um ser concreto, situado no tempo e no espaço, inserido num contexto histórico: sócio-econômico-cultural-político.

Neste contexto, almejamos trabalhar para a formação de seres humanos tornando-os sujeitos, autônomos, ativos, criativos, perspicazes, que lutem por seus ideais, que saibam superar os obstáculos que encontram em seu meio social, mostrando-se críticos e ativos em relação aos problemas sócio-político-econômicos, democráticos, solidários, justos, éticos, tolerantes, comprometidos com ações que transformem a realidade, capazes de influenciar para a construção de uma sociedade mais justa e que ofereça oportunidades iguais para todos, competentes como profissionais, capazes de interagir com os outros e com a natureza, utilizando a razão e a emoção.

Nesse sentido para Duarte (1993:118), o indivíduo se apropria daquilo que é criador pelos próprios seres humanos. *“Tal apropriação gera nos seres humanos necessidades exclusivamente sócio-culturais, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens às novas objetivações e novas apropriações num processo sem fim”*.

De acordo com o autor, *“compreender o homem em seu processo de humanização implica em recebê-lo enquanto processo de seleção de espécies e centrado na relação adaptativa com a natureza. Este processo inicial teria sido concluído com o surgimento da espécie homo sapiens, ao passo que o processo de humanização se refere à apropriação da natureza pelo homem”*.

Diante desse fato, segundo Wiggers (2000: 43) *“o homem passa, gradativamente, a distinguir-se dos animais, já que para satisfazer-se não o faz pelo simples consumo dos objetos ..., mas sim pela produção de meios que possibilitem essa satisfação”*.

Segundo Vygotsky (1995:28), é através do trabalho que o homem transforma o mundo e a si próprio utilizando meios que favoreçam sua condição de vida.

O grupo do CEIG chegou a seguinte definição em relação ao termo ao termo Homem:

Ser social, biológico e intelectual que está em constante processo de modificação para atender suas necessidades individuais dentro de uma sociedade. Portanto, torna-se produtor e modificador de sua história e cultura.

8.2. SOCIEDADE

De acordo com o Referencial Curricular (1998:165), *“para ampliar a compreensão da criança sobre a vida em sociedade, é necessário graduar os conteúdos conforme a complexidade que apresentam. Assim, para que elas possam conhecer algo sobre os diferentes tipos de organização social, devem centrar sua aprendizagem, primeiro sobre os grupos menores e com estruturas mais simples e, posteriormente, sobre as organizações maiores e mais complexas. Lidando assim, com informações sobre diferentes tipos de relações sociais”*.

Segundo Wiggers (2.000:46), *“a sociedade é vista como um espaço de constituição humana onde se travam as relações decorrentes do modo como homens e mulheres produzem e trocam.*

Portanto, este espaço manteve-se, e ainda hoje se mantém em constante movimento, atualmente em maior velocidade”.

Sendo assim, a autora conclui que a sociedade é uma produção social e cultural, adquirindo distintas formas ao longo da história humana.

O documento da PMF (2000:26) destaca, que *“uma sociedade de extremas diferenças resulta no convívio com diferentes infâncias: a vivida por crianças que tem pleno reconhecimento dos seus direitos e por aquelas que não tem nenhum destes mesmos direitos garantidos”.*

Reforça ainda, que *“as grandes modificações impostas pela sociedade põem em movimento os padrões de organização da vida familiar quanto as práticas de criação de filhos, divisão de tarefas e papéis familiares, trazendo como conseqüência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e educação da criança pequena. Coloca-se então como importante questão a definição de quem é o responsável por este sujeito de direitos”.*

Desta forma de acordo com Arroyo (1994:26) a infância aparece como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos, pois a sociedade, o estado, em complemento com a família têm que cuidar da infância.

Conforme o grupo do CEIG :

A sociedade é formada por um grupo de indivíduos que se inter-relacionam, partilhando idéias, valores e um sistema de regras.

Nossa sociedade está organizada dentro do sistema econômico, político, cultural e social, em que predomina o modelo capitalista neoliberal, dividida em classes onde prevalecem as desigualdades sociais, ou seja, a minoria com mais acesso aos bens econômicos e culturais.

Queremos uma sociedade na qual se valorizem todos os seres humanos; em que haja respeito pelas diferenças culturais, étnicas, psicológicas, profissionais e outras que se constituam no meio social. Ou seja, que todos tenham os mesmos direitos e deveres, respeitando a diversidade.

8.3. EDUCAÇÃO

Segundo Daniels (1995), nos anos 60 as teorias sobre lingüística e desenvolvimento cognitivo dominantes no reino unido eram de Chomsky e Piaget, seus conceitos de competência lingüística e cognitiva são fundamentais. Essas teorias enfatizam que a fonte das competências fundamental está na maneira de como o intelecto é construído. Ambas as teorias exigem um supervisor adulto mas não determinado, que colocam a criatividade, a lingüística e o desenvolvimento cognitivo fora da cultura. Desta forma, o papel do professor seria de socializador e provedor de contextos apropriados, sendo que o amadurecimento da criança seria internamente.

Para o autor, o conceito de competência legitimou e construiu a idéia da criança descontextualizada, mas ativa e criativa, independente de sexo, raça, religião, através da motivação interna e das atividades dos grupos pares. Hoje o movimento caminha em direção à performance e à criança classificada.

De acordo com o autor, os professores, hoje, estão mais conscientes das diferenças culturais e mais preocupados em encontrar formas de tornar produtivas essas diferenças. Atualmente, a ênfase é dada a criança contextualizada por isso busca-se teoria de desenvolvimento que nos favoreça essa reflexão.

Dentro desta nova concepção, a perspectiva é sociocentrada, apontando para uma construção reflexiva, de significado no desenvolvimento onde os que ensinam e aprendem ambos são atores neste processo.

Segundo o autor, Vygotsky em sua teoria fala muito sobre o signo como instrumento de significação, onde cada cultura é diferenciada por seus padrões e ações dos sujeitos.

Para Vygotsky o conhecimento é social e criado na interação, onde o professor tem, então, a responsabilidade de organizar formas adequadas de atividades educacionais, nas quais o conhecimento social será criado e assimilado pelo indivíduo. É evidente a ênfase na interpretação e interação interpessoais para a facilitação de processos de desenvolvimento.

Na concepção de Kramer (1989), o desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente, se caminharmos no sentido de construir a autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa.

As autoras defendem uma educação para a cidadania, cuja meta básica é o acesso das crianças ao conhecimento e a sua formação como indivíduos autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo.

Oliveira (1996) argumenta que a educação se dá na interação educador/educando por força da necessidade do processo de humanização do homem e do desejo, da intenção do adulto de que este processo se realize, para a perpetuação da espécie.

A autora alerta para a necessidade do adulto e criança interagirem, possibilitando-lhes independência gradativa, transmitindo-lhe assim valores, crenças, hábitos imbuídos de significados culturais, cujo domínio é essencial à criança.

Segundo o Referencial Curricular *“educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.”* (1998:23)

O grupo do CEIG chegou a seguinte definição em relação ao termo educação:

É um processo de aprendizado contínuo, construído e obtido através de diferentes esferas (família, amigos, comunidade, escola, trabalho, outros), na busca de uma melhor compreensão e atuação no mundo em que vive.

8.4. CUIDAR E EDUCAR

De acordo com Boff (1999) , *“cuidar é mais que um ato é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.”*

O autor procura priorizar a educação e o cuidado no ser humano, onde esta ação deverá se fazer presente em todos os atos para poder se perpetuar.

Palhares (1999), reafirma este propósito dizendo que a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver enquanto ser humano.

Verena (2000) argumenta que, pensar na educação da criança numa perspectiva pedagógica implica em tomá-la como ponto de partida e eixo para a organização do trabalho na educação infantil, contemplando seu contexto físico e social, bem como as suas necessidades individuais e coletivas.

Desta forma, a autora destaca da proposta da PMF que devemos:

“... proporcionar a presença da brincadeira como atividade sócio-afetiva-cultural de experimentação e possibilidade educativa... momentos de participação, solidariedade, cooperação e responsabilidade entre as crianças e destas com todos os profissionais da educação... Organizar um ambiente saudável, que possibilite a criatividade, a brincadeira, a investigação científica, a racionalidade, a imaginação e a expressão... Valorizar as relações individuais e coletivas de adultos e crianças, respeitando e valorizando a diversidade cultural... Propor desafios e criar condições para que a criança possa conhecer, atuar, refletir e transformar sua realidade, apropriando-se do conhecimento historicamente acumulado e ampliando seus conhecimentos”.(PMF,1996:18-19)

A expressão educação-e-cuidado tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Portanto,educá-la é algo integrado ao cuidá-la.

De acordo com o Referencial Curricular, debates em nível nacional e internacional apontam para que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar. Estas funções devem estar associadas a padrões de qualidade advindas de concepções de desenvolvimentos que consideram as crianças nos seus diversos contextos, fornecendo elementos para a construção de uma identidade autônoma.

Diante destas proposições, o grupo do CEIG chegou a seguinte definição com relação ao termo cuidar e educar:

Cuidar e educar são indissociáveis, estão interligados, sendo assim, o cuidar é imprescindível, pois se trata de prover as crianças de suas necessidades elementares, o que irá favorecer o seu desenvolvimento. E, educar é mediar com a criança conhecimentos a serem socializados e também propiciar instrumentos para que a criança amplie suas ações aprimorando sua atuação, sua forma de ver e sentir o mundo e o ambiente em que vive.

O cuidado é o primeiro ato para educar.

8.5. BRINCADEIRA

A educação infantil deve ser entendida como um espaço onde a criança possa se desenvolver e aprender conhecimento que a torne uma pessoa autônoma frente às diversidades do mundo que se apresenta, como um sujeito social com características diferenciadas. Este espaço pedagógico deve fornecer subsídios às crianças na ampliação de seus conhecimentos, na perspectiva de possibilitar à criança e transformar sua realidade, num processo de desenvolvimento constante.

Neste contexto, acreditamos que o lúdico é de fundamental importância na constituição da palavra e do conhecimento no desenvolvimento da criança, uma vez que este desenvolve a linguagem, a narrativa, o imaginário e a interação entre criança-criança e criança-adulto, possibilitando a compreensão do mundo que a cerca.

Conforme Carvalho e Rubiano (1996:16):

Em nossa concepção a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente pelas suas interações com adultos e demais crianças (coetâneos ou mais velhas), dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente, seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para a realização de atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos.

Através do brinqueado a criança cria símbolos e instrumentos construídos na interação com os outros e com os objetos, possibilitando seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Segundo Vygotsky (1994) o brinqueado é utilizado pela criança como forma de transição entre sua ação com o objeto concreto e suas ações com o significado. Além de ser uma situação imaginária é também uma atividade regida de regras. E é justamente as regras criadas numa brincadeira que faz com que a criança se comporte de forma mais avançada do que a forma habitual para sua idade aprendendo a separar objeto e significado.

Para Fantin (2000:79) o jogo pode ter um importante papel pedagógico na vida escolar, da criança enquanto cidadão que vai se desenvolvendo, conhecendo o mundo, interagindo e se construindo a partir dos intercâmbios sociais que vai estabelecendo. Assim, a educação infantil pode ampliar de maneira significativa o repertório vivencial e de conhecimentos das crianças em direção à autonomia e à cooperação, também através de atividades organizadas em torno do jogo infantil construído pelas crianças – jogo entendido como linguagem e como elemento de cultura.

Pois, conforme o grupo do CEIG definiu, **a brincadeira é uma atividade lúdica, significativa que proporciona ao ser uma interação com o mundo do sonho, criatividade e imaginação, resultando numa aprendizagem prazerosa. Através da brincadeira, o ser humano assume papéis sociais diversificados, estabelecendo relações e construindo sua identidade.**

8.6. INFÂNCIA

Segundo estudos de Ariès (1981), “a análise das modificações do sentimento devotado à infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, o que contribui para uma maior compreensão da “questão da criança” no presente, não mais estudada

como um problema em si, mas compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida”.

De acordo com Kramer (1984:19) a idéia de infância, aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“*de adulto*”), na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Conforme Bujes (1999), a criança interage com outros artefatos culturais, na mídia e nas relações sociais, permitindo que seu universo de significados transcenda o espaço da escola.

Narodowsky coloca o fim da infância como um produto da modernidade, pois a idéia de criança no sentido moderno (obediente, dependente...) está passando por uma crise de decadência. A realidade nos apresenta outro tipo de criança.

De acordo com o autor a infância tem como pontos de fuga dois pólos: infância hiper-realizada – aquela criança que tem acesso aos aparelhos eletrônicos; e a infância des-realizada – cujas crianças passam a maior parte do tempo na rua. A maioria das crianças de nossa realidade social encontra-se entre essas duas infâncias. Assim sendo, a infância da forma como se apresenta hoje exige um profissional diferente. Com isso, a escola não consegue readequar-se de acordo com as modificações que vão acontecendo através da tecnologia da infantilização x avanços tecnológicos.

Para o autor, o sentimento de infância, resulta numa dupla atitude com relação à criança, onde as noções de inocência e razão não se opõem, pois são os elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza que persiste até hoje. Acredita-se na criança universal, idêntica qualquer que seja sua classe social e sua cultura.

Wiggers (1999:68) destaca a autora Machado que cita “*a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação*”.

A autora nos chama atenção para o que Charlot aborda: “*Pensar a criança como sujeito ativo implica conceber que o contexto social não determina somente comportamentos das crianças. Induz também certas condutas no próprio adulto e provoca respostas sociais*”.

De acordo com Oliveira, Vygotsky (1989b) “*afirma que a condição de compreensão e comunicação são partilhados, desde o nascimento, por adultos e que, por sua vez, as formas de funcionamento do pensamento infantil diferem das do adulto em sua composição, estrutura e modo de operação*”.

Concluimos com a proposta da PMF (1999:17-18), que concebe “*a criança como um sujeito ativo em seu processo de apropriação do conhecimento, que depende do adulto e necessita ampliar seus conhecimentos e suas experiências para atingir graus cada vez maiores de autonomia que lhe permitam apropriar-se do universo cultural da humanidade.*”

Diante destas proposições, o grupo do CEIG chegou a seguinte definição com relação ao termo Infância:

Período em que a criança se encontra em acelerado desenvolvimento bio-psico-motor passando por constantes transformações, com características diferenciadas, trazendo consigo inúmeras informações e elaborações que permite conhecer a si e o mundo que o cerca.

8.7. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Segundo Sabine, o desenvolvimento humano é um processo longo e gradual de mudanças, refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. Neste processo, cada pessoa da sentida a sua vida, semelhanças na maneira de pensar, sentir e agir de indivíduos da mesma faixa etária, e de variabilidade ao longo das idades. O desenvolvimento ocorre por estágios ou etapas que se diferenciam pela qualidade da cognição, do comportamento, das relações afetivas e outros, é um processo unitário e individual.

A investigação sobre o desenvolvimento humano iniciou-se pelo estudo da infância. Até o século XVII predominava o conceito de criança como um adulto em miniatura, ou seja, acreditava-se que o raciocínio, os sentimentos e as ações infantis possuíam os mesmos elementos básicos daqueles dos adultos.

O estudo sistemático do desenvolvimento infantil tomou impulso na primeira metade do nosso século. Os primeiros estudos limitavam-se à observação das atividades dos bebês em seus primeiros anos de vida. A maioria desses estudos teve como objetivo a descrição da regularidade das mudanças do comportamento de acordo com a idade.

De acordo com a autora, Piaget conduziu uma série de investigações sobre o desenvolvimento do pensamento, abrangendo o período compreendido desde o nascimento até a adolescência. Com base nestas investigações, elaborou uma teoria de desenvolvimento cognitivo ou intelectual, concebendo assim o desenvolvimento como um processo direcional, ou seja, ocorrendo em estágios. Segundo o autor, a inteligência é uma estrutura biológica que tem por função adaptar o organismo às exigências do meio. Essa adaptação se faz por meio de dois processos complementares: assimilação e acomodação.

A assimilação é o processo de incorporação dos desafios e informações do meio aos esquemas mentais existentes. A acomodação é o processo de criação ou mudança de esquemas mentais em consequência da necessidade de assimilar os desafios ou informações do meio.

Piaget quis enfatizar que o desenvolvimento cognitivo não é apenas o resultado de um processo de maturação, nem é um produto das influências do meio.

Já Verena, nos aponta que precisamos compreender a aprendizagem como um elemento necessário para o desenvolvimento das características humanas o que implica em compreender a humanidade enquanto fenômeno histórico, pois cada novo ser da espécie necessita apropriar-se da cultura que o cerca para constituir em si a humanidade produzida ao longo da história humana.

Essa concepção está vinculada à dependência da criança de pouca idade em relação ao adulto, pois dependem destes para viver em sociedade. Desta forma, as crianças estabelecem relações com os objetos, com a natureza e com outros para poder sobreviver. As relações afetivas e sociais com os adultos são outros elementos que favorecerá nesse processo.

Para compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, é necessário considerar que: “a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento; e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”. (Vygotsky et al., 1988: 115)

O que se constata é que desenvolvimento e aprendizagem constituem processos distintos, porém ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança, pois existe uma dependência recíproca, complexa e dinâmica entre ambos.

Isto significa que antes da criança ir à escola, já adquiriu determinado conjunto de experiências sobre diversos fenômenos tanto físicos quanto sociais que, portanto, precisam ser consideradas para sistematização de novas aprendizagens.

Vale destacar que Vygotsky considera pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança: o nível de desenvolvimento real, resultante do processo de desenvolvimento já realizado. Zona de desenvolvimento proximal, representa avanços no desenvolvimento das funções psicológicas complexas, possibilitados ao aluno através das mediações do processo de aprendizagem.

De acordo com a proposta curricular da PMF (1996:44) “desde os primeiros dias de vida a criança passa a fazer parte de uma cultura que ao longo de seu desenvolvimento é apropriada e modificada na interação com o outro”.

Na medida em que adentra o meio cultural, o adulto atribui significados aos movimentos da criança, os quais desenvolvem processos internos, proporcionando-lhe ter mais autonomia no espaço.

Desta forma, é fundamental que a afetividade permeie as relações estabelecidas entre adulto-criança, pois é a partir da qualidade das interações que depende seu desenvolvimento.

O papel do educador é fundamental neste contexto, pois ele estará significando e interpretando as ações para esta criança de forma que ocorra um desenvolvimento funcional e significativo.

8.8. PAPEL DO EDUCADOR

De acordo com Ribeiro (1999:72), o papel do educador no processo de construção do conhecimento consiste em facilitar o intercâmbio entre as crianças, para que as mesmas respondam perguntas, enfrentem situações concretas de leitura e escrita provocando conflitos cognitivos, levando a criança a pensar, selecionar, optar e conferir suas escolhas refazendo-as, se necessário.

O educador tem por obrigação enfatizar o trabalho coletivo, organizado e ativo, assim incentivando o respeito mútuo. Ele deverá também propiciar o desenvolvimento da autonomia, fazendo com que as crianças pensem por si mesmas e cumpram tarefas com compromisso e responsabilidade.

É importante a criação de espaços na sala de aula, para que as crianças possam ampliar suas leituras de mundo; cantinho da leitura, dramatização, brinquedoteca, e outros, utilizando o lúdico com um instrumento que permita o desenvolvimento e suas representações.

X - ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO

Para as crianças, espaço é o que chamamos de espaço equipado, com tudo que o compõe: móveis, odores, cores, ... No entanto, espaço na realidade, tanto para adultos quanto para crianças, é lugar que permite-nos vê-lo, conhecê-lo, compreendê-lo, recordá-lo, talvez para sempre.

O desenvolvimento pedagógico se dá tanto dentro quanto fora de sala. O espaço deve ser livre, seguro e organizado, pois expressa a personalidade de quem nele atua e interage, ou seja, caracteriza-se pelos objetos, mobiliário, material didático e decoração.

Ele denuncia através da sua organização as relações que acontecem naquele ambiente (criança/criança, criança/professor, professor/criança). Possibilitando ao aluno o acesso ao material organizado para efetuar a exploração e atividade infantil.

O espaço pode dividir-se em: 1) dimensão física – espaço físico, objetos e organização. 2) dimensão funcional – forma de utilização do espaço e sua polivalência, e o tipo de atividade ao qual se destina. A divisão da sala pode ser feita por:

- área movimentada - exemplo: casinha;
- área semimovimentada – exemplo: jogos;
- área tranqüila – exemplo: canto de leitura.

Os materiais de cada uma das áreas dependem dos recursos e dos espaços disponíveis. 3)

dimensão temporal – organização do tempo. O tempo das diferentes atividades. 4) Dimensão

relacional – as diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula, com tudo que ela possui.

Vale ressaltar, que a utilização do tempo e as atividades desenvolvidas com seqüência básica de atividades diárias são importantes para orientar as crianças no processo de percepção em relação ao espaço-tempo.

O acontecimento de coisas novas e inesperadas é fundamental para ampliar as experiências infantis, pois as novidades também podem ser planejadas.

XI – EXPECTATIVA DAS FAMÍLIAS EM RELAÇÃO À ESCOLA²²

- **Estimular a criança para ser desde pequena, um sujeito que deseje crescer com autonomia.**
- Orientar e motivar o período de adaptação e/ou readaptação (entre criança x professores x pais), facilitando sua inserção no ambiente do C.E.I..
- Auxiliar na construção de uma cidadania possível, com direitos mais iguais.
- Estimular e vivenciar nas diversas atividades atitudes que expressem valores.
- Promover a integração entre os pares, estimulando as trocas e a construção de regras.
- Ampliar a parceria no processo ensino aprendizagem entre pais e professores.
- Propiciar espaços de esclarecimentos e discussões sobre questões ou temáticas que sejam de interesse comum.

¹ Expectativas elaboradas pelas famílias em reunião de pais em 2004 e 2008.

- Propiciar o diálogo entre pais e professores, buscando melhorar a qualidade no atendimento a criança.
- Estabelecer uma melhor comunicação e parceria na educação das crianças.
- Conciliar momento de espiritualidade.
- Fomentar a consciência através de ações solidárias acerca do meio ambiente.
- Implementar ações participativas entre pais x C.E.I. (lazer, contribuições, lanche comunitário).
- Propiciar um ambiente mais seguro.

XII- EXPECTATIVAS QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS²³

12.1 - G I

- Período de acolhimento e adaptação;
- Estimular a fala a fim de que possam pronunciar as palavras de forma clara, elaborar pequenas frases, possibilitando cada vez mais o desenvolvimento da sua linguagem.
- Propiciar elementos para que possam diferenciar e perceber as mudanças de tempo e espaço.
- Despertar atitudes e ações que desenvolvam a autonomia frente às diversas situações que ocorrem cotidianamente.
- Propiciar um espaço que possibilite diversos momentos em que à hora do conto desperte a imaginação, a curiosidade, a criatividade e o prazer de ouvir, contar e interpretar histórias.
- Oferecer um repertório variado de músicas e cantigas de roda.
- Incentivar para que adquiram hábitos de higiene, cuidados com o corpo e com os seus pertences.
- Proporcionar momentos de conhecimento em relação a algumas regras de convívio social e respeito mútuo.
- Incorporar regras de convivência, estimulando assim, o bem estar da criança no C.E.I.
- Criar jogos e brincadeiras envolvendo a fantasia da criança, para que utilizem o corpo como um todo e em partes separadas, explorando assim espaços limitados e livres.
- Desenvolver o raciocínio lógico matemático através de histórias, noções de quantidade, seriação por cores, formas e tamanhos.
- Propor atividades de amassar, rasgar, fazer bolinhas, desenhar..., manipular jornais e revistas sem rasgá-los, trabalhando assim a motricidade fina.
- Estimular a criança a desenvolver uma boa relação com o seu próprio corpo e com o grupo que a cerca, oferecendo um ambiente harmonioso onde possam se sentir seguros.
- Propiciar um espaço que possibilite uma relação harmoniosa entre família e instituição;
- Desfralde.

12.2 - G II

- Período de acolhimento e adaptação;
- Ampliar seu vocabulário visando o desenvolvimento da linguagem;
- Incentivar a desenvolver a noção de tempo / espaço reforçando através do convívio diário;

²³ Expectativas elaboradas pelos professores e auxiliares de sala em 2006 e 2008.

- Estimular habilidades psicomotoras;
 - Proporcionar situações para que a criança sinta-se confiante de forma a incorporar gradativamente autonomia em suas ações;
 - Incentivar a curiosidade das crianças pelas histórias, aguçando o imaginário;
 - Demonstrar sua afetividade através de gestos (abraços, beijos, carinhos);
 - Manifestar noções de higiene pessoal e cuidados com o corpo;
 - Desenvolver noção de limites e regras, respeitando regras simples de convivência entre os pares.
 - Adquirir conhecimento e respeito a algumas regras elementares para um bom convívio social;
 - Estimular o raciocínio lógico matemático através de materiais concretos;
 - Proporcionar momentos de interação entre o grupo de crianças e professores;
 - Fazer com que as crianças acreditem mais em suas potencialidades, manifestando suas preferências nas atividades diárias.
 - Desenvolver o ritmo e o gosto pela música;
-
- Estimular através da visualização o reconhecimento das letras de seu nome;
 - Demonstrar autonomia e independência na realização dos afazeres diários;
 - Aprimorar a capacidade de atenção / concentração por períodos mais longos;
 - Identificar as cores e formas a partir de materiais concretos;
 - Continuidade do desfralde quando necessário

12.3 – G 3

- Acolhimento;
- Desenvolver todo o universo relacionado à linguagem oral e escrita, ou seja, ampliação de vocabulário, uso do diálogo seja para defender-se ou conquistar suas necessidades, interpretação de textos entre outros.
- Estimular para que seja capaz de resolver problemas, adquirir habilidades de relacionar idéias construindo novos conceitos sobre o mundo que a rodeia.
- Mediar situações onde possam desenvolver a coordenação motora fina e ampla.
- Criar situações para que possam ampliar noção de tempo e espaço.
- Incorporar hábitos de organização, cuidados consigo e seus pertences, objetos de sala, habilidades de atividades rotineiras para que adquiram autonomia.
- Desenvolver através da música a capacidade de ouvir, perceber, discriminar diferentes gêneros, estilos, ritmos, sensações, pensamentos, explorando diferentes possibilidades de expressão corporal, gestual e oral.
- Proporcionar através da literatura o crescimento emocional, cognitivo, a identificação pessoal, a percepção de diferentes resoluções de problemas, despertando a criatividade, a autonomia e a criticidade.
- Ajudar a compreender, ordenar a realidade (as características e as propriedades dos objetos), bem como, estabelecer relações entre os objetos (semelhança, diferença, correspondência, inclusão, etc.).
- Apresentar propostas para que utilizem a escrita em situações que tenham sentido, falar e dar informações sobre a língua escrita em situações significativas para a maioria das crianças.
- Proporcionar momentos onde possam ampliar sua concentração, bem como, vivenciar as regras propostas pelo grupo.
- Trabalhar com a auto-estima, a importância de se ter amigos, promovendo a interação entre diferentes grupos, criando assim laços de afetividade.

12.4 – G 4

- Instigar a criança a expressar-se com clareza e coesão.
- Reconhecer e identificar letras, números, seu próprio nome e iniciar associações;
- Diferenciar as vogais e consoantes, realizando encontros vocálicos;
- Que saibam se localizar no tempo e espaço (ontem, hoje, acima, embaixo, dentro e fora, etc.).

- Consigam adquirir maior concentração para realização das atividades (ouvir histórias, brincar com jogos, brincadeiras de comandos,...), tornando-se capaz de interpretar e questionar.
- Estimular a coordenação motora ampla e fina, dando possibilidade para que amplie suas capacidades e habilidades.
- Ampliar suas autonomia em suas ações cotidianas
- Despertar a solidariedade a fim de promover situações de troca, para que saibam respeitar o espaço em que estão e todos a sua volta.
- Estimular a imaginação e a criatividade para que possam ampliar suas produções.
- Proporcionar atividades de conto e dança afim de que as crianças por meio destes desenvolvam e ampliem sua linguagem e o esquema corporal.
- Adquirir bons hábitos de higiene, assim como independência em sua realização.
- Ampliar seus conhecimentos em relação aos números, para que possam reconhecê-los e representar sua respectiva quantidade;
- Incentivo a pesquisa.

12.5- G 5

- Estimular a linguagem escrita dando continuidade ao trabalho realizado no G 4 iniciando a silabação (famílias silábicas);
- Identificar e observar os quatro tipos de letras;
- Ampliar o raciocínio lógico-matemático através de jogos (classificação, seriação, quantificação), brinquedos e brincadeiras estabelecendo relações;
- Possibilitar a apropriação de novos saberes em que a criança seja sujeito de sua aprendizagem (serem curiosos, capazes de questionar, relacionar as causas e efeitos, transcendência);
- Desenvolver a autonomia através de combinações com o grupo;
- Valorizar os hábitos adquiridos (higiene, bons modos e postura);
- Promover ações integradoras visando solidificar paulatinamente os vínculos de amizade já estabelecidos (valores, limites, disciplina, afetividade e auto-estima).
- Incentivar e estimular a expressão artística e musical através de atividades que venham a ser prazerosas, como: dramatização, movimentos corporais...
- Instigar o aspecto cognitivo através de desafios, experiências, elaboração de conceitos, pesquisas, histórias, passeios, diálogos e uso de recursos tecnológicos (tv, som e vídeo)
- Oferecer atividades desafiadoras e lúdicas que envolvam movimentos, competições, ações coletivas, trabalhos cooperativos, através de dinâmicas que possibilitem avanços na coordenação motora ampla e fina.

XIII - ÁREA DE DESENVOLVIMENTO

- 13.1 - Memória e pensamento.
- 13.2 - Percepção espaço-temporal e analítico.
- 13.3 - Linguagem expressiva, compreensiva e grafismo.
- 13.4 - Visiomotricidade e esquema corporal.
- 13.5 - Afetividade.

13.1.1 - Memória e pensamento (G 1)

- * Estimular a criança a se identificar enquanto pessoa humana, na sua individualidade, através de seu nome, corpo, nas suas relações com os outros e com o mundo que a cerca.
- * Estimular a criança, a através de materiais concretos, como: revista, livros, gravuras, fantoches, conversas e histórias a desenvolver seu pensamento.
- * Estimular a imaginação e a criatividade da criança, onde possa manifestar a sua própria forma de enxergar a se própria, os outros e o mundo que a cerca.
- * Proporcionar a criança à possibilidade de relatar as atividades por ela realizadas estimulando-a através da linguagem oral, gestual e artística.
- * Explorar utilidade dos materiais concretos, com os quais a criança tem contato.
- * Trabalhar a musicalização infantil, para fixar as atividades, as brincadeiras e para uma boa utilização artístico-musical.
- * Incentivar a criança a brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.
- * Estimular a criança à curiosidade, incentivando-a a experiência, sem deixar de estabelecer limites que levam em conta as relações com as outras e o mundo que a cerca.
- * Buscar a atenção, o interesse e a participação da criança na manipulação de brinquedos, jogos e atividades diversas.
- * Organizar classes e elementos segundo os atributos de cor, forma, dimensão, posição, quantidade, textura, odor, som e peso.
- * Explorar fatos no presente, passado e futuro transpondo a situações presentes determinadas.
- * Recriar outras versões para a história voltando à mesma para o contexto o contexto em que vivem.
- * Orientar para que os programas, filmes e objetos não se transformem em modelos estereotipados.
- * Responder às perguntas feitas pelas crianças, estimulando-as a problematizar, sempre que sentirem necessidades e como forma de descobrirem sozinhas as respostas às questões por elas formuladas.
- * Compor com as crianças as regras da sala, estabelecendo os limites e condutas necessárias para cada situação.

13.1.2 - Percepção espaço e temporal e analítico sintética

- * Situar um fato no tempo, determinando o momento presente, passado ou futuro.
- * Classificar a velocidade de um movimento como: lento, rápido ou moderado.
- * Proporcionar situações onde a criança reconheça seqüências de sons em ritmos diferentes.
- * Auxiliar a criança na noção de dia e noite, claro e escuro, ontem, hoje, amanhã, manhã e tarde.
- * Identificar através de atividades concretas as noções de temperatura.
- * Reconhecer as temperaturas das estações do ano.
- * Relatar atividades em seqüência.
- * Trabalhar noções de crescimento do corpo em relação ao tempo.
- * Identificar: perto e longe, em cima e embaixo, na frente e atrás, subir e descer, grosso e fino, alto e baixo e trabalhar direito e esquerdo.
- * Identificar noções de tamanho e forma variados.
- * Brincar em pequenos e grandes espaços, realizando percursos com obstáculos.
- * Localizar seu corpo no espaço.
- * Identificar as partes do corpo.
- * Conhecer as formas geométricas: círculo, quadrado e triângulo.
- * Trabalhar o equilíbrio em forma linear e circular.
- * Reproduzir modelos.
- * Comparar comprimentos de marcas no chão e na parede.
- * Classificar, seriar e quantificar objetos.
- * Reproduzir ações ordenadas.

- * Decifrar mímicas.
- * Brincar com quebra-cabeças.
- * Perceber e discriminar os diferentes ritmos através de confecção de instrumentos musicais.
- * Proporcionar o contato com as diversas culturas através de revistas, jornais, fotos, passeios, tv, etc..., ampliando significados.
- * Ocupar o tempo de espera com atividades diversificadas.

13.1.3 - Linguagem compreensiva, expressiva e grafismo

- * Estimular a criança a manter bons hábitos e atitudes em sala.
- * Compreender as funções das partes do corpo.
- * Explorar com as crianças os fenômenos naturais, como: vento, chuva, sol , etc...
- * Identificar diversos sons barulhos ao seu redor
- * Cantar músicas envolvendo gestos.
- * Conversar com as crianças sobre situações por elas vivenciadas.
- * Pronunciar as palavras de forma clara e correta quando conversar com as crianças, sem ficar corrigindo-as em suas falas.
- * Saber distinguir meu, seu e nosso.
- * Fazer desenhos com giz de cera, tinta guache, cola e outros materiais, deixando que a criança crie seu próprio desenho.
- * Desenhar sobre histórias ouvidas, pessoas, passeio realizados dentro e fora do jardim.
- * Contatos com outdoors e painéis.
- * Explorar através de jogos e brincadeiras questionamentos que serão lançados para as crianças tentarem resolver.
- * Deixar que as crianças tenham espaço para se expressarem livremente, trocando experiências sobre o assunto.
- * Deixar que a criança se olhe no espelho para a identificação de seu corpo e suas partes.
- * Estimular a criança a utilizar imitações ou mímicas.
- * Estimular à criança a expressar-se livremente, através da música, artes cênicas e artes plásticas em geral.
- * Realizar rodinhas de novidades, quando essas se fizerem necessárias ao interesse da criança.
- * Estimular a criança a ilustrar histórias contadas e fatos ocorridos em sala de aula.
- * Trabalhar na criança a coordenação motora (ampla e fina), preparando-a assim, para o desenvolvimento da escrita.
- * Possibilitar a criança a livre expressão de seus sentimentos através da reprodução dos ritmos sonoros e de acompanhamento do ritmo por movimentos corporais.
- * Instigar a criança a ser mais questionadora e crítica.

13.1.4 - Visiomotricidade e esquema corporal.

- * Visualizar, tocar e perceber diferentes tipos de textura.
- * Oferecer papel para a criança rasgar, picar, amassar e fazer colagens com materiais diversos.
- * Trabalhar o manuseio da tesoura em recortes e colagens.
- * Manusear diversos materiais como: argila, areia, sucatas e massa de modelar.
- * Incentivar a criança a folhear página de revistas, livros e jornais, sem rasgá-los.
- * Oferecer atividades à criança com espaços limitados ou livres para ela pular, saltar, andar de frente, de costas etc...
- * Trabalhar posição e altura.
- * Realizar exercícios de relaxamento.
- * Desenvolver atividades utilizando tinta guache, utilizando os dedos ou pincel.
- * Iniciar atividades com dobraduras.
- * Proporcionar à criança atividades onde possa relacionar seu corpo a outros objetos e outros corpos.
- * Conciliar atividade que utilize o corpo como um todo e em partes separadas.
- * Estimular a criança a brincar deixando-a livre para que crie suas próprias brincadeiras e brinquedos.

- * Criar jogos e brincadeiras aproveitando as fantasias da criança, estimular seu interesse e participação.

13.1.5 - Afetividade

- * Resgatar e valorizar a bagagem cultural da criança, conduzindo para uma construção de conhecimento mais elaborada.
- * Estimular a criança a desenvolver uma boa relação com a natureza: plantas, animais, enfim, com o universo que a cerca.
- * Incentivar a criança a gostar de seu corpo que é a primeira manifestação enquanto ser, e de si mesma enquanto parte do universo.
- * Estimular a criança a ser meiga e carinhosa com as pessoas.
- * Oferecer um ambiente harmonioso onde possa se sentir à vontade e segura.
- * Dar oportunidade à criança de sugerir atividades.
- * Deixar a criança ajudar nas atividades de rotina.
- * Valorizar e expor os trabalhos realizados pelas crianças, como forma de incentivá-las.
- * Estimular as crianças para que tenham coragem de fazer coisas novas.
- * Incentivá-la a partilhar brinquedos e outros materiais.
- * Procurar a integração da criança no ambiente escolar.
- * Oferecer a possibilidade de brincar em grupo, desenvolvendo a sociabilidade.
- * Estimular a reflexão sobre a importância do seu lar, sua família, bem como de ter amigos, de acordo com o entendimento possibilitado pela idade.
- * Estimular bons hábitos e atitudes, os quais permitam sua interação com o meio que a cerca.
- * Relacionar progressivamente com mais crianças, com seus professores e demais profissionais da instituição demonstrando suas necessidades e interesses.
- * Integração das turmas no pátio.

13.2.1 - Memória e pensamento (G 2)

- * Incentivar a criança a despertar o reconhecimento de seus valores, bem como os de outras pessoas.
- * Estimular a criança a se reconhecer enquanto parte do universo, verificando sua inter-relação com a natureza.
- * Explorar fatos e acontecimentos cotidianos, relacionando-os no tempo, onde possam ser antecipadas suas várias formas de se manifestar.
- * Incentivar a criança a ouvir, narrar, desenhar, jogar, dramatizar, cantar, criar histórias, envolvendo os conteúdos trabalhados, para que haja desenvolvimento do raciocínio.
- * Estimular o interesse e a curiosidade para novos assuntos, através da utilização de materiais concretos, próprios de seu cotidiano, como também a exploração de outros existentes, não tão possíveis.
- * Oferecer brinquedos que possam ser explorados livremente, descobrindo sua finalidade, discernindo-o de acordo com forma, tamanho, cor, espessura, através de experimentação.
- * Estimular a identificação de si mesmo através principalmente de seu nome, de seus colegas, professores, pessoas que tenham contato com a criança, para cada vez mais aumente seu nível de relação com os outros.
- * Trabalhar musicalmente infantil, auxiliando na fixação de conteúdo, bem como na estimulação artístico-musical.
- * Incentivar a criança a cantar músicas, bem como o acesso aos mais variados ritmos musicais.
- * Recriar outras versões para a história voltando à mesma para o contexto em que vivem.
- * Orientar para que os programas, filmes e objetos não se transformem em modelos estereotipados.
- * Compor com as crianças as regras da sala, estabelecendo os limites e condutas necessárias para cada situação.

13.2.2 - Percepção espaço-temporal e analítico sintética

- * Estimular a criança para que aprenda a organizar estímulos sem seqüência lógica de tempo.
- * Explorar a noção do lugar que ocupa no espaço (ambiente escolar, casa, bairro).
- * Estimular a criança a identificar locais significativos para ela, como sua casa, jardim, praça e outros.
- * Oferecer atividades que trabalhem com análise.
- * Síntese como separação de figuras parecidas, dependendo da descrição pedida.
- * Estimular a criança a classificar, ordenar, seriar e quantificar objetos por ela utilizados, bem como aproveitar observações sobre a natureza, para realizar essas mesmas atividades.
- * Realizar experiências envolvendo a noção de tempo.
- * Reconhecer as temperaturas, as estações do ano e suas conseqüências ao meio ambiente.
- * Explorar situações que envolvam a noção de antes, ontem, hoje e amanhã, manhã e tarde.
- * Identificar através de atividades concretas as noções de temperatura.
- * Observar junto às crianças etapas de crescimento do corpo em relação ao tempo.
- * Proporcionar situações onde se reconheçam seqüências de músicas em ritmo diferentes.
- * Trabalhar noções de tamanho, forma e espessura.
- * Estimular atividades que trabalhem com noções de: perto, longe, subir, descer, esquerdo e direito.
- * Brincar com a criança em espaços grandes e pequenos.
- * Proporcionar atividades que trabalhem com equilíbrio em forma linear e circular.
- * Comparar comprimentos e tamanhos no chão e na parede.
- * Proporcionar o contato com as diversas culturas através de revistas, jornais, fotos, passeios, tv, etc..., ampliando os significados.
- * Ocupar o tempo de espera com atividades diversificadas.

13.2.3 - Linguagem compreensiva, expressiva e grafismo

- * Estimular a criança a desenhar a si próprio e a tudo que tiver vontade e tenha significado para ela, bem como incentivá-la para que crie cada vez mais.
- * Estimular a criança a distinguir meu, seu e nosso.
- * Conversar sempre que necessário sobre a questão de limites, como sendo necessário para o bom convívio em grupo, tendo conhecimento também de seus direitos para o desenvolvimento de sua autonomia e compromisso tanto pessoal como grupal.
- * Explorar o uso da biblioteca, para que a criança tenha acesso a diversas formas de manifestação da linguagem escrita, e que possa escolher que tipo de livro, figuras, letras mais lhe agrada.
- * Estimular a criança a se expressar, trocando experiências do seu meio.
- * Incentivar através de brincadeiras e jogos comentários com as questões que as crianças serão capazes de responder.
- * Estimular a expressão através da música, dança, artes cênicas e artes plásticas.
- * Realizar texto livre em grupo e individualmente.
- * Estimular a criança a vivenciar sonhos e fantasias de sua imaginação.
- * Proporcionar contatos com outdoors, placas de propaganda, rótulos, etc...
- * Criar trabalhos com materiais diversos como giz de cera, tinta guache, etc...
- * Instigar a criança a ser mais questionadora e crítica.

13.2.4 - Visiomotricidade e esquema corporal

- * Estimular a criança a se observar no espelho identificando o seu corpo.
- * Estimular a criança a dançar tomando contato com seu corpo de forma alegre e prazerosa.
- * Incentivar a criança a folhear livros, revistas, jornais, sem rasgar suas páginas.
- * Estimular a criança através de atividades específicas a rasgar, amassar, picar, recortar e fazer colagens com materiais diversos.
- * Estimular o trabalho com dobraduras.
- * Utilizar massas de modelar, sucatas e outros.
- * Estimular a criança a diferenciar objetos, figuras, locais por onde passa, etc...
- * Dançar e cantar ao som de cantigas de roda.
- * Contar para as crianças histórias da literatura infantil e folclórica.
- * Executar movimentos através de brincadeiras e jogos recreativos.

- * Brincar de faz de conta.
- * Observar as etapas físicas de aquecimento, desenvolvimento e volta a calma em atividades recreativas motoras.

13.2.5 - Afetividade

- * Integrar a criança no ambiente escolar, desenvolvendo sua personalidade com bons modos e atividades, levando a um bom convívio em grupo.
- * Estimular o desenvolvimento do respeito pelas pessoas, seus colegas, por si próprio, bem como pela natureza.
- * Valorizar e estimular atividades realizadas pelas crianças.
- * Estimular a criança à autoconfiança e ao prazer de viver, construindo e desenvolvendo suas próprias regras.
- * Estimular o desenvolvimento de sentidos como solidariedade e amor.
- * Integração das turmas no pátio.
- * Resgatar e valorizar a bagagem cultural da criança, conduzindo para uma construção de conhecimento mais elaborada.

13.3.1 - Memória e pensamento (G 3)

- * Explorar fatos cotidianos, do passado, presente e futuro, onde a criança possa utilizar sua capacidade de antecipar situações, bem como analisar as várias possibilidades de se realizarem.
- * Oferecer atividades que estimulem o seu interesse e curiosidade em assuntos novos.
- * Incentivar a criança a ouvir, narrar, reproduzir, a criar e dramatizar histórias, envolvendo os conteúdos trabalhados.
- * Incentivar a relatar os passeios por ela realizados, procurando identificar relações com conteúdos já trabalhados.
- * Oferecer a criança materiais concretos a fim que possa explorá-los livremente, descobrindo sua funcionalidade através da experimentação.
- * Estimular a imaginação e a criatividade para que criando tenha-se de desenvolver uma situação, nas suas formas, antecipando o resultado através da opção feita.
- * Estimular a criança a perceber a idéia central de uma história, identificando o seu início, meio e fim, bem como sugerir outras possibilidades desta se realizar.
- * Incentivar sua identificação com a natureza, com o espaço que a cerca, como forma de garantia para a sua sobrevivência.
- * Estimular a criança a problematizar, ajudando a desenvolver suas próprias respostas de acordo com as várias possibilidades.
- * Trabalhar a musicalização infantil para fixar os conteúdos, atividades, brincadeiras e possivelmente para, no futuro, uma boa estimulação artística e musical.
- * Propiciar o acesso a diferentes ritmos da música, bem como de outros países, ou seja, culturas variadas.
- * Estimular o desenvolvimento de conscientização dos seus próprios valores e dos que a cercam.
- * Trabalhar com a identificação de seus colegas de classe, professores e funcionários do CEIG., bem como de pessoas com as quais tem contato.
- * Recriar outras versões para a historia voltando à mesma para o contexto em que vivem.
- * Orientar para que os programas, filmes e objetos não se transformem em modelos estereotipados.
- * Compor com as crianças as regras da sala, estabelecendo os limites e condutas necessárias para cada situação.

13.3.2 - Percepção espaço-temporal e analítico sintética

- * Proporcionar situações onde reconheça seqüência de músicas em ritmos diferentes.
- * Identificar através de atividades relacionadas os dias da semana, meses e ano.

- * Perceber quando é dia, noite, manhã e tarde.
- * Identificar através de atividades concretas noções de temperatura.
- * Explorar noções de crescimento do corpo em relação ao tempo.
- * Perceber as mudanças no tempo e as suas conseqüências ao meio ambiente.
- * Explorar noções de passado, presente e futuro.
- * Explorar a organização de estímulos em seqüência lógica de tempo e duração.
- * Classificar a velocidade do movimento: rápido, lento e moderado.
- * Relatar histórias e conseqüências.
- * Classificar objetos com relação a: tamanho, cores, forma e espessura.
- * Trabalhar o equilíbrio em forma linear, circular e zig-zag.
- * Desenvolver as noções de lateralidade.
- * Localizar elementos no espaço.
- * Estimular a reprodução de modelos.
- * Estimular a localização dentro da sala de aula, tomando-se como ponto de referência em relação aos outros.
- * Estimular a identificar locais significativos para ela como jardim, supermercado, praça, etc..., bem como fazendo relações com pontos de referência.
- * Proporcionar atividades com blocos lógicos, quebra-cabeças, etc...
- * Trabalhar com mímicas.
- * Classificar, seriar e quantificar objetos.
- * Identificar objetos em rótulos, figuras e símbolos.
- * Proporcionar o contato com as diversas culturas através de revistas, jornais, fotos, passeios, tv, etc..., ampliando os significados.
- * Ocupar o tempo de espera com atividades diversificadas.

13.3.3 - Linguagem compreensiva, expressiva e gráfica

- * Realizar conversas informais, dando à criança a oportunidade de expor suas experiências e trocar idéias a respeito de assuntos variados e de seu interesse.
- * Identificar sons produzidos pelo corpo, por animais e objetos.
- * Estimular o jornal falado, com a apresentação das notícias sendo feita pelos próprios alunos, por meio de microfone e televisão improvisados.
- * Incentivar através de brincadeiras e jogos, livres comentários, levantando questões para que as crianças exercitem a capacidade de respondê-las.
- * Expressar-se livremente através de músicas, artes cênicas e artes plásticas em geral, buscando trabalhar a comunicação corporal.
- * Estimular a compor e falar frases completas.
- * Realizar textos livres, individuais e em grupo.
- * Incentivar a distinguir meu, seu e nosso.
- * Realizar imitações ou mímicas.
- * Incentivar a desenvolver atos e hábitos sociais.
- * Proporcionar às crianças espaço, para que possa se expressar livremente, trocando experiências com seu meio.
- * Trabalhar na criança a coordenação motora ampla e fina, preparando-a para o desenvolvimento da escrita.
- * Proporcionar à criança contato com outdoors e painéis.
- * Estimular a passar para o papel sonhos e fantasias da sua imaginação.
- * Realizar contornos, traçados com giz de cera e outros materiais.
- * Trabalhar com a ilustração de histórias e fatos ocorridos dentro e fora de sala de aula.
- * Instigar a criança a ser mais questionadora e crítica.

13.3.4 - Visiomotricidade e esquema corporal

- * Incentivar a folhear por página de revistas, livros, sem danificá-los.
- * Modelar livremente argila, massa, e areia molhada.
- * Manusear materiais variados, como: tesoura, cola, tinta guache, usando pincel e os dedos.
- * Estimular brincadeiras com fantoches.
- * Realizar exercícios de relaxamento.
- * Confeccionar dobraduras.
- * Estimular a rasgar, amassar, picar, recortar e fazer colagens materiais diversos.
- * Enrolar e desenrolar barbante com as mãos.
- * Abrir e fechar potes de diferentes tamanhos.
- * Tocar piano no chão o em cima de mesas com os dedos.
- * Estimular a criança a identificar as partes que compõem o seu corpo, tomando consciência de si mesma, dos outros e do mundo que a cerca.
- * Desenvolver atividades artísticas que tenham como objetivo o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina.
- * Desenvolver atividades que trabalhem noções de ritmo.
- * Promover atividades de correr, saltar, seguindo ordens alternadas.
- * Incentivar a criança a dançar, onde tomará consciência de seu corpo de forma livre e criativa.
- * Estimular a criança a observar-se no espelho, reconhecendo seu corpo.
- * Estimular a criança para que brinque e crie suas próprias brincadeiras e brinquedos.
- * Proporcionar brincadeiras com corda, roda, procurando sempre trabalhar sua fantasia.
- * Observar com cuidado as etapas físicas, como: aquecimento, desenvolvimento, volta à calma em atividades recreativas motoras.
- * Trabalhar ginástica com as crianças, utilizando a música como ritmo a seguir.
- * Incentivar atividades com música e dança para trabalhar com o corpo.
- * Estimular a criança a utilizar a sua imaginação e fantasia através de brincadeiras e jogos.

13.3.5 - Afetividade

- * Integrar a criança no ambiente escolar, onde possa sentir que é parte essencial dele.
- * Respeitar a afetividade da criança, compreendendo que suas atitudes e sentimentos dependem de um contexto mais amplo que simplesmente o do jardim, que é o familiar, social, etc...
- * Estimular a criança para que se sinta à vontade para reluzira seus trabalhos, e desafiar a aperfeiçoá-los cada vez mais.
- * Elogiar e expor tudo que a criança criar.
- * Propiciar a participação em atividades onde possa se sentir útil e responsável.
- * Estimular a criança a ser sincera e útil com as pessoas.
- * Incentivar o desenvolvimento de bons modos e atitudes que permitam sua integração com o meio que a cerca.
- * Estimular os sentimentos de solidariedade e amor.
- * Ressaltar o que cada criança tem de valor, estimulando a formação de sua autoconfiança e a sua auto-estima para que se forme um auto-conceito positivo.
- * Possibilitar espaços de confiança para que a criança sinta-se acolhida.
- * Estimular a criança ao convívio grupal.
- * Integração das turmas no pátio.
- * Resgatar e valorizar a bagagem cultural da criança, conduzindo para uma construção de conhecimento mais elaborada.

13.4.1 - Memória e pensamento (G 4)

- * Estimular a imaginação e a criatividade, para que criando tenha a opção de escolher como desenvolver uma situação, nas suas diferentes formas, antecipando o resultado, de acordo com a opção feita.

- * Trabalhar a musicalidade infantil, para fixar os conteúdos, as atividades, brincadeiras e possivelmente para no futuro ter uma boa estimulação artística.
- * Oferecer a oportunidade de criar suas próprias músicas, valorizando o já aprendidas no ambiente familiar, bem como, propiciar o acesso às músicas em ritmos diferentes, de culturas diferentes.
- * Estimular a criança a perceber a idéia central de uma história, identificando seu início, meio e fim, bem como, sugerir formas de como a mesma poderia se desenvolver, se opções diferentes fossem feitas.
- * Incentivar na criança a identidade de si mesma, através principalmente de seu nome, como também estimular o reconhecimento de outras pessoas, como colegas de classe, professores do CEIG., etc...
- * Estimular a identificar sua inter-relação com a natureza e com o espaço onde vive, como forma de garantia para sua sobrevivência.
- * Incentivar a criança a problematizar, ajudando-a a desenvolver suas próprias responsabilidades, dessa forma criando hipótese para suas questões, aproveitando as experiências por ela adquiridas.
- * Oferecer brinquedos e objetos, afim de que a criança possa explorá-los livremente, descobrindo sua finalidade, discriminando-o de acordo com forma, tamanho, cor e espessura.
- * Estimular o interesse e a curiosidade para novos assuntos, através da utilização de materiais concretos, próprios de seu cotidiano, bem como a exploração de outros existentes e não acessíveis.
- * Motivar a criança a conhecer letras de músicas mais complexas, bem como poesias, parlendas, charadas, trava-línguas...
- * Recriar outras versões para a história voltando à mesma para o contexto em que vivem.
- * Orientar pra que os programas, filmes e objetos não se transformem em modelos estereotipados.
- * Compor com as crianças as regras da sala, estabelecendo os limites e condutas necessárias para cada situação.

13.4.2 - Percepção espaço-temporal e analítico sintético

- * Explorar com a criança do local em que ocupa no universo.
- * Estimular a criança a se localizar dentro da sala de aula e do próprio jardim, tomando-se como ponto de referência em relação aos outros.
- * Explorar o espaço da sala e do jardim.
- * Explorar situações que envolvam a noção de antes, depois, hoje, manhã, tarde, noite e agora.
- * Estimular a criança a organizar estímulos em seqüência lógica de tempo e duração.
- * Oferecer atividades concretas que envolvam noções de temperatura.
- * Estimular a identificação dos dias da semana, meses e ano.
- * Trabalhar junto à criança a identificação do ano e suas conseqüências para o meio ambiente.
- * Explorar noções de crescimento do corpo em relação ao tempo.
- * Desenvolver atividades que trabalhem o equilíbrio.
- * Explorar noções de dentro, fora, em cima, em baixo, frente, atrás, alto, para cima, para baixo.
- * Comparar tamanhos diversos de objetos, pessoas, bem como a noção de distância.
- * Estimular a classificar, seriar e quantificar objetos.
- * Trabalhar com mímicas.
- * Explorar atividades que envolvam o uso de quebra-cabeças e peças de montar.
- * Estimular a reconhecer gravuras quando estas estão postas ao contrário.
- * Trabalhar operações matemáticas através de abstrações.
- * Proporcionar o contato com as diversas culturas através de revistas, jornais, fotos, passeios, tv, etc..., ampliando os significados.
- * Ocupar o tempo de espera com atividades diversificadas.

13.4.3 - Linguagem compressiva, expressiva e grafismo

- * Oferecer a criança espaço para se expressar livremente, trocando experiências com o meio.
- * Estimular a compreensão da noção de limites, tanto na escola como na família, como forma de organização e garantia de uma relação e convívio com os outros.
- * Trabalhar na criança a coordenação motora ampla e fina, preparando-a para a escrita.

- *Trabalhar na criança a necessidade de uma comunicação clara para um bom desenvolvimento do convívio grupal.
- * Incentivar a criança a problematizar e criar hipóteses para suas questões.
- * Estimular a criança para que produza livremente seus desenhos e escritas com seu nome.
- * Incentivar a produção de livros, artigos, álbuns, murais, bilhetes e outros.
- * Estimular a ilustrar histórias contadas e fatos ocorridos dentro e fora de sala de aula.
- * Oferecer atividades para a criança, onde possa realizar trabalhos de contornos, traçados, pontilhados, com as mãos, giz de cera, pincel, lápis, etc...
- * Instigar a criança a ser mais questionadora e crítica.

13.4.4 - Visiomotricidade e esquema corporal

- * Estimular a criança a observar-se no espelho, identificando partes e suas diferenças.
- * Incentivar a folhear páginas de revistas, jornais, etc., sem rasgá-los.
- * Estimular a criança a fazer colagens, modelagens com materiais diversos.
- * Proporcionar atividades que envolvam exercícios de relaxamento.
- * Proporcionar atividades que envolvam trabalhos com dobraduras.
- * Estimular a correr, andar, saltar, subir escadas, bem como a dançar, onde tomará conhecimento de seu corpo de forma livre e prazerosa.
- * Incentivar a criança a identificar partes de seu corpo.
- * Explorar com a criança a utilização de fantoches.
- * Estimular a criança a ser observadora através de passeios.
- * Oferecer a criança livros com figuras coloridas e estimulantes, onde está sendo despertada a imaginação e a fantasia.
- * Representar experiências observadas e vividas por do movimento corporal.
- * Executar através de brincadeiras e jogos recreativos.
- * Dançar e cantar ao som de músicas infantis.
- * Observar com cuidado as etapas físicas de aquecimento, desenvolvimento, volta à calma em atividades recreativo-motoras.
- * Construir e criar atividades de forma livre, utilizando materiais diversos.
- * Estimular a criança a correr, pular, sobre figuras desenhadas no chão.
- * Oferecer atividades, jogos e brincadeiras, que levem em conta a imaginação e fantasia da criança.
- * Incentivar as crianças a criarem jogos e brincadeiras de forma coletiva.
- * Propiciar jogos que incentivem a competição, colaboração e o respeito às regras das brincadeiras.

13.4.5 - Afetividade

- * Estimular a criança a fazer atividades e brincar em grupos, desenvolvendo assim a sociabilidade.
- * Elogiar e expor os trabalhos realizados, como forma de valorizá-los.
- * Estimular o desenvolvimento de bons hábitos e atitudes, que permitam sua interação com o meio.
- * Estimular a criança a partilhar materiais e brinquedos.
- * Oferecer um ambiente seguro, carinhoso e alegre, para que a criança se sinta à vontade no ambiente.
- * Estimular o desenvolvimento de sentimentos como amor e solidariedade.
- * Estimular a criança a gostar de si mesma, reconhecendo-se como alguém muito importante, e como primeiro passo para que reconheça e goste de outras pessoas.
- * Estimular o desenvolvimento das noções de limite.
- * Resgatar e valorizar a bagagem cultural da criança, conduzindo para uma construção de conhecimento mais elaborada.
- * Integração das turmas no pátio.

13.5.1 - Memória e pensamento (G 5)

- * Incentivar a criança a relatar fatos e acontecimentos, relacionando-os ao presente, passado e futuro, para que exerça seu pensamento no sentido de transpor o tempo presente, e consiga antecipar situações futuras.
- * Conversar com a criança procurando estimulá-la a expressar seu sentimento, através da linguagem oral e escrita.
- * Estimular a comunicação através da música, teatro, dança, expressão corporal e artes visuais.
- * Compartilhar a cultura mundial como um todo, tendo por início o seu próprio meio social.
- * Respeitar as etapas de construção do conhecimento pela criança.
- * Possibilitar uma vivência democrática no ambiente escolar, possibilitando sua participação na construção do conhecimento.
- * Discutir com a criança estimulando-a a problematizar, sobre todos os assuntos possíveis, relacionados às atividades propostas, que envolvam um despertar futuro, político, econômico e tecnológicas.
- * Estimular a criança a desenvolver a autoconscientização de seus valores e dos que a cercam, bem como a enfrentar as mudanças ocorridas na vida social, incentivando-a a ter uma visão futura, para além do presente, discutindo e questionando.
- * Oferecer atividades onde a criança tenha a liberdade de criar, conforme seus atributos, tendo consciência de que é competente, e que pode fazer e executar o que quiser.
- * Incentivar a questionar, com consciência, para que possa ir descobrindo o mundo que a cerca, levantando hipóteses sobre as suas questões
- * Estimular a criança a perceber a idéia central de uma história, identificando as respectivas partes, e a possibilidade de modificá-las, bem como personagens e cenários.
- * Trabalhar a musicalização infantil para fixar conteúdos, brincadeiras e atividades, possibilitando-lhe uma boa estimulação artístico-musical.
- * Estimular na criança a sede do saber, à necessidade do conhecimento.
- * Recriar outras versões para a história voltando à mesma para o contexto em que vivem.
- * Orientar para que os programas, filmes e objetos não se transformem em modelos estereotipados.
- * Compor com as crianças as regras da sala, estabelecendo os limites e condutas necessárias para cada situação.

13.5.2- Percepção espaço temporal e analítico-sintético

- * Trabalhar operações matemáticas através de abstrações.
- * Situar um fato no tempo, determinando o momento passado, presente e futuro.
- * Estimular a identificação das estações do ano e suas conseqüências ao meio ambiente, introduzindo noções de temperatura.
- * Incentivar para o aprendizado e organização de estímulos em seqüência lógica de tempo e duração.
- * Proporcionar situações onde a criança reconheça seqüências de música em ritmos diferentes.
- * Oferecer atividades onde se possa identificar as horas, os dias da semana, meses e anos.
- * Reproduzir, junto à criança movimentos circulares e lineares.
- * Realizar com a criança percursos variados, com barreiras e obstáculos.
- * Oferecer atividades que trabalhem a lateralidade.
- * Estimular a comparação de comprimentos de marcas no chão, paredes e outros.
- * Estimular através de materiais concretos o desenvolvimento de noções de tamanho, forma e espessura.
- * Desenvolver atividades que trabalhem com o corpo da criança, em relação ao que a cerca.
- * Proporcionar atividades onde tenha que identificar figuras incompletas solicitando a sua complementação.
- * Trabalhar na criança o raciocínio rápido a partir da análise dos fatos cotidianos.
- * Oferecer atividades onde tenha que classificar, quantificar e seriar, objetos, pessoas, tudo o que for possível conforme seus atributos.
- * Estimular a criança a montar e desmontar, utilizando quebra-cabeças, blocos lógicos.
- * Proporcionar a criança o contato com sílabas, letras e pequenos textos, através de fichas, com as quais possa brincar.
- * Oferecer atividades onde se faça a relação da representação gráfica do número à sua quantidade.

- * Trabalhar as noções do sistema de medidas, peso, metro e litro.
- * Proporcionar o contato com as diversas culturas através de revistas, jornais , fotos, passeios, tv, etc..., ampliando os significados.
- * Ocupar o tempo de espera com atividades diversificadas.
- * Promover o acesso das crianças a diferentes lugares de acordo com o tema trabalhado, facilitando a ampliação de seus conhecimentos.
- * Trabalhar situações significativas através de projetos.

13.5.3- Linguagem compreensiva, expressiva e grafismo

- * Envolver as crianças em experiências educativas, em que seja estimulada a alfabetizar-se, onde se ofereça oportunidade para que entre em contato com a linguagem escrita.
- * Preceder a linguagem escrita com o jogo, o gesto, o desenho, brincadeiras, gravuras e textos, histórias e dramatizações.
- * Realizar desenhos, relacionados e variados, com base na linguagem verbal, pois enquanto desenha, a criança conta história, comenta sobre fatos e seus significados.
- * Trabalhar a passagem de desenhos historiados, para o surgimento da escrita, através do desenho de letras, rabiscos, sendo estes, símbolos para a formação de palavras e futuramente frases e histórias.
- * Estimular a criança para a escrita não só no sentido escolar, mas para sua interação social, através do acervo do conhecimento acumulado pela humanidade.
- * Proporcionar a livre expressão, trocando experiências com o meio, através de dramatizações variadas e atividades lúdicas.
- * Incentivar através de brincadeiras e jogos, comentários com questões que levem a criança a levantar hipóteses de respostas, estimulando-a a problematizar.
- * Oferecer à criança atividades que trabalhem a construção de textos coletivos, de forma livre, ou seja, baseadas em histórias e fatos reais, ou outros, os quais as crianças possam sugerir.
- * Incentivar a criança a dar recados com coerência.
- * Estimular a criança para que manifeste de forma clara, seus desejos e necessidades.
- * Estimular a compreender e expressar-se, conforme seus princípios, situações que envolvam a realidade como um todo.
- * Estimular a expressão através da música, artes cênicas, e artes plásticas em geral.
- * Proporcionar um bom desenvolvimento cognitivo, respeitando os níveis pré-silábicos, silábicos e alfabéticos, para o desenvolvimento da escrita.
- * Oferecer atividades que trabalhem com painéis, outdoors, revistas, rótulos, jornais, com a observação e utilização da letra caixa alta.
- * Iniciar junto à criança a valorização e o trabalho de reconhecimento das letras que constituem o seu nome.
- * Estimular a percepção, visualização, memorização e desenvolvimento da coordenação motora fina.
- * Desenhar passeios realizados pela criança, relatos de sua vida, e tudo que estiver relacionado ao desenvolvimento de sua criatividade e registro de fatos acontecidos.
- * Trabalhar a ilustração e dramatização de histórias e a exploração das mesmas.
- * Trabalhar na criança a capacidade de defesa e saber dizer o que fazer e ser.
- * Abrir espaços onde a criança possa adquirir mais análise crítica em relação ao meio social e a mídia.

13.5.4 - Visiomotricidade e esquema corporal

- * Incentivar o reconhecimento da relação entre dois objetos ou mais.
- * Trabalhar a utilização de massas de modelar, figuras geométricas, recortes e colagens, para atividades determinadas.
- * Oferecer à criança atividades com dobraduras e sucatas, dando a oportunidade para suas próprias criações.
- * Incentivar a criança a folhear página por página de publicações sem rasgá-la.
- * Identificar as partes que compõem o seu corpo, tomando conhecimento de si mesma, de seus semelhantes e do mundo que a cerca.

- *Incentivar a criança a controlar os movimentos amplos de seu corpo, até a coordenação motora fina
- *Trabalhar com a criança atividades onde execute movimentos livres ou seguindo ordens alternadas.
- *Oferecer á criança jogos, brincadeiras e exercícios que utilizem a coordenação motora do corpo de um modo geral.
- * Proporcionar à criança relacionar seu corpo com outros objetos e com outros corpos.
- * Trabalhar com a criança o esquema corporal através da dança, da música e da dramatização.
- * Observar com cuidado nas crianças, as etapas físicas: aquecimento, desenvolvimento e volta à calma em atividades recreativo-motoras.
- * Proporcionar a movimentação do corpo livremente, enquanto brinca.
- * Realizar atividades recreativas no pátio ou na sala.
- *Desenvolver atividades que envolvam movimentos amplos e ritmados.
- *Estimular a ginástica, dança, brincadeiras cantadas, individualmente ou em grupo.
- *Estimular a fantasia e a imaginação da criança, quando brinca ou realiza movimentos.

13.5.5 - Afetividade

- * Proporcionar à criança a sua integração no ambiente do estabelecimento do CEIG.
- * Estimular o desenvolvimento de bons relacionamentos, tanto com os professores, como com colegas, etc.,
- * Estimular a perceber importância do amor, respeito, alegria, harmonia, paz, no local onde se encontra, como forma de criar um melhor ambiente de convívio.
- * Incentivar a compreensão de bons e maus momentos, tristes e alegres, os quais se forem compreendidos em sua plenitude não serão motivos de abalo em suas vidas.
- * Estimular a criança à importância de seu lar, sua família, bem como de ter amigos e pessoas queridas.
- * Estimular o desenvolvimento do lado bom, afetivo, compreensivo e carinhoso.
- * Procurar fazer com que a criança aprenda bons modos e atitudes, que permitam a sua interação com o meio.
- * Observar a possibilidade de brincar e trabalhar em grupo, desenvolvendo as suas aptidões.
- * Estimular a criança a assumir seus atos, desenvolvendo a responsabilidade.
- * Demonstrar à criança afeto, até mesmo na hora de estabelecer limites, para que ela possa compreendê-los não de forma negativa, mas como necessários, para a organização e respeito ao outro.
- * Resgatar e valorizar a bagagem cultural da criança, conduzindo para uma construção de conhecimento mais elaborada.
- * Integração das turmas no pátio.

XIV - Avaliação

A Avaliação será feita através de observações diversas que permitam a verificação do avanço do seu próprio processo, através da manifestação de sua criatividade e seu desempenho em relação ao seu ponto de partida.

Será, portanto, constante, sistemática e assistemática .

A verificação da participação das crianças na constatação de sua produção terá como referencial a evolução de seu aprendizado, e seu desenvolvimento nos aspectos:

- * afetivo
- * cognitivo
- * linguagem
- * motor
- * social

Concordamos com NUNES, quando destaca que a “observação é indispensável para atingir as representações, interesses, desejos e necessidades dos alunos”, assim como para os ajustes descritos anteriormente.

Nesse contexto, a observação, se configura como instrumento metodológico pautado no olhar que o educador lança para a ação – sua e das crianças – de modo a diagnosticar os focos mais vulneráveis e os avanços conquistados.

Os Pontos de Observação nascem de perguntas que o educador tem em relação ao grupo, traçando objetivos para o crescimento intelectual, social e afetivo. Devem atender três núcleos de investigação, a saber:

- * aprendizagem (individual e grupal)
- * dinâmica do grupo (ritmo e relações)
- * coordenação (em relação ao educador/professor)

Estes são instrumentos valiosos para que o grupo perceba seu movimento, se aproprie do pensar dos colegas, pois permite a expressão de cada um e do grupo como um todo.

Nos últimos anos os educadores desta instituição vêm alterando suas práticas pedagógicas e, dentre elas, as de avaliação. Hoje não utilizamos uma avaliação com critérios aos quais a criança alcançou ou não.

Nosso grupo vem refletindo muito e passamos a realizar uma avaliação descritiva pautada na observação, registro e a auto-avaliação. Além de priorizar na avaliação os aspectos positivos das crianças no sentido de trabalhar com a sua auto-estima.

Portanto, a concepção de avaliação que se defende está atrelada à educação que apresenta aprendizagens significativas e se constitui como processo. Apóia-se na teoria sócio-interacionista e valoriza a mediação do professor na interação entre sujeitos para a construção do conhecimento.

6.1.1.1.1 XV - BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gosturas e Bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel. O significado da infância. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília – MEC/ SEF/ DPE/ COEDI, 1994.

Biblioteca Infantil

L01. O Livro do Eu	L07. O Livro dos Números
L02. O livro do Eu e Você	L08. O Livro dos Tempos
L03. O Livro das Cores	L09. O Livro dos Animais
L04. O Livro das Formas	L10. O Livro da Vida ou do Ar
L05. O Livro dos Sons	L11. O Livro das Pessoas e dos Lugares
L06. O Livro das Palavras	L12. O Livro dos Divertimentos

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: Ética do Humano – Compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Margarida J. – CEFAM: Uma Alternativa Pedagógica para a formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

Coleção: O Mundo da Criança

Vol. 01- Contos e Poesias	Vol. 09- Ciência em Ação
Vol. 02- O Reino Verde	Vol. 10- Matemática
Vol. 03- O Mundo Animal	Vol. 11- Gente de todo o Mundo
Vol. 04- Natureza em Perigo	Vol. 12- Comemorações
Vol. 05- Você e seu Corpo	Vol. 13- Explorando o Passado
Vol. 06- O Nosso Mundo	Vol. 14- Fazendo e Brincando
Vol. 07- O Universo	Vol. 15- Arte em Toda Parte

Vol. 08- Descobrimos a Ciência

Coleção - Valores para a Vida:

Abraçar	Solidariedade	
Ajuda	Amor	Cooperação
Companheirismo	Honestidade	Cuidado
Coragem	Compreensão	Amizade
Gratidão	Consideração	Responsabilidade
Paciência	Justiça	Bons Modos
Satisfação	Compostura	Obediência
Sucesso	Bondade	

CARVALHO, Mara I. Campos e RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 1996.

CORIA, Maria Sabini. Psicologias: Uma introdução sobre o estudo de psicologia. São Paulo. Saraiva, 1988.

DANIELS, Harry (Org.) Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos. Tradução: MARTINS, Mônica S. e CESTARI, Elisabeth J. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

FANTIN, Mônica. No Mundo da Brincadeira: Jogo, brinquedo e Cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura 2000

FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios. Campinas: Autores Associados- FE/UNICAMP. Editora da UFSC, 1999.

FERREIRO, Emília. Com todas as Letras. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2.000.

FREIRE, Paulo, NOGUEIRA, Adriano e MAZZA, Débora (orgs.) Fazer Escola e Conhecendo a Vida. 6ª ed. Campinas: Papirus 1995.

Florianópolis, Secretária Mundial de Educação, Traduzindo em Ações: Das Diretrizes a uma Proposta Curricular, Educação Infantil, Florianópolis, 1996.

GROSSI, Ester Pilar. Didática da Alfabetização: Vol. I, II e III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KAMII., Constante. A Criança e o Número. São Paulo: Papirus. 1984.

KRAMER, Sônia. A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce. 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sônia. Com a Pré-Escola nas Mãos: Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1994.

KUHLMANN, Moisés. Educação Infantil e Currículo. In.: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Maria Silveira (Orgs.) Educação Infantil Pós – LDB Rumos e Desafios: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1999. p.51-66.

LA TEILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloisa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

MUTSCHELE, Marly Santos; FILHO, José Gonsales. Oficinas Pedagógicas. A arte e a magia de fazer na escola. Edições: Loyola. São Paulo, 1992.

NEGRINI, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento. Porto alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – Aprendizagem e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de (org.) Educação Infantil: Muitos Olhares. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

OSTETTO, Luciana E. (Org.) Encantos e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios, Campinas, SP: Papyrus, 2000.

Projeto Pedagógico do jardim de Infância e Pré-Escolar Girassol-2006.

RAPPAPORT, Clara R.; FRIORI, W. R. S.; DAVIS, C.. Teorias do Desenvolvimento, vol.. São Paulo, E.P.V.

RESOLUÇÃO 003/99. Decreto nº 16.244 – 03 de setembro de 1999.

RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto. Para Casa ou para sala? A Teoria da Prática Construtivista – Proposta Didática de Alfabetização. 1999.

ROCHA, Eloísa A. C.. A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis. UFSC. Centro de Ciências da Educação. Núcleo de publicações, 1992.

Santa Catarina, Secretária de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SEBER, Maria da Glória. Construção da Inteligência pela Criança. São Paulo, SP: Scipione, 1989.

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. “Relato de uma aventura: Mapas, diário de bordo e tesouros organizando e transformando o trabalho do educador infantil”. Florianópolis: UFSC, 1997 (Relatório de estágio. Curso de Pedagogia).

VEIGA, Ilma P. (Organizadora) Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível. 3ª Edição. Campinas. SP: Papyrus, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª ed. São Paulo-SP: Bisordi. 1989.

WIGGERS, Verena. A Educação Infantil no Projeto Educacional - Pedagógico Municipal. Erechim: São Cristóvão, 2000.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Artmed. Porto Alegre, 1998.

XVI - GLOSSÁRIO

- **Áreas de Desenvolvimento** – De acordo com Kramer (1994), os estudos da psicologia contribuiu de forma relevante, nos permitindo conhecer o desenvolvimento infantil nas diferentes áreas, favorecendo-nos a compreender de que forma a criança constrói o seu conhecimento como sujeito ativo, fazendo assim, uso de esquemas mentais próprios de cada etapa de seu desenvolvimento.
- **Memória e pensamento** – Esta área visa trabalhar e estimular o raciocínio da criança, enfatizando a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e autonomia.
- **Percepção Espaço Temporal e Analítico Sintético** – Sabe-se que a criança conhece e constrói as noções e conceitos à medida que age, observa e relaciona os objetos do mundo físico. É no decorrer das atividades que realizam que as crianças incorporam dados e relações, e é enfrentando desafios e trocando informações umas com as outras e com os adultos que elas desenvolvem seu pensamento. Esta área visa trabalhar com a criança noções de tempo e espaço, bem como, noções de quantidade (classificação, seriação) de objetos e pessoas, desenvolvendo o raciocínio lógico matemático.
- **Linguagem Expressiva, Compreensiva e Gráfica** - Visa trabalhar com o desenvolvimento das diferentes formas de representação verbal, sendo esta fundamental para o processo de socialização. A comunicação e expressão infantis manifestadas sobre diferentes formas são fundamentais para que adquiram uma base sólida, significativa e contextualizada para o seu processo de construção da linguagem.
- **Visiomotricidade e Esquema Corporal** – Entendendo que a criança precisa expandir seus movimentos explorando seu corpo e o espaço físico de forma a ter um desenvolvimento saudável. Desta forma, esta área visa trabalhar com a coordenação motora ampla e motricidade fina da criança, bem como, desenvolver sua lateralidade.
- **Afetividade** – Esta área trabalha com todas as questões de valores que expressem o contato, o toque uns com os outros, bem como, o relacionamento em grupo. Desta forma, enfatiza a importância de que a criança tenha uma auto-imagem positiva e conviva com diferenças entre os grupos.