



1290000336



FE

TCC/UNICAMP L963e

**Educação Infantil:
a Formação Continuada e
o Aperfeiçoamento Pessoal do Educador**

UNICAMP

Trabalho de Conclusão de Curso

Aluna: Tânia Miranda Pereira Lucchesi

Orientador: James Patrick Maher

2003.3.1303

Campinas, 2003

UNIDADE.....	FE.....
Nº CHAMADA:	
.....	TCC.....
.....	L963e.....
V.....	
TOM.....	336.....
PROJ.....	124/03.....
C.....	DA.....
PREÇO.....	11,00.....
DATA.....	07/11/03.....
Nº CPD.....	Bib = 308605.....

**Catologação na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

L963e	Lucchesi, Tânia Miranda Pereira. Educação infantil : a formação continuada e o aperfeiçoamento pessoal do educador / Tânia Miranda Pereira Lucchesi. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.
de	Orientador : James Patrick Maher. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Educação infantil. 2. Educação permanente. 3. Educação integral. 4. Corpo e mente. 5. Emoções e cognição. I. Maher, James Patrick. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	03.0105.055

Resumo

Educação Infantil: a Formação Continuada e o Aperfeiçoamento Pessoal do Educador

Autor: Tânia Miranda Pereira Lucchesi

Orientador: James Patrick Maher

Este estudo aponta a necessidade da formação permanente do professor da Educação Infantil sob dois olhares complementares, desenvolvidos em duas partes do trabalho.

A primeira parte, intitulada A Formação Continuada, está baseada nas leis, nos diversos estudos e debates sobre a especificidade da Educação da criança pequena e da atuação do professor. Nesse sentido, os tópicos apresentados enfocam inicialmente algumas idéias filosóficas que se apresentam como base ou pano de fundo das ações educativas; discutem o significado e o sentido do trabalho docente para que tal prática não esteja alienada; faz uma análise do conceito de criança (desde a inexistência da consciência da particularidade infantil até a idéia atual de criança cidadã), destacando a necessidade de instituições pré escolares e sua atuação junto à criança pequena (do assistencialismo e da educação compensatória ao conceito atual de creche). Com o respaldo das leis e dos documentos do MEC (referenciais e diretrizes), a formação do professor da Educação Infantil é discutida desde o mito da habilidade materna à insuficiência de sua formação, destacando de conceituados educadores as habilidades que se esperam desse profissional (polivalente, capaz de refletir sobre sua própria prática, etc).

A Segunda parte do estudo, intitulada O Aperfeiçoamento Pessoal, busca fomentar no educador o desejo de se auto conhecer para melhor atuar em sua prática educativa. Assim, o trabalho aborda a educação integral, onde destacam-se as múltiplas inteligências (teoria de Howard Garder), a inteligência emocional (apresentada por Daniel Goleman) e o poder das emoções atuando tanto na aprendizagem quanto na saúde física do indivíduo. Outro ponto importante destaca a ação e o funcionamento da mente subconsciente e as relações mente/saúde/emoções/aprendizagem, enfocando o poder dos pensamentos e crenças sobre o desenrolar dos fatos da sua própria vida e a responsabilidade pessoal diante de tudo o que nos acontece.

Agradecimentos

Este pequeno trabalho mobilizou, direta ou indiretamente, familiares muito queridos que me apoiaram durante todo o estudo.

Aos meus pais e à família do meu marido, minha gratidão por toda a boa vontade e disponibilidade.

No entanto, o interesse pelo tema presente, a necessidade do assunto na minha vida, é fruto da existência de duas pessoas lindas que despertam em mim, diariamente, a vontade de ser um ser humano melhor.

Agradeço aos meus dois corações, Ricardo e Vinícius, meus filhos.

Índice:

Introdução	1
------------------	---

Primeira Parte: A Formação Continuada

A Filosofia e as Idéias Pedagógicas	5
O Significado do Trabalho Docente	14
A Educação da Criança: Conceitos em Evolução	22
Assistencialismo na Educação Infantil	25
A Necessidade de Instituições Apropriadas para a criança pequena	27
As Leis e suas implicações na Educação Infantil	30
O Professor da Educação Infantil	33

Segunda Parte: O Aperfeiçoamento Pessoal

A Educação Integral	44
Múltiplas Inteligências	46
O Poder da Emoções	49
A Redescoberta do Poder da Mente: a ação do subconsciente	51
Além das Estruturas Físicas: As relações mente/saúde/emoções/aprendizagem	54
Considerações Finais	59
Bibliografia	61

Introdução

A formação do profissional de Educação Infantil vem sendo cada vez mais uma questão de reflexões e conscientização por parte dos educadores e dos responsáveis pelas políticas públicas educacionais.

A formação continuada desse educador parece ser um caminho necessário. Nesse sentido, aponto neste trabalho duas facetas dessa formação: a formação permanente ou continuada, baseada nas leis, nos diversos estudos e debates sobre a especificidade da Educação Infantil e do papel do educador; e a formação ou aperfeiçoamento pessoal do educador, baseado em alguns aspectos da psicologia transpessoal e de uma visão holística e integral do ser humano. Vale ressaltar que esta divisão pretende apenas facilitar a compreensão das idéias apresentadas.

Assim, este trabalho foi dividido em duas partes subdivididas em tópicos. Início a primeira parte com o tópico a filosofia e as idéias pedagógicas, pois o pano de fundo de qualquer ação educativa encontra na filosofia seu alicerce.

É reconhecido que todas as filosofias tendem a transcender do plano especulativo para os terrenos práticos da ética e da lógica, caso contrário permaneceriam estéreis e inconsequentes. Assim, as idéias filosóficas estão intimamente ligadas às práticas educativas, fornecendo elementos de reflexão e ação ao professor.

Em seguida, estarei abordando o significado do trabalho docente, dentro da perspectiva histórico social, pois esse tópico me parece fundamental para o início da reflexão da formação continuada do educador.

A visão do trabalho alienado, onde o sentido e o significado das ações do educador não coincidem, nos levam a refletir sobre a qualidade do ensino, pois quando o sentido do trabalho docente for apenas o de garantir a sobrevivência do professor, sem a consciência de sua participação nessa produção, sua atividade não concorrerá para seu crescimento subjetivo.

Este professor não desenvolverá novas capacidades e, o que considero muito grave, ele não se auto realizará. Insatisfeito, cansado, que tipo de mediação promoverá frente à criança pequena?

Com a evolução do conceito de criança e o avanço em considerá-la como sujeito de direitos, pessoa, gente, cidadã inserida em um determinado contexto histórico, econômico e sócio cultural, o tópico a educação da criança: conceitos em evolução, trás alguns destes aspectos, ressaltando também a importância da educação infantil não como uma preparação para a escolaridade, mas como um momento do desenvolvimento da criança justificável em si mesmo.

No tópico o assistencialismo na Educação Infantil, são apresentadas as idéias iniciais e atuais da concepção de creches e pré escolas, com uma breve discussão sobre os aspectos assistencialistas desse nível de ensino e sobre o conceito de educação compensatória.

O tópico seguinte, a necessidade de instituições apropriadas para a criança pequena, aponta para algumas das causas da expansão da Educação Infantil no Brasil. Entre estas estão a inserção da mulher no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que vive a maternidade, e a valorização das necessidades da criança pequena no tocante a seu desenvolvimento psicológico e sua socialização.

As velhas questões sobre a educação e o cuidado das crianças pequenas ganham novas dimensões na medida em que as leis nacionais e as políticas públicas educacionais avançam rumo às melhorias dessa área.

Torna-se imprescindível, aos educadores, conhecer e compreender as leis, diretrizes e pareceres legais referentes à educação. Esta questão acaba permeando toda a primeira parte do trabalho e está mais especificada no tópico As leis e suas implicações na Educação Infantil.

Assim, estarei pautando-me na Constituição Federal de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente; nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; no Plano Nacional de Educação; no Referencial Curricular para a Educação Infantil; nos Parâmetros Curriculares Nacionais; no Referencial Pedagógico Curricular para a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como alguns pareceres da CEB e diversas reflexões de conceituados educadores a esse respeito.

O último tópico desta primeira parte, o professor da educação infantil, destaca a importância da formação continuada, colocando em questão o mito da habilidade materna, ressaltando o “fazer” do educador realmente qualificado: a reflexão sobre a própria prática,

o registro reflexivo, a observação e o planejamento das atividades para as crianças, destacando a intencionalidade das ações educativas onde certamente se dá o imprevisto, mas não a improvisação.

Refletindo sobre este educador dinâmico, interessado, reflexivo e polivalente (e o quanto isso pode parecer uma idealização do professor), me detive sobre alguns pontos da concepção integral do ser humano, buscando conferir maior habilidade ao meu próprio trabalho enquanto educadora. Assim surgiu a idéia da Segunda parte, o aperfeiçoamento pessoal.

De maneira nenhuma essas considerações finais da parte 2 pretendem induzir o educador a buscar um tratamento terapêutico como forma de crescer enquanto profissional. Essa é uma busca individual, interna, que não pode desenvolver-se por decreto ou lei externa.

Eu a considero essencial no trabalho com as crianças pequenas, mas deixo aqui como uma sugestão de leituras e aprofundamentos teóricos e práticos, que tem a intenção de apresentar uma faceta muito interessante das habilidades do ser humano.

Assim, o primeiro tópico da Segunda parte, a educação integral, enfoca o professor e a criança como componentes interligados de um mesmo **todo** harmonioso e dinâmico, pois assim se dá com todas as formas de existência: a interligação e a interdependência.

Em múltiplas inteligências, são abordados os diversos tipos de inteligência, e os estudos que afirmam desenvolvê-las com estímulos determinados em momentos de maior abertura, proporcionando uma visão mais ampla do desenvolvimento da criança pequena e da atuação do professor.

O tópico seguinte, o poder das emoções, aborda a inteligência emocional, rompendo com as limitações de uma visão única de inteligência, considerada apenas o QI.

Uma visão abrangente sobre o funcionamento da mente subconsciente e da força das emoções tanto para a promoção do aprendizado, quanto para a promoção da cura ou reabilitação da saúde, é apontada em A redescoberta do poder da mente: a ação do subconsciente.

Em seguida, apresento algumas concepções de psicossoma, do efeito placebo, da metafísica e de bases teóricas da física quântica chamadas pelo autor de “física visionária”, ou “uma forma de arte baseada em fatos científicos e extrapolações desses fatos às áreas

do pensamento e do empenho humanos que não seriam normalmente incluídas na física.(...) É o tipo de física que os físicos desenvolvem nos guardanapos de papel ou nas costas dos envelopes sobre um copo de café” (Wolf, 1982, p. 125), no tópico *Além das Estruturas físicas: as relações mente/saúde/emoções/aprendizagem.*

Enfim, com este pequeno trabalho, espero fomentar o desejo de aprendermos mais sobre nós mesmos e sobre nossa prática como professores da Educação Infantil.

Primeira Parte: A Formação Continuada

A Filosofia e as Idéias Pedagógicas

É preciso que o educador tenha clareza de que sua prática baseia-se em uma filosofia, mesmo quando ele ainda não parou para refletir sobre seus atos, palavras e atividades para com as crianças.

Toda a elaboração do currículo, das observações, reflexões e registros por parte dos educadores, encontra uma base, um pano de fundo filosófico. Muitas vezes ele é claro, como por exemplo na pedagogia Waldorf, baseada na Antroposofia. Outras vezes, este suporte filosófico está oculto.

“ Toda filosofia desemboca numa pedagogia através da ética respectiva. É tão estreita a correlação da filosofia com a educação, que John Dewey não vacilou em afirmar que a filosofia é a teoria da educação, e esta a sua prática deliberadamente empreendida” (Ney Lobo, 2ª ed., 1993, p. 53).

Torna-se, assim, fundamental que o educador conheça as vertentes filosóficas básicas e saiba refletir sobre sua própria prática. Deheinzelin (1994) aponta três grandes vertentes:

- Empirismo (século XVII, cujos expoentes foram Locke e Hume): para conhecer a essência dos objetos é necessário aproximar-se destes fazendo uso dos cinco sentidos (visão, tato, audição, olfato, paladar). Sob essa influência, os educadores costumam se utilizar de exercícios chamados de prontidão, onde é proposto à criança que separe blocos por suas cores, ou tamanhos, etc. Um bom exemplo dessa influência filosófica na educação está no método pedagógico de Maria Montessori.
- Racionalismo (René Descartes) : os filósofos racionalistas argumentavam que os cinco sentidos eram enganosos, fazendo-se necessária uma instância superior que determinasse a verdade. Tal instância superior é a razão. Assim, quando as idéias são evidentes, claras e distintas, são verdadeiras. Neste caso, temos os professores tradicionais levando seus conhecimentos eternos aos alunos. São valorizados os métodos científicos, a disciplina, os conteúdos, a memorização.

- Dialética (Emmanuel Kant) : o conhecimento adquirido não é a verdade absoluta, pois tais verdades absolutas não existem para o pensamento dialético. Conhecendo o mundo, os homens o modificam e ao mesmo tempo são modificados por ele. Assim também no aprendizado: o conhecimento é construído pela criança através de sua interação com o outro. O educador não é o senhor da verdade, mas sim o mediador ou organizador de situações significativas, orientando regras e limites, favorecendo a interação e o desenvolvimento da criança em sua capacidade de investigação, observação, curiosidade

Podemos fazer uma breve passagem pelas idéias pedagógicas universais , utilizando o estudo de Gadotti (1999). O autor analisa a história das idéias pedagógicas e nos utilizaremos desse conhecimento partindo do pensamento pedagógico grego até o pensamento pedagógico crítico (pags. 29 a 199).

A sociedade grega serviu de berço da cultura, da civilização e da educação ocidental. A Grécia atingiu o ideal mais avançado da educação na Antiguidade: a *paidéia* , uma educação integral que consistia na formação do corpo pela ginástica, da mente pela filosofia e pelas ciências e da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes.

O mundo grego foi muito rico em tendências pedagógicas: a de Pitágoras pretendia realizar na vida humana a ordem que se via no Universo, a harmonia que a matemática demonstrava; a de Isócrates, centrava o ato educativo não tanto na reflexão, mas na linguagem e na retórica. Xenofontes foi o primeiro a pensar na educação da mulher - ele partia da idéia da dignidade humana.

Sócrates preocupava-se em despertar e estimular o impulso para a busca pessoal e a verdade, o pensamento próprio e a escuta da voz interior. Ele acreditava que o auto conhecimento era o início do caminho para o verdadeiro saber. Para Platão, a tarefa central de toda a Educação era retirar o “olho do espírito”, enterrado no grosseiro pantanal do mundo aparente, em constante mutação, e fazê-lo olhar para a luz do verdadeiro ser, do divino. Aristóteles mostra-se favorável a medidas educacionais condicionantes, prega que as idéias estão nas coisas, como sua própria essência.

Os romanos valorizavam aquela cultura geral que transcende os interesses locais e regionais. Entre seus muitos teóricos da educação, Catão atribuía importância à formação do caráter ; Marco Túlio Cícero considerava o ideal da educação formar um orador que reunisse as qualidades do dialético, do filósofo, do poeta, do jurista e do ator. Marco Fábio

Quintiliano põe o peso principal de seu ensino no conteúdo e no discurso. Sêneca trás a idéia de ensinar para a vida e não para a escola. Plutarco acreditava que mostrar aos alunos a biografia dos grandes homens funcionava como exemplos vivos de virtude e caráter.

Para o Pensamento Pedagógico Medieval, Cristo fora um grande educador, um mestre: “seus ensinamentos ligavam-se essencialmente à vida. A pedagogia que propunha era concreta: parábolas inventadas no calor dos fatos, motivadas pelas suas numerosas andanças pela Palestina. Ao mesmo tempo, dominava a linguagem erudita e sabia comunicar-se com o povo mais humilde(...). As culturas precedentes, fundadas no heroísmo, no aristocratismo, na existência terrena, foram substituídos pelo poder de Cristo, critério de vida e verdade”. A chamada *escolástica*, procurava conciliar a razão histórica com a fé cristã. Seus fundadores foram Santo Anselmo, Pedro Abelardo e São Tomás de Aquino.

O Pensamento Pedagógico Renascentista se caracteriza por uma revalorização da cultura greco romana. Entre seus principais fundadores estão: Vittorino da Feltre, que propunha uma educação individualizada e o auto governo dos alunos (teria sido a primeira “escola nova”). Erasmo Desidério acreditava nas possibilidades de a razão humana distinguir claramente entre o bem e o mal; colocava no livre arbítrio a fonte de todo o autêntico pensamento religioso e de toda opção moral. Juan Luis Vives reconheceu as vantagens do método indutivo, o valor da observação rigorosa e da coleta de experiências. Era a favor dos exercícios corporais, destacou a necessidade da pesquisa e teve consciência da importância do brinquedo infantil.

François Rabelais importava-se com os cuidados do corpo, da higiene, da limpeza, da vida ao ar livre, dos exercícios físicos. Valorizou as ciências da natureza, os estudos clássicos, mas caiu no enciclopedismo. Michel de Montaigne acreditava nos conhecimentos ligados diretamente aos interesses humanos: “as crianças devem aprender o que terão de fazer quando adultos”. Na educação jesuítica, privilegiou-se o dogma, a conservação da tradição, a educação mais científica e moral do que humanista: “tudo estava previsto, incluindo a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, para evitar qualquer forma de independência pessoal”.

O Pensamento Pedagógico Moderno suspeitava de todo o ensino vigente até o momento. Francis Bacon propunha a distinção entre a fé e a razão, criou o método indutivo de investigação e pode ser considerado o fundador do método científico moderno. René Descartes propunha um método científico de conhecimento do mundo e a substituição da fé pela razão e pela ciência.

João Amos Comênio trás a idéia de ensinar o conhecimento das coisas pelo realismo. Foi o pioneiro na aplicação de métodos que despertassem o crescente interesse do aluno. Também acreditava que a educação deveria acontecer durante toda a vida. John Locke apresenta uma conhecida idéia para nós na atualidade: a criança era uma tábula rasa, um papel em branco sobre qual o professor podia tudo escrever.

Entre os pensadores do Pensamento Pedagógico Iluminista destacam-se: Jean Jacques Rousseu que centralizava, pela primeira vez, o tema da infância na educação. “A partir dele a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura: ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender...”. Os teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos.

Froebel foi o idealizador dos jardins da infância. “Considerava que o desenvolvimento da criança dependia de atividades espontâneas (jogo), atividades construtivas (o trabalho manual e um estudo da natureza). Valorizava a expressão corporal, o gesto, o desenho, o brinquedo, o canto e a linguagem”. Emanuel Kant sustentou que o conhecimento do mundo exterior provém da experiência sensível das coisas. Acreditava que o homem é o que a educação faz dele.

Pestalozzi importou-se mais com o desenvolvimento psíquico da criança do que com a aquisição de conhecimentos. O currículo adotado por ele dava ênfase à atividade dos alunos: apresentavam-se objetos simples no início, para chegar aos mais complexos; partia-se do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral.

O Pensamento Pedagógico Positivista trouxe a fé na ciência e subordinou o científico à pura observação empírica. Caminhou para o pragmatismo. Entre seus pensadores estão Augusto Comte, defendendo a idéia de que a ciência precisava ser neutra; Emile Durkheim, que considerava a educação como imagem e reflexo da

sociedade. Declarava que o homem nasce egoísta e só a sociedade através da educação, pode torná-lo solidário.

O Pensamento Pedagógico Socialista propunha uma educação igual para todos. Entre os pensadores estão Thomas Morus, fazendo uma crítica à sociedade egoísta; Graco Babeuf, que reclamava uma escola pública do tipo único para todos; Etienne Cabet, que acreditava que educar o povo significava politizá-lo; Charles Fourier, onde a civilização era uma guerra entre ricos e pobres, tendo a educação um papel político; Henry de Saint Simom, com a educação como prática das relações sociais; Robert Owen, dando importância aos problemas de produção; Victor Considerant, que defendeu uma educação pública com a participação do estudante na organização e na gestão do sistema educacional.

Pierre Joseph Proudhon, concebeu o trabalho manual como gerador de conhecimento; Marx, Engels, Lênin, Pistrak, demonstram a impossibilidade de separar educação e política. Mikhail Bakunin propõe a luta contra o elitismo educacional; Francisco Ferrer Guardia defendia uma educação racional, laica, integral e unificada; Anatoli Vasilievith Lunatcharski instituiu o trabalho como princípio educativo.

Antonio Gramsci colocou o trabalho como um princípio antropológico e educativo básico da formação; Mario Alighiero Manacorda falou da pedagogia da práxis; Nadja Konstantinovna Krupskaia falou da relação entre a escola e a classe social; Pavel Petrovitch Blonsky procurou estabelecer uma relação entre a concepção de sociedade de Marx e os princípios pedagógicos de Rousseau; Anton Semionovich Makarenko afirmava que o verdadeiro processo educativo se fazia pelo espírito; Lev Semanovich Vygotsky atribuiu importância fundamental ao domínio da linguagem na educação.

A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse investigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse, porque a sociedade estava em mudança. A Educação Nova seria integral (intelectual, moral e física), ativa, prática (com trabalhos manuais obrigatórios, individualizada), autônoma.

Entre seus pensadores estão: Adophe Ferrière considerando “que o impulso vital espiritual é a raiz da vida, fonte de toda atividade, e que o dever da educação seria conservar esse impulso de vida: o ideal da escola ativa é a atividade espontânea, pessoal, produtiva”.

John Dewey afirmava que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução. De acordo com tal visão, a educação era essencialmente processo e não produto, um processo de reconstrução e reconstituição da experiência, um processo de melhoria permanente da eficiência individual. O objetivo da educação se encontraria no próprio processo. O fim dela estaria nela mesma.

William Heard Kilpatrick desenvolveu o método dos projetos e acreditava que a educação era a reconstrução da vida em níveis cada vez mais elaborados. Ovide Decroly desenvolveu o método dos centros de interesse: a família, o universo, o mundo vegetal, etc.

Maria Montessori, pela primeira vez na história da educação, construiu um ambiente escolar com objetos pequenos para que as crianças tivessem pleno domínio deles. Com materiais concretos, Montessori fez com que as crianças explorassem, através dos seus sentidos, as cores, as formas, os espaços, etc.

Edward Claparède falou da educação funcional; Jean Piaget propôs o método da observação para a educação da criança, uma pedagogia experimental. Para Ter bons resultados, o professor deveria respeitar as leis e as etapas do desenvolvimento da criança.

Roger Cousinet desenvolveu o método de trabalho por equipes: propôs um mobiliário escolar que fosse despregado do chão para que os alunos pudessem rapidamente formar grupos em classe. Paulo Freire, herdeiro de muitas conquistas da Escola Nova, denunciou o caráter conservador dessa visão pedagógica, pois ele acreditava que toda a educação é política, vindo a desmistificar o otimismo dos educadores novos.

O Pensamento Pedagógico Fenomenológico- Existencialista encontrava-se diante de uma dualidade: a pedagogia da essência propunha um programa para levar a criança a conhecer sistematicamente as etapas do desenvolvimento da humanidade; a pedagogia da existência propunha a organização e a satisfação das necessidades atuais da criança através do conhecimento e da ação. A fenomenologia preocupava-se com o que aparece e o que está escondido nas aparências. Procura descrever e interpretar os fenômenos, os processos e as coisas pelo o que eles são, sem preconceitos.

Alguns pensadores destacam-se: Jean Paul Sartre apresentou uma filosofia ateísta, onde o homem era absoluto, não havendo nada de espiritual acima dele. “ O homem sofre a influência não só da idéia que tem de si, mas também de como pretende ser. Esses

impulsos orientam-no para um determinado tipo de existência, pois um indivíduo não pode ser outra coisa senão aquilo em que se constitui. Como não há nada superior a ele, sua marcha se depara com o nada”.

Paul Ricoeur afirmava a reconciliação do homem com seu mundo, sua unidade. “A reconstituição dessa unidade se efetua à base do conhecimento da transcendência, que é o reconhecimento do mistério, o que não significa entregar-se a uma filosofia irracionalista e obscura. O mistério não é incompatível com a clareza e sim torna possível a clareza profunda”.

Martin Buber trouxe uma enorme contribuição para a reconciliação entre religiões, povos e raças. Segundo ele, a educação é exclusivamente coisa de Deus, e a idéia de liberdade é valiosa, mas não deve Ter um valor supremo, confundida com ausência de compromisso, o que gera a solidão.

Janusz Korczak consagrou sua vida à luta pela justiça e pelos direitos da criança. Sua prática e suas teorias deram início a uma revisão de métodos, da estrutura da escola, da relação professor/aluno e pais/filhos. Tornou-se um mito, ao morrer nas câmaras de gás do campo de extermínio Treblinka, com seus pequenos alunos, “filhos”, porque se recusou a levá-los para a morte em troca de salvar-se.

Georges Gusdorf acreditava que a pedagogia fundamentava-se na Antropologia. Dentro desta área do conhecimento, ele valorizava o estudo do mito e da linguagem: “o homem precisa da educação porque ele é essencialmente inacabado; o homem se diferencia do animal porque fala”. Fez a crítica `as universidades modernas que se perdem na preocupação quantitativa da eficiência e da especialização.

O Pensamento Pedagógico Antiautoritário, afirma a liberdade como princípio e objetivo da educação. Sigmund Freud, com suas teorias, teve sua influência na educação quando afirmou ser esta um processo cuja intenção coletiva é modelar as crianças. “ A educação obriga a criança a renunciar a impulsos e tendências naturais, acomodando o desenvolvimento do seu interior às exigências morais do mundo exterior e repressivo”.

Francisco Ferrer Guardia acreditava no valor da educação como remédio absoluto para os males da sociedade. Para ele, a tarefa da educação seria preparar os futuros revolucionários; a ação política e social seria mediatizada pela ação pedagógica.

Alexander S. Neill se propôs a realizar o postulado de uma educação sem violência: “se ele puder crescer em plena liberdade, sem uma direção autoritária, sem influência moral e religiosa, sem ameaças e sem coação, só conhecendo como limite o direito e a liberdade do outro, aí a criança se transformará em um homem feliz, e conseqüentemente, bom.

Neill confiava na natureza da criança, no autogoverno, na auto regulação do ensino aprendizagem. Segundo ele, a dinâmica interna da liberdade era capaz por si mesma de conduzir a vida e a experiência até as mais ricas e variadas formas de vivência. A missão do professor consistiria então em estimular o pensamento e não injetar doutrinas.

Carl Rogers, o pai da não diretividade, afirmava que o objetivo da educação seria ajudar os alunos a converter-se em indivíduos capazes de Ter iniciativa própria para a ação, responsáveis por suas ações, que trabalhassem não para obter a aprovação dos demais, mas para atingir seus próprios objetivos. O educador seria um facilitador da aprendizagem: ele deveria criar um clima inicial, comunicar confiança, esclarecer , motivar, com congruência e autenticidade:

“ O indivíduo é capaz de dirigir-se a si mesmo, de encontrar na sua própria natureza o seu equilíbrio e os seus valores. A alienação do homem consiste em não ser fiel a si mesmo, ao seu progresso natural e orgânico de valorização de experiências. Para agradar, para manter a atenção favorável dos outros, o homem chega a falsear sua experiência, a compreendê-la apenas através do valor que os outros lhe atribuem. Somente quando o homem sente-se incondicionalmente aceito, ele se atreve a aceitar-se como é na realidade, a abrir-se à sua própria experiência, a ser congruente. O homem está doente porque tenta adaptar-se a valores que não são os seus; portanto, para curar-se, terá que conhecer-se e aceitar-se tal como é”. (A Nova Pedagogia. Biblioteca Salvat, RJ, 1979, p. 105).

Celestin Freinet centrava a educação no trabalho, na expressão livre, na pesquisa. O professor teria que ser formado para dedicar-se menos ao ensino e mais a deixar viver, a organizar o trabalho, a não criar obstáculos no impulso vital da criança. Daria à criança consciência de sua força e esta seria autora de seu próprio futuro em meio à grande ação coletiva.

Henry Wallon considerava a criança como um ser social e com a personalidade em desenvolvimento. Ele dá à formação do educador uma importância fundamental e acredita que este deva Ter uma vasta cultura psicológica.

O Pensamento Pedagógico Crítico expressa-se na crítica radical ao otimismo pedagógico. Neste sentido destacam-se Althusser, com a teoria crítica da escola enquanto aparelho ideológico do Estado; Bourdieu e Passeron, que desenvolveram a teoria da reprodução baseada no conceito de violência simbólica: a ação pedagógica tende à reprodução cultural e social; Baudelot e Establet, com a teoria da escola dualista, dividida, nos desvendando a ilusão da unidade da escola.

Walter Benjamin chamou a atenção para o valor da ilustração dos livros infantis, falou sobre os brinquedos e o modo de construir ou brincar que indicam a presença do adulto na transmissão da cultura. Basil Bernstein explora o estudo da interação entre linguagem e relações sociais. Desenvolveu sua teoria da transmissão cultural: “ a maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera público, reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social”.

Henry Giroux fez a crítica do pensamento crítico, tomando os conceitos de conflito e resistência para suas reflexões. A escola é analisada como um local de dominação e reprodução, mas ao mesmo tempo permite às classes oprimidas um espaço de resistência.

O Significado do Trabalho Docente

Visando um aprofundamento teórico metodológico orientador do trabalho de formação inicial e continuada de professores, Basso (Cad. CEDES v. 19, n ° 44, 1998) inicia sua reflexão sobre o significado do trabalho docente neste interessante texto:

O conceito de significado na perspectiva histórico social exige que se entenda a diferenciação entre atividade e ação. A atividade humana, segundo Leontiev (1978), constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade.

É somente através de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõe, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Não é, portanto, cada ação de *per se* que se justifica pelo motivo da atividade, mas o conjunto delas que precisa manter coerência com o motivo.

Por exemplo, a ação da professora de rearranjar as carteiras de modo a favorecer a interação das crianças, a troca de idéias entre elas, pode parecer uma ação contrária ao bom andamento dos trabalhos escolares, mas guardaria coerência com uma atividade tal como a produção de texto em pares, onde as crianças vão discutir o tema, a forma de escrever, etc.

No entanto, se as crianças não entenderem que estão se sentando mais próximas e sendo estimuladas a trocarem idéias para participar de uma atividade de produção de texto em grupo, isto é, se não captarem a relação entre essas ações e o motivo da atividade global, o mais provável é que se estabeleça uma confusão e o bom andamento dos trabalhos escolares seja comprometido. Assim, o significado das ações de todos os indivíduos que participam da atividade é apropriado por eles, fornecendo a essas ações o sentido correspondente ao seu significado.

No decorrer da experiência social, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando, pois, modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para a produção de sua sobrevivência. O significado é, então, a generalização e a fixação

da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência.

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento (...) (Leontiev, 1978, p. 96).

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno.

Para compreender-se, de modo efetivo, o significado do trabalho docente, é preciso destacar a ação mediadora realizada por outro ou outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social.

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior desta história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação.

Essa relação se efetiva sempre no interior das relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.

A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto da parte de quem se educa, tanto da parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (Duarte, 1993, p. 47-48).

Quando a apropriação se realiza na escola, isto é, de forma institucionalizada, o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento. Tanto Leontiev (1978, p. 271-273), como Vygotsky (1991, p. 97-101) apontam essa ação mediadora dos outros no processo de apropriação e objetivação. Esse conceito de mediação dos outros indivíduos do grupo social entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural, desenvolvido por Vygotsky e sua escola, é de suma importância para a compreensão do trabalho que se realiza na escola.

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por Ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

A finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral, etc. (Duarte 1993) e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno.

A própria existência da escola, segundo Saviani (1991, p. 23), está voltada “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

Ao possibilitar acesso às objetivações das esferas não cotidianas, a prática pedagógica estará contribuindo para a apropriação de sistemas de referência que permitem ampliar as oportunidades de o aluno objetivar-se em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo da criança, como produzindo novas necessidades de outro tipo e considerando o desenvolvimento potencial, ou seja, as ações pedagógicas que estimulam e dirigem o processo de desenvolvimento da criança. “O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1988, p. 114).

A formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento. A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento.

A criticidade é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer.

Para a análise do sentido da atividade para o professor, Basso utilizou as reflexões de Leontiev (1978, p. 101-142). Para este autor, nas sociedades primitivas, onde não havia

divisão social do trabalho e relações de exploração do homem, existia uma coincidência entre o sentido e o significado das ações. Na sociedade capitalista, caracterizada pela divisão social do trabalho e divisão em classes, há a ruptura da integração entre o significado e o sentido da ação. O sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado. Assim, sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-se alienadas.

Para Marx (1984, p. 156), o trabalho sob relações de dominação impõe-se ao homem como simples meio de existência, isto é, como uma atividade que tem como único sentido o de garantir a sobrevivência física. Mas, segundo o mesmo autor, a atividade vital humana é tanto a responsável ou a base para prover as condições materiais de existência, quanto engendradora da vida genérica do homem. Isto quer dizer que, além de produzir os meios necessários para a existência física, a atividade vital humana produz, ao mesmo tempo, a humanização ou autocriação do gênero humano através do processo de objetivação.

No trabalho alienado, “a vida mesma aparece só como meio de vida”, sendo assim entendido como meio de existência, como uma aparente atividade, como exterior ao trabalhador e não como ato que desenvolve novas capacidades e cria novas necessidades, não como essência humana no sentido da realização das potencialidades alcançadas pelo gênero humano. Para Heller (1992, p. 38) “existe alienação quando ocorre um abismo (...) entre a produção humano genérica e participação consciente do indivíduo nessa produção”.

Considerando este referencial, o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação.

Quando o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem Ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente.

Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a

compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar.

Vimos que a natureza do trabalho docente não tem possibilitado uma maior objetivação do processo de trabalho, deixando margem para a autonomia do professor. Para exercer essa autonomia, as condições subjetivas (formação, incluindo a apropriação do significado de seu trabalho) apresentam-se como fundamentais. No caso da alienação do trabalho do professor, sua atividade não concorrerá para seu enriquecimento subjetivo, para a “condução da vida” através de relações conscientes do indivíduo com a genericidade, isto é , realizará uma atividade constrictiva, externa, que não desenvolve novas capacidades, não cria necessidades de outro nível, não aprimora seus conhecimentos e não se auto realiza. Haverá, então, comprometimento da apropriação e da objetivação dos alunos, ou seja, da qualidade do ensino.

Na sociedade capitalista, onde as relações são de dominação, a alienação está presente em maior ou menor grau, mas nunca como tendência absoluta que aniquila toda a autonomia dos indivíduos.

Logo, a realização de práticas sociais que superem em vários graus a alienação é uma possibilidade dependente de uma busca constante e conflituosa na nossa sociedade. É a busca da relação consciente com as objetivações produzidas socialmente, mediadas pelas circunstâncias ou condições efetivas de vida de cada indivíduo.

Assim, as práticas sociais que superem em algum grau a alienação, aí incluindo o trabalho docente, não dependem apenas das condições subjetivas, identificadas aqui pela formação do professor que abrange a compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar. Dependem também das circunstâncias ou condições efetivas de trabalho que fazem a mediação desta busca de relações mais conscientes.

O que motiva o professor a realizar seu trabalho não é totalmente subjetivo, mas está relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva.

Essas condições referem-se aos recursos físicos da escola, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiências, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário, etc.

Quando estas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, “que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente” (Marx 1984, p. 153), esse trabalho é realizado na situação de alienação.

Alienante porque o trabalho resumido a repetir conteúdos imutáveis embota o professor. A reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano. Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. Temos, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente.

Fazendo uma analogia dos resultados das pesquisas sobre o “bom” professor (Kramer e André 1984; Cunha, M.I. 1988; Pimentel, 1993) considerados sobre a ótica do significado e sentido do trabalho docente, poderíamos afirmar que os professores bem sucedidos são aqueles que conseguem integrar significado e sentido. São professores com uma formação adequada que inclui a compreensão do significado do seu trabalho e que, encontrando melhores condições objetivas ou lutando muito por elas, e, em alguns casos, contando com apoio institucional, concretizam uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienante.

A articulação dialética entre as condições subjetivas e as condições objetivas, expressa pelas categorias significado e sentido, apresentam-se como um caminho para a compreensão do trabalho docente, podendo permitir o delineamento de possíveis intervenções, visando a reformulação da prática do professor e de sua formação inicial e continuada.

A formação continuada , por sua vez, na perspectiva histórico social, toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade . Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tomando-se

cada vez mais autônomo e crítico . Essa reflexão é feita por Francisco José Carvalho Mazzeu, no cad. CEDES, v. 19, nº 44, 1998.

Ele prossegue: Portanto, a formação continuada é analisada com base no conceito de humanização (cf. Duarte 1993, p.57 ss.). Esse conceito possibilita uma compreensão mais ampla e profunda dessa formação do que outros conceitos como o de profissionalização, quer essa profissionalização seja entendida sob um enfoque funcionalista (como uma equiparação do professor a categorias profissionais com mais vantagens no âmbito da sociedade atual, como os médicos, por exemplo) quer essa profissionalização seja compreendida apenas como aquisição de uma postura prática reflexiva ou crítico reflexiva, na qual não seja dado o devido peso ao processo de apropriação , pelo professor, do saber acumulado historicamente.

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele , de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social.

A separação entre significado e sentido do trabalho docente, separação essa que faz com que o professor e a escola muitas vezes percam de vista os fins sociais de sua existência, decorre de relações de dominação existentes na própria estrutura da sociedade.

Apostar nas possibilidades da escola como instância que pode contribuir para uma transformação da sociedade não significa retomar a crença ingênua na escola como “redentora da humanidade”, mas buscar a identificação e a exploração de limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições.

Esse processo requer por parte dos educadores, permanente e sistemática reflexão. No entanto, tendo em vista este caráter complexo e contraditório do processo educativo no qual os pólos opostos como as dimensões reprodutora e transformadora da escola, a apropriação e a criação se complementam em lugar de se excluir, entendemos que uma reflexão inspirada no pensamento dialético tem melhores condições de compreender os

problemas do aprendizado escolar e da formação continuada de professores, e, conseqüentemente, encontrar soluções viáveis para esses problemas.

Em síntese, o processo de formação continuada de professores centra-se em três eixos básicos: o domínio do saber acumulado no que se refere ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo; o domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônoma e crítica; a formação de uma postura ético política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano.

A Educação da Criança: Conceitos em Evolução.

O conceito de criança vem evoluindo através dos séculos: Ariès constata que na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia, ou seja, não havia uma consciência da particularidade infantil: aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (Kramer, 1995, p. 17).

Mais tarde, entre os séculos XVI e XVII, o sentimento da infância surge no meio familiar, destacando a gentileza e a ingenuidade da criança que se tornava uma fonte de distração para o adulto (paparicação) e ainda um segundo sentimento surge através dos eclesiásticos no século XVIII onde as crianças eram vistas como frágeis criaturas de Deus, e precisavam ser preservadas e disciplinadas na moral.

Kramer (1995) aponta que por um lado, havia um conceito de criança abstrato, de cunho humanista e por outro um conceito de criança único, dito científico, mas em ambos os conceitos a criança era encarada como a-histórica, sem interdependência entre seu papel social e seu desenvolvimento com sua condição de vida, de classe social e de meio cultural.

Logo, a “criança carente” era a criança burguesa incompleta, já que os discursos oficiais supunham a existência de um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil.

Para Kramer, o princípio fundamental é o de que a criança deve ser concebida em função da sociedade de classes, não existindo em si mesma.(1992, p. 24). “Assim, a criança não pode mais ser considerada como um não adulto, o quase adulto, o adulto incompleto, alguém que ainda não é. Ao contrário, ela deve ser percebida como sujeito social, pessoa, gente, cidadã que, como tal, é determinada pelos aspectos históricos, econômicos, políticos e socioculturais do meio em que está inserida.” (Kramer, 1995, p. 120).

Assim, atualmente investe-se na educação e no cuidado das crianças pequenas porque, como cidadãs, elas tem esse direito, passando a educação a ser um elemento constitutivo da pessoa, portanto presente desde o momento em que ela nasce. “Esta mudança de ótica, todavia, não desmente a idéia básica de que a creche, como serviço, tem como referência a família, enquanto instituição capaz não apenas de fornecer ela mesma serviços, mas também de mediar e redistribuir prestações provenientes do poder público.

É realmente uma abstração pensar nas necessidades da criança como aspectos separados da realidade social na qual se encontra inserida e, portanto, das necessidades da própria família.” (Bondioli e Mantovani, 1998, p. 18).

Semelhante idéia é explicitada tanto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (CEB, parecer nº 04/2000) , quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CEB, parecer nº 22/98) : “Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir dessa definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré natal, voltados aos futuros pais.”

Portanto, mesmo antes de nascer, a criança é objeto da cidadania, mas Nascimento aponta para o fato de que não se pode exigir que a criança pequena seja capaz de exercer a moral que pressupõe a cidadania, já que ela sequer tem a noção de individualidade.

Isto é apontado porque há uma tendência a privilegiar as ações do cuidar e educar através do viés da escolarização, onde o perfil de professor enfatiza, de certa forma, uma leitura escolar da Educação Infantil, apesar de reconhecer a especificidade deste nível de ensino e a diversidade de qualificação de outros agentes educativos que atuam na área.

Assim, é importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes do ensino fundamental, mas programas que respeitem “o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas , ora espontâneas, ora dirigidas, que devem expressar uma intencionalidade...” (parecer nº 22/98, da CEB).

“A pré escola tem que ser um momento da escolaridade justificável em si mesmo. Além disso, deve haver com os demais segmentos da escolaridade uma continuidade educativa, o que é muito diferente de uma idéia de preparação”(Deheinzelin, 1994, p. 92) .

Deheinzelin define a função da escola de Educação Infantil como um ambiente em que se deve “ colocar à disposição das crianças as regras, normas e convenções dos objetos do conhecimento, ou seja, ensinar às crianças elementos fundamentais de sua cultura.”(1994, p. 48). Isto porque conhecendo esses elementos, pode-se interagir com eles e transformá-los.

Rizzo também defende a idéia de que a pré escola não visa a escolarização da criança no tocante à conteúdos e matérias rígidas, “mas ao que é essencial à aprendizagem futura e à formação de hábitos e atitudes adequados à melhor utilização da inteligência, das habilidades inatas, fazendo a criança ganhar gradativa e crescente autonomia intelectual e social, desenvolvendo a linguagem e o pensamento” (2002, p. 106).

‘Vocês dizem:

-Cansa- nos Ter de privar com crianças.

Vocês dizem ainda:

-Cansa- nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

Descer, rebaixar- se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

-Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar- nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.

-Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.

-Para não machucá-las.’

(Janusz Korczak, 1981)

O Assistencialismo na Educação Infantil

Vem se modificando a concepção de Educação Infantil assistencialista, que estigmatizava a população de baixa renda, já que as crianças pequenas, em especial a faixa etária de 0 a 3 anos, estiveram predominantemente sob os cuidados da assistência social e tinham um caráter mais higienista, com a atenção dos educadores voltada para a alimentação e a saúde, como uma forma de compensar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias, julgadas incompetentes.

Estas crianças eram atendidas por instituições filantrópicas e associações comunitárias, em ambientes que não contavam com profissionais qualificados, propostas e materiais pedagógicos, uma estrutura física adequada, etc.

Frabboni descreve este modelo de creche como uma instituição que se utilizava de uma pedagogia aparentemente desinteressada, neutra: “Esta ocultação voluntária e declarada de finalidades culturais, essa ação de resguardar-se dentro de uma patente de caridade (...) tem servido de disfarce para mascarar e ao mesmo tempo legitimar a histórica função política desempenhada pelas creches (...), um serviço antidemocrático (destinado às crianças das classes menos favorecidas) marcado por uma socialização de classe e causador da precoce separação da infância em relação à classe social à qual pertence.”

O conceito de educação compensatória, enfatizado como um antídoto para a privação cultural, teria surgido no pensamento de Pestalozzi e Froebel, sendo que entende-se por privação cultural o seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam porque apresentam desvantagens sócio-culturais, ou seja, carências de ordem social.

Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva. Em ambos os casos, as crianças apresentam “insuficiências”, necessitando compensar através de métodos pedagógicos adequados. A idéia básica é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais. (Kramer, 1995, p. 32).

Toda a reflexão em torno da educação compensatória não se restringe simplesmente a uma questão semântica (a criança é carente ou não; é diferente ou deficiente; deve-se compensar ou complementar sua cultura). “O que se coloca como prioritário é o fato de as

análises subjacentes aos programas compensatórios e a abordagem da privação cultural servirem para esconder que as causas do fracasso escolar estão na própria infra estrutura sócio econômica da sociedade, que determina a inserção dos indivíduos adultos ou crianças na produção.”(Kramer,1995, p. 102).

Também é importante não permitir que a Educação Infantil tenha um caráter de compensação. Assim, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a criança parte daquilo que ela conhece e domina e não dos conteúdos ou habilidades que lhe faltam.

Os programas pré escolares acabam por temer a cultura de origem da criança e raramente a utilizam como ponto de partida de um projeto pedagógico, proporcionando paulatinamente a instrumentalização necessária para que essa criança adquira o saber dominante.

A tradicional polarização entre assistência e educação tem sido superada na medida em que se compreende que tal dicotomia é cômoda e simples, porém falsa, pois é questionável a idéia de que assistência não faz educação. Kulhmann define bem esta ilusória cisão entre educar e cuidar quando afirma que “a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.”

Bondioli (1998) reafirma que a creche de “tipo novo” não deve mais ser nem um orfanato, nem uma escola materna, locais de vigilância e custódia de crianças consideradas tão pouco autônomas e tão pouco ativas que necessitam exclusivamente de cuidados fisiológicos. Não pode mais ser a sede onde se exercita uma política filantrópica em favor de famílias necessitadas. Deve, além disso, evitar o estilo asséptico das enfermarias pediátricas, a rigidez da obra de caridade.(p. 26).

Para Rizzo (2002), a creche é, dentro do conceito atual, um ambiente especialmente criado para oferecer ótimas condições que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança sadia. A verdadeira finalidade da creche, segundo a autora, é responder pelos cuidados integrais da criança na ausência da família (p.49).

A necessidade de Instituições apropriadas para a criança pequena

A expansão da Educação Infantil no Brasil acompanha mudanças estruturais na organização da família e da sociedade. Estas mudanças não são apenas econômicas e políticas, mas marcam formas diferentes de compreender e conviver com a criança pequena nos grupos familiares e sociais.

Rosemberg aponta para o fato de que em recentes estudos comparativos sobre a evolução das políticas de creche, há um consenso em considerar, entre as determinantes de sua expansão recente, razões vinculadas à diminuição da distância entre papéis masculinos e femininos adultos, e o incentivo à participação feminina no mercado de trabalho (Storck, 1988; Lamb & Stenberg, 1992; Cochran, 1993).

O discurso sobre a creche, enquanto serviço social, coloca-se no interior daquele discurso mais geral, dos modelos de *welfare state*, isto é, no interior de projetos de política social que tendem a garantir a todos os cidadãos um nível mínimo de assistência através da oferta de prestação de serviços. Partindo desse ponto de vista, a creche moderna (para distingui-la da creche assistencial que possuía como referente a família necessitada) nasce como serviço em resposta às necessidades e aos direitos da mulher que trabalha, como garantia de ocupação extra doméstica, cuja tendência é eliminar a discriminação da mulher enquanto mãe, e a sua conseqüente possível exclusão ou marginalização do mercado de trabalho. (Bondioli e Mantovani, 1998, p.18).

Mulheres sempre trabalharam fora, se casaram, foram mães. A novidade contemporânea é que estas atividades não ocorrem sucessivamente, mas simultaneamente, ou em nova seqüência, fazendo com que um número significativamente alto de mulheres com filhos pequenos trabalhem fora e vivam em famílias monoparentais. Daí a necessidade de se expandirem formas alternativas de cuidado/ educação da criança pequena.

Segundo o Plano Nacional de Educação, aprovado pela lei federal n 10.172 de 9 de janeiro de 2001, o crescente número de estabelecimentos específicos de Educação Infantil se deve a fatores tais como a necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, já que os pais trabalham fora de casa.

Outro fator seria um discurso muito bem articulado de especialistas que investigam o processo de desenvolvimento da criança e que afirmam ser este período da infância tremendamente enriquecedor quando o indivíduo vivencia experiências que estimulem sua inteligência de forma intencional, estudada, proposital.

Tais pesquisadores contribuíram para legitimar e difundir novas imagens da infância e de suas necessidades. Segundo Bondioli (1998), três aspectos se destacam: em primeiro lugar, as revisões da teoria bowlbiana do apego colocaram em crise a idéia da naturalidade do papel materno e da necessidade da criança pequena Ter uma relação estreita e prolongada com uma única figura de referência.

Assim, surgiu a idéia de que a criança pequena é capaz de construir tantos laços diversificados com diferentes pessoas, como também de “tornar-se precocemente autônoma, em função do progressivo desenvolvimento de competências e habilidades, com a condição de que haja um contentor afetivo estável que seja cimentador e catalizador do processo de crescimento e construção da identidade pessoal” (p. 28).

Em segundo lugar, os estudos vem demonstrando mudanças no comportamento das crianças bem pequenas que já são muito menos egocêntricas do que se pensava no passado e “capazes de interagir adequadamente, de um ponto de vista social, com parceiros adultos e coetaneos” (p. 28).

Em terceiro lugar, outros estudos declaram o encontro entre os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos, “assinalando nexos entre necessidades de exploração e segurança afetiva; entre processos de construção da realidade e competências sociais” (p. 28).

Enfim, a autonomia, a socialização, a capacidade de construir o mundo, explorando-o, são ao mesmo tempo aspectos de uma nova imagem da primeiríssima infância e objetivos educativos, necessidades a serem respeitadas e satisfeitas, e competências a serem favorecidas e incentivadas.

Realmente, a vertente “liberação da mulher” não explica, por si só, a saída em massa do filho pequeno de casa para ser educado e cuidado em equipamentos coletivos. Uma movimentação importante em torno da pequena infância, de suas necessidades educativas e de suas competências, que justificaria, mesmo por parte das famílias cujas mães não trabalham fora, a procura de outras instituições para enriquecer a socialização do filho. Como afirmou Eric Plaisance (1986: 83) “de um modo geral, freqüentar escolas

maternais, como também as creches, não parece responder apenas à necessidade de auxiliar as mães que trabalham , mas também à modificações na maneira de conceber a educação ideal da criança pequena.”

Esta educação extrafamiliar do filho pequeno não significa iniciar mais cedo as aprendizagens escolares, mas permitir-lhe experiências diversas e favoráveis a seu desenvolvimento psicológico, graças ao aporte de um ambiente educativo especialmente previsto para esse fim. Assim, em vários países do mundo, observa-se que a justificativa da oferta ou demanda de serviços da Educação Infantil, em tempo parcial ou integral, não se restringe ao cuidado necessário naquelas famílias cujas mães trabalham fora. Novas necessidades da criança pequena são valorizadas e, para serem satisfeitas, necessitam de instituições apropriadas.(Rosemberg,1995:170).

As Leis e suas implicações na Educação Infantil

É recente a incorporação da Educação Infantil ao sistema de ensino. Esta integração da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, é fruto de muitas lutas desenvolvidas por educadores e alguns segmentos organizados, que buscam definir políticas públicas para as crianças pequenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, nos artigos 29 a 31, estabelece: “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Será oferecida em creches ou entidades equivalentes para as crianças de até três anos de idade, e pré escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade. A avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. A LDB também define que as creches e pré escolas deverão se integrar ao sistema de ensino no prazo de três anos (Art. 89).

O Parecer CNE/CEB nº 05/97 reforça : “A Educação Infantil, no novo diploma legal, passou a merecer atenção mais definida como etapa inicial da Educação Básica. Dada a sua importância e peculiaridade, haverá de merecer diretrizes educacionais em nível nacional e normas próprias elaboradas pelo sistema ao qual pertencer.”

A Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação Infantil em creches e pré escolas como um dever do Estado e um direito da criança (Artigo 208, inciso IV). Assim também o Estatuto da Criança e do Adolescente destaca o direito da criança a este atendimento. (Artigo 54, inciso IV).

Isto nos permite dizer que a Educação Infantil, como componente de um sistema de ensino, se estabelece em instituições de caráter escolar, estando sujeitas à fiscalização e submissão dos órgãos competentes superiores(MEC, Secretarias Estaduais ou Municipais, Conselho de Educação), pois a Educação Infantil orienta-se por princípios da educação em geral: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em

estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra escolar; vinculação entre educação escolar e práticas sociais(cf. LDB, artigo 3).

Além de ser um direito da criança de 0 a 6 anos e um dever do Estado e da sociedade civil, a LDB afirma que a Educação Infantil não é obrigatória e integra o Sistema Municipal de Ensino, o Sistema Estadual de Ensino ou o Sistema Único de Educação Básica (cf. LDB , artigos 10 e 11) em um regime de colaboração e co responsabilidade que se constitui numa forma de relacionamento integrado entre os sistemas de ensino, mediante o diálogo e o respeito à lei. Assim, princípios, valores, concepções e diretrizes gerais deverão possuir eixos unificadores de caráter nacional.

Quanto aos recursos públicos, foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei 9.424, de 24/12/96 e pelo Decreto nº 2.264 de junho de 1997, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF, que muda a forma de financiamento do ensino fundamental no país, ao subvincular uma parcela dos recursos a esse nível de ensino e introduzir novos critérios de distribuição, promovendo a partilha de recursos entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental.

As receitas do Fundo são constituídas de 15% do fundo de participação dos Estados (FPE); do fundo de participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre produtos industrializados, proporcional às exportações (IPLexp) e Desoneração de exportações, de que trata a lei complementar nº 87/96 (Lei Kandir).

Além desses recursos, integra o FUNDEF uma complementação da União aos Estados onde a receita originalmente gerada não é suficiente para a garantia de um valor por aluno/ano igual ou superior ao valor mínimo nacional fixado pelo Presidente da República.

Os recursos do Fundo devem ser utilizados integralmente no Ensino Fundamental público. O mínimo de 60% dos recursos anuais do FUNDEF deve ser destinado à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no Ensino Fundamental

público, podendo ser destinada parte desses recursos à capacitação (habilitação) de professores leigos, com o objetivo de habilitá-los ao exercício da docência.

O restante dos recursos (máximo de 40%) deve ser utilizado em outras ações de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, de acordo com o disposto no Art. 70 da lei 9.394/96 (LDB).

Os valores devidos a cada Estado e a cada Município são definidos em função do montante de recursos que formam o Fundo no âmbito de cada Estado, e do número de alunos do Ensino Fundamental atendidos pelo Estado e pelos Municípios, de acordo com as informações constantes do Censo Escolar do ano anterior.

Além disso, é assegurado um valor mínimo por aluno/ano, fixado a cada ano por Decreto do Presidente da República. Nas Unidades Federadas onde o valor per capita for inferior a esse mínimo nacional, a União complementa a diferença.

O Professor da Educação Infantil

Em suas diretrizes, o Plano Nacional de Educação acredita que a formação dos profissionais da Educação Infantil “merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem” e que esta qualificação específica para atuar com as crianças pequenas inclui bases científicas do desenvolvimento da criança e a habilidade de reflexão sobre a prática, além de uma formação acadêmica prévia e a formação permanente do educador. O Plano conclui que a atuação de profissionais especializados, capazes de fazer a mediação entre o que a criança já vivencia e suas novas experiências, significa investir no desenvolvimento humano.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP, divulgou, sobre o desempenho do sistema educacional de 94 a 97 que há um consenso entre os especialistas em educação, que nenhuma formação inicial, mesmo a melhor em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de um sistema de formação continuada e permanente para todos os professores.

No caso da Educação Infantil a situação é grave porque, principalmente nas creches, pesquisas demonstram que um expressivo número de profissionais que atuam diretamente com as crianças, não atingiram o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio mas sem a habilitação mínima prevista no artigo 62 da LDB, oferecida na modalidade normal. Mesmo aqueles que fizeram o magistério não estão adequadamente formados.

A insuficiência da formação educacional e profissional da educadora da criança pequena, foi resumida por Mîna Swaminathan (1987) na expressão “o mito da habilidade escondida”: por natureza, todas as mulheres, por uma condição biologicamente dada, teriam o Dom, a habilidade de cuidar e educar a criança pequena em grupo, sem o apoio em formação profissional específica, além da socialização informal para desempenhar a maternagem.

“Parece-nos um engodo pensar que uma mulher pode cuidar de crianças em uma instituição através de uma relação que faça apelo a seus sentimentos maternos. Com efeito, este tipo de investimento aumenta a interação entre o adulto e a criança a qual está sempre

disposta a responder e a pedir mais. Resulta daí um nível de expectativa que o adulto não pode saciar, o que origina ansiedade e culpa. O adulto pode, então, vivenciar sentimentos negativos em relação a essa criança que lhe pede mais do que pode dar. Agressividade que de retorno reforça a ansiedade. A criança vive uma rejeição, a atendente um profundo mal estar (...). Talvez seja o lugar e momento de assinalar o mal que se faz às mulheres que se ocupam de crianças pequenas em grupo quando, tendo apenas a sua disposição, sua experiência de mãe (...), espera-se que encontrem espontaneamente esta atitude de poder amar estas crianças mantendo, ao mesmo tempo, uma boa distância. Injustiça grave, pois não recebendo uma formação suficiente, elas são colocadas quase que inevitavelmente em situação de fracasso. Situação insuportável, traumatizante mesmo, pois é sua posição materna que é posta em questão, sendo-lhe, além do mais, cobrada”(David & Appell, 1973: 142).

Então, como é esse profissional ? Como precisa se portar ? Bondioli (1998) o interpreta vivenciando a “pedagogia da relação” onde o parceiro adulto (educador) vive “um papel decisivo e essencial, embora diferente dos papéis mais definidos dos pais, babá, professor, didata. Não é pai na medida em que é chamado a interligar, governar e manter um número de relações sociais mais amplas, por número e articulações, das que habitualmente vigoram em um ambiente doméstico.

Não é babá, pois deve organizar para a criança um ambiente inédito, diferente do doméstico; não é nem professor, pois não ensina, mas simplesmente favorece e mantém o desenvolvimento de conhecimentos e competências. É uma animadora, facilitadora das trocas entre indivíduos (grandes e pequenos), rica de criatividade ao propor atividades comuns, sensível ao acolher pedidos e ao elaborá-los, respeitadora de preferências individuais que consegue coordenar em microprojetos coletivos. E ainda, é dotada de suficiente empatia para colocar-se no papel das crianças e, ao mesmo tempo, funciona como organizadora da realidade ainda fragmentária da criança. É portanto um fazer , o da educadora de creche, que dificilmente se concretiza em objetos e produtos visíveis, mas nem por isso é menos ativo ou requer menos empenho e criatividade...” (p. 30).

➔ Para Rizzo (2002), o educador infantil deve ser um estimulador do desenvolvimento, coordenador das motivações de seu grupo, interagindo de forma cooperativa com a criança. Nunca deverá se portar como um comandante que aplica uma

ordem a seu batalhão ou um mero recreador expectador e, muito menos, um animador de auditório que passa informações de massa através de seu discurso oral (p. 107).

→ A conduta do estimulador deve ser a de um líder democrático, que propicia, coordena e mantém um clima de liberdade de ação da criança, limitado apenas pelos direitos dos outros. A de um educador que coordena sua ação à ação da criança, pelo conhecimento e ligação com as emoções desta; que atue em sintonia com a criança para estabelecer a necessária cooperação mútua (p. 133).

→ O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta para a necessidade do educador ser polivalente. Isso significa que “ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (vol. I, p.41).

Este documento, apesar de ser uma importante iniciativa do MEC, representa um ponto de inflexão na trajetória de pesquisas e debates que vinham sendo realizados na área, além de estar afastado da realidade da maioria das creches brasileiras.

Isto é apontado por Palhares e Martinez, quando discutem, por exemplo, que o Referencial pressupõe um educador altamente qualificado, capaz de analisar tipos de brincadeiras, realizá-las considerando o potencial destas e das crianças envolvidas, além de estimularem os pequenos após cada resposta individual, e ainda descrevem famílias com condições de participação dentro da creche...

Na análise das autoras, nossa realidade está muito distante disto: temos um quadro de educadores pouco qualificados, e pais pouco ou nada participativos nestas instituições, ainda enxergando a creche como uma necessidade e um favor.

Documentos, metas e orientações não faltaram para nortear as discussões e efetivar as práticas do processo de formação do profissional da Educação Infantil. Apoiando-se nas leis, o documento “Subsídios para a elaboração de orientações nacionais para a Educação Infantil”(MEC/ SEF/ DPE/ COEDI, 1997) estabelece as seguintes orientações:

- O docente de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar de forma indissociável da criança na faixa de zero a seis anos de idade;

- os docentes de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, modalidade normal (em acordo com o artigo 62 da LDB);
- a formação inicial e continuada terá como fundamentos: a associação entre teoria e prática; o conhecimento da realidade das creches e pré escolas visando à melhoria da qualidade do atendimento; o aproveitamento, de acordo com normas específicas, da formação e experiência anterior em instituições de educação (em acordo com o artigo 61 da LDB);
- currículo da formação inicial do profissional de Educação Infantil deve: contemplar conhecimentos científicos básicos para a sua formação enquanto cidadão, conhecimentos necessários para a atuação docente e conhecimentos específicos para o trabalho com a criança pequena; estruturar-se com base no processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional em formação; levar em conta os valores e saberes desse profissional, produzidos a partir de sua classe social, etnia, religião, gênero, sua história de vida e de trabalho; incluir conteúdos e práticas que o habilitem a cumprir o princípio de inclusão do educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino (de acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Educação, e com os artigos 3, 58 e 87 da LDB)
- formação e profissionalização devem ser consideradas como indissociáveis, tanto em termos de avanço na escolaridade, quanto no que diz respeito à progressão na carreira (de acordo com o artigo 67 e 70 da LDB e a lei 9.424/96 artigos 1, 9 e 13);
- a formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve pautar-se pelos princípios gerais e orientações expressos neste documento.

O documento ainda fornece orientações nacionais direcionadas à fase de transição vivenciada devido a tantas mudanças. Entre estas medidas estão a capacitação dos profissionais das instituições de Educação Infantil; cursos para a formação regular daqueles educadores que já atuam em creches e pré escolas mas possuem uma formação inferior ao ensino médio; qualificação profissional do leigo que atua na Educação Infantil (em caráter emergencial, por tempo determinado, sempre com a perspectiva de prosseguimento na carreira).

A idéia é que criem condições para a sistematização de diferentes modalidades de formação do professor de Educação Infantil, com muita flexibilidade para que não se destrua o que já foi alcançado. É unânime, portanto, a crença de que a Educação Infantil necessita de educadores especializados, formados em cursos que atendam à tal especificidade: currículo, conteúdo, atividades, organização, dimensões históricas ligados à realidade existente e à indissociável tarefa de cuidar e educar a criança pequena.

O trabalho de formação é mais amplo que um treino. Nos treinamentos, os educadores são meros executores das propostas. Na formação, as teorias são aprendidas a partir da discussão das práticas, por meio de reflexões, questionamentos e debates. O educador é uma pessoa ativa nesse processo. Os desejos, a experiência e a história de vida de cada um, estão relacionados com a forma de tomar para si, de se apropriar dos conceitos e de construir um saber sobre sua profissão. A formação continuada deve considerar o educador como um ser total. Sua identidade profissional está associada à identidade pessoal. São partes da mesma coisa. (Mello, 2000, p. 24).

Outro subsídio para a estruturação da formação de professores da Educação Infantil é o documento “Referencial Pedagógico Curricular para a formação de professores da Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental” (MEC/ SEF/ DPE/ COED, 1997). Esse documento afirma a necessidade de que a formação de professores – em qualquer nível – deve ser feita em instituições especificamente voltadas para essa finalidade, tendo como propósito fundamental constituir-se em espaço de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores e que as escolas de formação devem formular e desenvolver projetos pedagógicos próprios.

Tal idéia é defendida nos estudos de Pimenta (1994, p. 50): “ a Educação Infantil requer professores especializados, formados em cursos específicos, pautados nos mesmos princípios dos cursos de formação de professores para qualquer nível de ensino. Quais sejam: Tomar o campo de atuação da Educação Infantil como referência para a formação: o currículo, os conteúdos, as atividades, a organização, os profissionais necessários. Neste sentido, ser um curso profissionalizante. Possibilitar que o futuro professor conheça a problemática e se instrumentalize para atuar na realidade existente. Realidade essa que tem dimensões históricas, sociais, políticas, legais. Neste sentido, ser um curso que desenvolva no futuro professor a habilidade de pesquisar o real. Explicitar qual a direção de sentido da

Educação Infantil no processo de humanização. Instrumentalizar teórica e praticamente o futuro professor para Ter condições de exercer a dupla e indissociável tarefa de cuidar e promover a criança.”

Coerente com o princípio da flexibilidade da LDB/96, a Resolução CNE 01/99 deixa em aberto a localização dos Institutos Superiores de Educação (Art. 62 e 63), dentro ou fora da estrutura universitária, e os posiciona como instituições articuladoras, cuja função é oferecer formação inicial de professores para atuar na Educação Básica. Os currículos para a formação de professores de Educação Infantil deverão ser definidos na medida das necessidades e interesses das crianças e de acordo com os padrões e valores da sociedade onde se encontram, considerando as Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo CNE, aqui já mencionadas.

O projeto intitulado “Currículo em Construção” da Rede Municipal de Ensino Infantil de Campinas de 1998, reafirma a idéia de que a formação do educador é um processo contínuo e não pode estar desvinculada do contexto escolar, que se dá dia a dia, quando o professor reflete sobre sua prática e teoriza sua ação pedagógica de forma consciente e articulada. O documento prossegue definindo o conceito de reflexão: “reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação”.

Os autores Pantoni, Teles, Mello e Rosseti-Ferreira refletem sobre essa questão nos dando um exemplo muito simples: quando uma cozinheira está apressada, vai fazendo vários pratos ao mesmo tempo, sem prestar muita atenção. Uma pitada aqui, um pouco ali. Experiente, acaba conseguindo um bom resultado. Mas se for preciso contar a alguém como fez, não saberá ao certo. Não saberá dizer.

Muitas vezes, as educadoras são como essas cozinheiras. Por causa da complexidade e do dinamismo das ações educativas, o educador é levado a tomar inúmeras decisões rapidamente. Acaba, com sua experiência, sabendo fazer, mas não sabendo explicar o que faz.

Isso deixa claro que não está conseguindo entender porque faz, para que faz. Nessa situação, as ações desenvolvidas junto às crianças, mesmo quando consideradas de boa qualidade, mostram-se mais intuitivas do que reflexivas, revelando assim uma dificuldade de articulação entre teoria e prática.(2000, p. 27).

Os autores continuam: Para ampliar seus conhecimentos, é fundamental que o educador realize sistematicamente uma reflexão sobre suas ações, de preferência antes e depois delas, através de planejamento e avaliação. É preciso que procure entender porque uma criança se comportou de uma determinada forma diante de uma situação qualquer.

É preciso que ele tome sua prática como objeto para reflexão. Assim, o educador torna-se peça fundamental da construção de seu conhecimento, do conhecimento das crianças, da proposta pedagógica da instituição, de sua identidade profissional e da qualidade do serviço prestado à comunidade como um todo.

Na classificação de Paquay (1994), o professor pode ser o professor pesquisador, isto é, aquele que analisa a sua prática, coloca questões, reflete e age na ação; segundo Schon (1994) ele é também um prático reflexivo e busca rever constantemente as suas ações e compreender seu sentido. Perrenoud (1994) vê a necessidade de desenvolver a capacidade de auto análise, de auto avaliação e de auto regulação, de repensar suas estratégias, de se inspirar em pesquisas de outros e de comunicar-se, para evitar estar sempre reinventando a pólvora no seu canto.

“O professor deve deixar para trás o modo isolado e silencioso de trabalhar que não deixa traços. Ao contrário, deve descobrir modos de comunicar e documentar as experiências crescentes das crianças na escola...” (Edwards, C; Gandini L; Forman G; 1999, p. 80).

As habilidades necessárias ao educador que se propõe a um ensino reflexivo, segundo Pollard e Tann (1987, in Nóvoa, 95) são: “ capacidade de compilar dados e descrever situações; capacidade de analisar esses dados; valorar e emitir juízos sobre as consequências educativas dos seus projetos e a importância dos resultados alcançados; planejar a ação, antecipar a implantação do planejamento de acordo com a análise realizada; relacionar a análise com a prática com os fins e com os meios para se obter um efeito satisfatório; comunicar-se e compartilhar as idéias com outros colegas, discussão em grupo.”

Dando continuidade às suas reflexões, o projeto “Currículo em Construção”, cita Garcia (1995) com os três tipos de atitudes para um ensino reflexivo orientado pelos pensamentos de Dewey nos anos 30:

“1- a mentalidade aberta, escutando e respeitando as diferentes perspectivas sem preconceitos ou parcialidades, acolhendo fatos e prestando atenção a todas as alternativas, reconhecendo a possibilidade do erro, procurando várias respostas para a mesma pergunta e refletindo sobre a melhora do que já existe;

2- responsabilidade intelectual, considerando as consequências de um passo projetado, assegurando a integridade (coerência e harmonia) do que se defende;

3- entusiasmo como predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a mesmice. Tais atitudes tratam-se de objetivos a serem alcançados pelas diversas formas de trabalhar com a formação do educador, a fim de possibilitar a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva, criando condições para a colaboração e o trabalho em equipe.”

Sendo a observação o instrumento privilegiado na Educação Infantil, o registro reflexivo do educador extrapola o simples anotar das especificidades das crianças ou das atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Ele pode oportunizar o conhecimento de si e do outro, se constituindo numa atitude que desenvolve sua capacidade de avaliar, pesquisar e transformar, favorecendo o seu processo de desenvolvimento profissional.

Registrar parece ser essencial, na medida em que possibilita ao educador a tomada de consciência sobre sua ação educativa e sobre suas possibilidades de mudança. Através do registro reflexivo, o educador busca significado, aprofunda, interpreta, constata, descobre, organiza, estrutura o seu fazer, sendo este portanto, um processo dinâmico e dialético.

“O que diferencia o homem do animal é o exercício de registro da memória humana”.(Vygotsky).

Assim, ao escrever, o educador mantém vivos os atos, cenas, diálogos, acontecimentos ocorridos no dia a dia. Não existindo um modelo único de registro enquanto reflexão, cada educador acaba por encontrar seu jeito de registrar, identificar seus progressos e dificuldades, repensando sua forma de encaminhar novas propostas de trabalho. Acima de tudo, envolvimento! Estar engajado, envolvido com o conhecimento, a permuta, com a criança.

A partir dos elementos do currículo e da experiência de observar, registrar, analisar, avaliar o que acontece em sala de aula, o educador poderá planejar o que ele deve propor às crianças em seguida. Nisto consiste a intervenção pedagógica.

Segundo Deheinzelin: “Trata-se de um trabalho artesanal, que não pode ser dirigido por algo (detalhamento curricular) ou alguém (diretores, coordenadores, orientadores) que esteja fora da rica e complexa dinâmica das situações em sala de aula. A criação de atividades significativas tão pouco é possível sem uma base conceitual sólida”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil espelham tal reflexão e intencionalidade quando definem para as Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil o respeito aos seguintes fundamentos norteadores:

- I-A . Princípios Éticos da Autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

- B . Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

- C . Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

- II – As instituições de Educação Infantil ao definir suas propostas pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada unidade educacional, nos vários contextos em que se situem.

- III–As instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

- IV – As propostas, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

- V–As propostas devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

- VI – As propostas devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de curso de formação de professores, mesmo que da equipe de profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o curso de formação de professores.
- VII – O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos das crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.
- VIII – As propostas pedagógicas e os regimentos das instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes. (LDB , Arts. 12 a 15).

Leis e Diretrizes auxiliam os educadores na elaboração e implementação de um projeto educativo, mas este requer um grande esforço do coletivo de profissionais da Educação Infantil.

Este coletivo, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “não pode prescindir da formação continuada que deve fazer parte da rotina institucional e não pode ocorrer de forma esporádica”.

O documento continua: “hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de idéias sobre a prática, para a supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de natureza diversa, como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos, etc. (p. 67).

Assim, o governo aposta no programa Parâmetros em Ação, que tem por objetivo o desenvolvimento profissional e a formação continuada de professores. Esta “Ação estratégica” incide sobre dois aspectos centrais da política educacional: a revisão do trabalho de formação de professores, por meio de metodologias e materiais específicos para

o trabalho coletivo; e a organização institucional dos sistemas de ensino, em especial no que se refere à criação de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente.

Este programa busca difundir um modelo de formação de educadores apoiado na discussão da prática pedagógica, na aprendizagem- parceria e no trabalho coletivo, tendo como suporte os Parâmetros e os Referenciais Nacionais bem como os demais materiais didáticos produzidos pelo Ministério da Educação.

Os Parâmetros em Ação compõe-se de seis módulos específicos, abrangendo a alfabetização, as séries de 1^a a 4^a e de 5^a a 8^a do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Indígena.

Em cada módulo, os professores que forem capacitados desenvolverão atividades que compreendem desde a discussão e a resolução de situações- problema até relatos de suas próprias vivências e experiências em sala de aula, passando por simulação de situações.

O objetivo dessas atividades é propiciar um envolvimento com as diferentes concepções teóricas e com as atividades didáticas delas decorrentes. Para participar do programa, a Secretaria da Educação Fundamental, mediante a adesão de Estados e Municípios, que formam um pólo, realiza uma reunião técnica de capacitação de coordenadores gerais ou de grupo de desenvolvimento por formadores da SEF/ MEC, que tem a duração de quatro dias.

Os coordenadores- gerais serão os responsáveis pela formação dos coordenadores de grupo, pelo apoio operacional e pela elaboração dos relatórios do processo. Os coordenadores de grupo serão os responsáveis pela formação dos professores que participarão do programa. Para acompanhar e apoiar pedagogicamente as equipes estaduais e municipais de educação no desenvolvimento profissional continuado, constituiu-se a Rede Nacional de Formadores.

Segunda Parte: O Aperfeiçoamento Pessoal

*“Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo;
Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los
Sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis,
Sem valor para a formação do homem”.*
(Drummond)

A Educação Integral

Atualmente, a compreensão do ser humano como um ser integral, nos possibilita uma visão mais ampla da educação da criança e da atuação do educador. Apesar de tão difundida, tal idéia é pouco vivenciada na prática educacional.

Isto se dá porque, de maneira geral, continuamos a focar com maior ênfase a inteligência lógico matemática, já que culturalmente o ocidente valorizou ao longo de sua história os aspectos ditos racionais, que suprimiram outras facetas do homem tais como a intuição e a espiritualidade (que, aliás, foram amplamente desenvolvidas na cultura oriental).

É comum subjulgarmos tais conhecimentos, porque com facilidade, os confundimos com dogmas religiosos. Assim, a idéia do ensino laico, tão fundamental e sábia em um determinado momento da nossa história, acabou por eliminar qualquer discurso que trabalhasse o lado espiritual do ser humano, suas emoções e sentimentos.

“A educação hoje, tem uma orientação materialista e egoísta. O enfoque recai sobre o sustento econômico, o acúmulo de bens, o alcance do maior sucesso material, e do maior conforto possíveis. O sistema gera competitividade, orgulho, egoísmo, preconceito nacionalista, separatividade e sentimento de superioridade em relação a outros povos,

culturas e nações. As pessoas não são educadas como cidadãos do mundo. Ignora-se completamente sua responsabilidade sobre a humanidade.” (Stone,1994, p 255).

“Talvez o dado individual mais perturbador(...) venha de uma maciça pesquisa com pais e professores, revelando uma tendência mundial da geração atual de crianças a ser mais emocionalmente perturbada que a última: mais solitária e deprimida, mais revoltada e rebelde, mais nervosa e propensa a preocupar-se, mais impulsiva e agressiva.

Se há um remédio, acho que deve estar em como preparamos nossos jovens para a vida(...). Uma das soluções é uma nova visão do que as escolas podem fazer para educar o aluno todo, juntando mente e coração na sala de aula(...). Já antevejo um dia em que a educação incluirá como prática de rotina a instilação de aptidões humanas essenciais como auto consciência, auto controle e empatia, e das artes de ouvir, resolver conflitos e cooperar” (Goleman, 1996, p. 14).

Segundo essa visão integral, o aluno é visto como um ser humano completo. Suas dimensões individuais (corpo, mente, espírito) não podem ser analisadas separadamente de sua trajetória de vida e muito menos compreendida como uma somatória de partes.

Assim também não ficam separadas as crianças, os professores e o fluir das atividades em sala de aula. Uma “teia” os liga e os unifica. Gandhi (1995) expressa essas relações ao afirmar que “não há uma só virtude que somente um indivíduo possa lucrar. Reciprocamente, toda falta de moral cometida por apenas um, leva prejuízo não somente ao responsável, mas também a muitos outros, direta ou indiretamente. Em consequência, se um indivíduo é virtuoso ou imoral, não interessa só a ele, mas à comunidade inteira”(p.81).

Múltiplas Inteligências

Nossa mente voltou a se abrir com o conceito de múltiplas inteligências. Antunes (2000) define a inteligência como um potencial biopsicológico do ser humano. Tem sua origem na junção de duas palavras latinas, *intus* (entre) e *legere*(escolher), significando “escolher entre”. Inteligência é a capacidade pela qual conseguimos conhecer e compreender as coisas por meio de uma seleção. Na medida em que representa um potencial biológico, está ligada à quase infindável poeira de neurônios do cérebro humano e suas múltiplas sinapses. (...) Como é também um potencial psicológico, se associa ao nosso desejo, às nossas ações conscientes e inconscientes e às estranhas fronteiras entre o sonho e a realidade”. (p. 3).

Foi em 1983 que o professor e co diretor do Project Zero do Departamento de Pós Graduação em Educação da Universidade de Harvard, Howard Gardner, publicou os resultados de sua pesquisa demonstrando que somos portadores de múltiplas inteligências. Segundo esta teoria, as diversas inteligências podem ser aumentadas se receberem estímulos coerentes e serenos em momentos específicos, estando esses estímulos ao alcance de todos.

Tais estudos ampliam nossa visão do ser humano, que não está limitado a testes de QI simplesmente. Procuramos reconhecer hoje nossa diversidade e potencial de criação, somos seres amplos, holísticos.

De maneira abrangente, seriam oito as inteligências descritas por Gardner:

- 1) Inteligência Linguística: se expressa de modo muito marcante no orador, no escritor, no poeta ou no compositor. Sua presença em níveis elevados gera a capacidade de processar rapidamente as mensagens linguísticas.
- 2) Inteligência Lógico Matemática: está associada à competência em desenvolver raciocínios dedutivos, em construir cadeias causais e lidar com números e outros símbolos matemáticos.
- 3) Inteligência Espacial: está associada ao sentido da visão, à tendência de perceber as muitas formas dos objetos.
- 4) Inteligência Musical: está ligada à percepção formal dos sons e à música como forma de compreensão do mundo.

- 5) Inteligência Cinestésico Corporal: manifesta-se na linguagem gestual e na mímica. É identificada tanto pela exploração dos movimentos do corpo como pela sensibilidade tátil, olfativa ou do paladar.
- 6) Inteligência Naturalista ou Biológica: está ligada à compreensão do ambiente e à paisagem natural. Permite a “leitura” da paisagem botânica, dos desafios da vida animal e também da afinidade inata dos seres humanos por outras formas de vida e identificação entre os diversos tipos de espécies, plantas e animais.
- 7) Inteligência Interpessoal: está associada ao bom relacionamento com os outros e na sensibilidade para a identificação de suas intenções, motivações e circunstâncias que os tornam diferentes de outras pessoas. É característica de grandes líderes.
- 8) Inteligência Intrapessoal: pode ser sentida por todos quantos vivem bem consigo mesmos e mostram forte auto estima. Sentem-se como que envolvidos pela presença de um educador de si mesmo, administrando seus sentimentos, emoções e projetos com “alto astral” de quem percebe suas limitações, mas não fortalece sentimentos de culpa ou complexos de inferioridade.

O professor doutor em Educação pela USP, Nilson José Machado, defende a existência da inteligência pictórica, que se manifesta na capacidade de representação pelo desenho e na extrema sensibilidade para a pintura. Parece-me muito clara a importância de tais conhecimentos na formação do educador, especialmente quando este vai lidar com a criança pequena.

Pesquisadores de diversas partes do mundo são unânimes em informar que há etapas definidas para o desenvolvimento do cérebro das crianças. O cérebro humano continua, após o nascimento, o processo de formação iniciado no ventre materno.

Os neurobiologistas defendem que cada uma das inteligências humanas possui sua “janela” e que os estímulos são sempre mais proveitosos quando promovidos no período em que essas “janelas” estão mais abertas. Assim, as respostas aos estímulos são fascinantes, mas passada a fase de maior abertura, o desenvolvimento das inteligências não é tão fácil, ainda que possível.

Como essas “janelas” das inteligências vão se abrindo aos poucos e sem pressa, não há necessidade de acumularem coisas para as crianças fazerem, com a idéia de que

aprendam tudo de uma só vez (um esporte, uma língua estrangeira, etc). “ Os estímulos funcionam mais ou menos como alimentos, e portanto, devem ser administrados com serenidade e no momento em que houver vontade da criança em recebê-los.” (Antunes, 2000, p. 26).

O Poder das Emoções

“Uma visão da natureza humana que ignora o poder das emoções é lamentavelmente míope” (Goleman, 1995, p.18).

Goleman chama de Inteligência Emocional certas aptidões que incluem autocontrole, zelo, persistência e a capacidade de nos motivar a nós mesmos (p. 12).

Para ele temos duas mentes: a mente racional onde temos a consciência capaz de ponderar e refletir, e a mente emocional, um sistema de conhecimento impulsivo e poderoso, embora às vezes ilógico. (p. 22).

O autor também compartilha da idéia de que o QI pouco oferece para explicar os diferentes destinos de pessoas com mais ou menos iguais promessas, escolaridade e oportunidades. “E esse é o problema: a inteligência acadêmica não oferece praticamente nenhum preparo para o torvelinho – ou oportunidade – que trazem as vicissitudes da vida. Apesar de um alto QI não ser nenhuma garantia de prosperidade, prestígio ou felicidade na vida, nossas escolas e cultura, concentram-se na capacidade acadêmica, ignorando a inteligência emocional.” (p. 48).

O filósofo colombiano Luis Carlos Restrepo nos diz, em *O direito à ternura: A escola, herdeira autêntica da tradição visual auditiva, funciona de tal maneira que, para assistir às aulas, bastaria que as crianças tivessem seu par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade, os outros sentidos e o resto do corpo. (...) A intromissão do tato, do gosto ou do olfato na dinâmica escolar é vista como ameaçadora, pois a cognição ficou limitada aos sentidos que podem exercer-se mantendo a distância corporal.”*

Nessa mesma linha de pensamento, “ seria indispensável que se trabalhasse sua alfabetização emocional, não para que domesticasse seus comportamentos, ou ouvisse temas sobre emoções, mas para que encontrasse um espaço social para discutir amor, ódio, frustração, auto estima, auto conhecimento. E também seria indispensável que se trabalhasse sua comunicação interpessoal e outros conteúdos que certamente não “caem” no vestibular, mas são essenciais à vida.” (Antunes, 2000, p. 43).

Porém, Goleman explica o funcionamento das emoções baseando-se apenas em determinadas regiões cerebrais (neocórtex e sistema límbico), ou seja, as emoções estariam atreladas ao corpo físico e podem ser alteradas com a remoção de algumas de suas partes consideradas por ele a sede das emoções, como as amígdalas, por exemplo.

Em suas palavras, “De todas as espécies, somos nós, os seres humanos, que levamos mais tempo para nossos cérebros amadurecerem plenamente. Embora cada área do cérebro se desenvolva em ritmo diferente durante a infância, o início da puberdade assinala um dos períodos mais abrangentes de poda em todo o cérebro. Várias áreas cerebrais críticas para a vida emocional são as de mais lento amadurecimento. Embora as áreas sensoriais amadureçam durante a primeira infância, e os sistemas límbicos na puberdade, os lobos frontais – sede do auto controle emocional, compreensão e hábil resposta – continuam a desenvolver-se até o fim da adolescência, até algum ponto entre os 16 e os 18 anos” (1995, p. 241).

A Redescoberta do Poder da Mente: A Ação do Subconsciente

Outros autores, que não trabalham especificamente na área de educação, nos trazem um conhecimento muito valioso. Hoje, suas áreas de atuação assim como suas publicações, são conhecidas por auto ajuda ou metafísica.

Basicamente tais autores falam sobre a importância e o significado da auto estima, da força mental e da religião no sentido próprio do termo (do latim *religare*, isto é, ligar-se a Deus) longe de dogmas castradores e medos infundados que visavam dominar os crentes numa época em que o poder religioso e o poder político se misturavam, disputavam entre si e eram igualmente cruéis.

Denning e Phillips (1989) falam em visualização criativa como o “poder do sucesso” (sucesso no sentido de viver a vida em sua plenitude e significado), ou seja, todos os objetivos ou metas podem ser alcançados quando imaginamos a realidade presente transformada em algo que se deseje muito. Eles também acreditam que cada pessoa tem a responsabilidade sobre a sua vida e os fatos que nela se desenrolam. Ensinam um método que controlado e direcionado de forma consciente realiza mudanças pessoais concretas.

Maltz (1967) segue esta mesma linha de pensamento quando diz que todas as nossas ações e emoções estão afinadas com a nossa auto imagem. A responsabilidade pessoal por nossas vidas é exemplificada com o ato de fazer um filme: “Neste cinema – que é a mente e o coração de cada um de nós – você é o produtor, o diretor, o escritor, o ator ou a atriz, o herói e o vilão. É o operador na cabine de projeção e também a audiência que se manifesta ante as emoções do drama.” (p. 11).

Em comum, todos esses autores comparam nossa mente a um sofisticado computador. “Como qualquer aparelho de altíssima tecnologia, precisamos conhecer seu manual de funcionamento. O mesmo se aplica ao universo psíquico.” (Valcapelli e Gasparetto, 2000, p. 17).

O Dr. Stone (1994) também explica um pouco do funcionamento da mente comparando-a ao computador: O computador é um equipamento incrível, mas pouco importa se é programado para resolver a crise energética ou provocar uma guerra nuclear. O subconsciente faz tudo aquilo para que é programado, seja lá o que for.”

Em seus estudos, define a mente consciente como a racional, e a mente subconsciente como a não racional. Em suas palavras, “a mente consciente é o capitão do navio, o programador do computador, o que toma as decisões, o jardineiro. Se a mente consciente é o capitão, então o subconsciente é o marujo que fica no convés e obedece a todas as ordens dadas pelo capitão. A mente subconsciente é o computador ou o gravador de fita cassete. É o solo. Se a mente consciente é o jardineiro, então o jardineiro planta as sementes (pensamentos) e o solo faz crescer todo tipo de semente plantada – erva daninha ou linda flor. A mente subconsciente armazena informações e obedece às ordens.” (p. 11).

Para Stone (1994), a função básica da mente subconsciente é armazenar informações. Ela também pode ser chamada de mente do hábito e um bom exemplo disso é aprender a dirigir um carro de câmbio manual. No início é preciso atenção e esforço consciente, mas logo as mudanças de marcha são feitas sem que pensemos nelas.

Ele também defende a idéia de que tudo o que se deseje na vida pode ser afirmado e visualizado na mente subconsciente e esta irá atrair e concretizar tal desejo. Essas duas ferramentas da mente podem ser assim compreendidas: as afirmações são frases ou palavras positivas que falamos mentalmente ou em voz alta para nós mesmos.

São declarações feitas em tempo presente, ou seja, ditas como algo que já se obtém, que já existe. São muito utilizadas nos processos de cura, quando uma pessoa, por exemplo, afirma estar em perfeita saúde e equilíbrio.

A visualização consiste nesta mesma técnica positiva, imaginando ou “vendo” o que se deseja obter como algo que já está pronto, concretizado. Nesse sentido, a pessoa enferma visualiza-se saudável, sorrindo, correndo, enfim, completamente reabilitada. É importante ressaltar que ambas as técnicas necessitam da emoção, do sentimento, para se concretizarem de fato.

Outros autores compartilham idéias semelhantes, onde o homem é o que pensa e tem refletido ao seu redor suas crenças: “Tudo aquilo em que você acreditar como verdadeiro será igualmente aceito pelo seu subconsciente e incluído em seu destino; será trazido para sua vida como condição, experiência ou acontecimento.” (Murphy, 1971, p. 18). “Você pode impressionar seu subconsciente que expressará exatamente aquilo que nele for impresso. Qualquer idéia que seja emocionalizada ou sentida como verdadeira, será aceita pelo seu subconsciente.” (p. 20).

Para o Dr. Carlson (1991), “nosso subconsciente faz parte da nossa mente mas não se encontra imediatamente disponível à nossa consciência (...). Nossa mente subconsciente é como uma esponja: ela ouve e absorve nossas palavras, que definem e modelam a forma como nos vemos e a nosso mundo. Não sabe distinguir o certo do errado, o positivo do negativo” (p. 23).

Para Valcapelli e Gasparetto (2000), “ o subconsciente corresponde aos primeiros níveis do inconsciente, e pode ser definido como um estado de fraca consciência. É onde ficam registrados os conteúdos das experiências vividas, as remotas lembranças do passado que servem de fonte da consciência. Ele exerce significativa influência nas atividades mentais. Desempenha importante função como arquivo do que você já validou e escolheu como verdade.” (p. 27).

Novamente recorro a Valcapelli e Gasparetto (2000) para uma melhor compreensão dessa idéia: como são geradas e armazenadas tais impressões no subconsciente? Ou seja, como uma idéia é emocionalizada e aceita como verdadeira? Transcrevo aqui o que os autores puderam explicar com muita clareza: “Nós buscamos sempre Ter um posicionamento acerca das informações recebidas. Tudo o que se vê, ouve ou vivencia nos leva a refletir e formular idéias a respeito. Algumas experiências são consideradas válidas, outras não. Aquelas que julgamos importantes damos crédito de realidade e dirigimos intensas forças vitais ou importância, e ganham o poder de impressionar ou de se instalar em nosso subconsciente.

A idéia registrada serve como base para formular o raciocínio, e dele para a ação. Assim, em nível de consciência, elas se manifestam para nosso eu, na cabeça, na forma de idéias fixas, carregadas de intensa emoção, passam a exercer profundo controle em nossa maneira de pensar e agir(...). O subconsciente não possui discernimento, só aceita os registros que você implantar nele. O poder de escolher o que é importante e que merece a devida atenção é um atributo do consciente. Esse é o centro propulsor das crenças.

O consciente constitui os pensamentos, estipula o que é verdadeiro, dirige a atenção e gera impressões que fazem você acreditar que as coisas funcionam de um jeito e não de outro. É isso que faz com que cada pessoa tenha um estilo próprio de vida e crie um cenário repleto de situações particulares.” (p. 28).

Além das Estruturas Físicas: As Relações Mente/Saúde/Emoções/Aprendizagem

Já era estudado pela psicanálise o fato de que atitudes inconscientes influenciavam as funções orgânicas (sintomas psicossomáticos). O termo psicossomática surgiu a partir do século passado quando Heiroloth introduziu-o na Medicina em 1918.

A postura psicossomática deriva-se de uma visão holística (do grego “holos” que significa total), assim, mais tarde, em 1929, Cannon desenvolve o conceito de Homeostase, dando a base fisiológica para a concepção holística, onde “todo e qualquer estímulo, incluindo o psicossocial, que perturba o funcionamento do organismo, o perturba como um todo”.

Assim, em 1936, Selye demonstra que o organismo, quando exposto a um esforço desencadeado por uma agressão, seja ela de qualquer tipo, apresenta a tendência de responder de forma uniforme e inespecífica, a diferentes agentes que ele chama de estressores. Denominou “stress”, o conjunto de reações inespecíficas que o organismo desenvolve frente a situações que exigem um esforço de adaptação.

A medicina psicossomática explica fisiologicamente como se dão as doenças no organismo: “o estado mental influi nas secreções hormonais e essa alteração faz com que a composição sanguínea se torne propícia à proliferação de vírus e bactérias” (Cairo, 2001, p. 32).

O Dr. Edward Bach, que pesquisou e extraiu remédios das essências florais, observou que a índole e o temperamento dos pacientes influía no desenvolvimento das enfermidades. Ele estava convencido de que os aspectos psico mentais eram as verdadeiras causas das doenças: “O germe não é nada, o terreno é tudo”, já dizia o fisiologista frances Claude Bernard.

Neste sentido, diz Paulo Bertolucci, do Setor de Neurologia do Comportamento da Unifesp, pessoas com doenças crônicas, que vivem deprimidas e angustiadas serão mais afetadas pela doença do que as que encaram a vida com mais otimismo e confiança.

“ Todo cirurgião sabe que as pessoas muito apavoradas se dão mal na cirurgia. Sangram demais, tem mais infecções e complicações. Tem mais dificuldade para recuperar-se. O motivo é direto: o pânico e a ansiedade aumentam a pressão sanguínea, e veias distendidas pela pressão sangram mais profundamente quando cortadas pela faca do

cirurgião. (...). Descobriu-se que pessoas que sofriam de ansiedade crônica, longos períodos de tristeza e pessimismo, incessante tensão ou hostilidade, implacável ceticismo ou desconfiança, corriam duplo risco de doença – incluindo asma, artrite, dores de cabeça, úlcera peptica e males cardíacos. Essa ordem de magnitude torna as emoções perturbadoras um fator de risco tão tóxico quanto, digamos, o fumo ou o colesterol alto para a doença cardíaca – em outras palavras, uma grande ameaça.” (Goleman, 1995, p. 183).

“A cura das partes não deve ser tentada sem o tratamento do todo. Nenhuma tentativa de curar o corpo deve ser feita sem levar a alma em consideração, e se a cabeça e o corpo devem ser saudáveis é necessário começar pela mente, pois o grande erro dos nossos dias ao tratarmos o corpo humano é que os médicos separam a alma do corpo” (Platão).

Os autores Toben e Wolf, ao escreverem sobre a cura do ponto de vista da física quântica, constroem uma interessante concepção: “em inglês, a palavra healing (cura), o sonho do médico em nos deixar bem de saúde, deriva da palavra whole (todo). Assim, ser curado (healed) é ser totalizado (“wholed”), é formar uma unidade com o universo(...).

Segundo essa concepção, a doença nada mais é que vibração fora da harmonia. A doença é criada da mesma maneira que qualquer coisa é criada: ela surge do pensamento. Creio que os pensamentos interferem no universo, perturbam o universo(...). Assim, a doença é um modo de aprender algo a cerca de você mesmo”(1982, p. 166).

Atualmente, a medicina vem obtendo comprovações científicas a respeito do poder da mente sobre o corpo. Entre suas pesquisas, destaca-se o efeito placebo. Este termo, placebo, vem do latim e significa “agradar”. Serve para designar a substância inócua usada em experimentos clínicos que testam a eficácia terapêutica de uma nova droga.

Porém, ao contrário da droga estudada, o placebo não tem princípio ativo: pode ser uma pílula de farinha, uma cápsula com açúcar ou uma ampola com soro fisiológico. Teoricamente não deveria provocar efeito algum, no entanto uma média de quatro a cada dez pacientes sente alívio de algum sintoma físico somente por tomar um remédio de mentira acreditando que é verdadeiro.

Tais conhecimentos podem auxiliar o educador da criança pequena em quais aspectos? Nas palavras que norteiam a pedagogia Waldorf, “ninguém pode ser um bom educador quando não conhece a fundo a natureza humana e as leis segundo as quais ela se desenvolve.” (Lanz, 2000, p.89).

Rizzo apresenta em seu livro esse exato subtítulo: *Efeitos psicossomáticos eventuais da adaptação*, onde ela aponta para algumas dificuldades emocionais da criança que ingressa na creche: “Quando a criança enfrenta muitas dificuldades para afastar-se de sua mãe (...) ela sofre muito e somatiza isso, podendo apresentar sintomas físicos, como febre, vômitos, diarreias, tosse nervosa, bronquite de fundo nervoso, alergias, etc.(...) É possível também que o grande investimento emocional que a criança realiza durante esse período a torne menos resistente à infecções...” (2002, p. 161).

No tocante à prática educacional, Goleman escreve: Comprovou-se por experiência que alunos ansiosos, zangados ou deprimidos não aprendem. “Emoções negativas poderosas distorcem a atenção para suas próprias preocupações, interferindo com a tentativa de concentração.” (1995, p. 98).

O otimismo, como a esperança, significa uma forte expectativa de que, em geral, tudo vai dar certo na vida, apesar dos reveses e frustrações. Do ponto de vista da inteligência emocional, o otimismo é uma atitude que protege as pessoas da apatia, desesperança ou depressão diante das dificuldades.

Os otimistas vêem um fracasso como algo que pode ser mudado, para que possam vencer na próxima vez, enquanto os pessimistas assumem a culpa pelo fracasso, atribuindo-o a alguma característica que não podem mudar.

É bom lembrar que o meio em que o indivíduo está inserido não pode ser menosprezado, pois há uma interação constante entre ambos. Para muitos, estamos de mãos atadas frente às injustiças sociais, etc; justificando assim nossos comportamentos internos, como se o meio externo fosse um fator determinante para as atitudes pessoais.

Porém, na concepção Metafísica, existe um fator de fundamental importância: não é a situação externa que determina a condição interna. O meio contribui, mas não é um fator determinante. Isso explica porque cada pessoa reage de uma maneira frente às mesmas situações. “Diante do desprezo, por exemplo, existem aqueles que se revoltam, tornando-se agressivos; outros se reprimem e sentem-se carentes; há também aqueles que se tornam independentes...” (Valcapelli e Gasparetto, 2000, p.37). A postura frente aos episódios é o que determina o desenrolar dos fatos.

Esta concepção afirma que não somos seres passivos frente a um destino aleatório marcado pela sorte ou pelo azar, e sim agentes constantemente ativos (mesmo que nem sempre conscientes) de tudo aquilo que nos acontece de agradável ou desagradável.

Recorro brevemente à filosofia para uma melhor compreensão da Metafísica: esta palavra significa “além do físico, do material”. Na Filosofia Clássica, foi a denominação dada por Andrônico de Rodes que organizava a nova classificação dos escritos de Aristóteles. Assim, haviam os textos intitulados Física, que tratavam do mundo em sua totalidade (kosmos) e movimento.

Desse modo, a expressão *Metà tà physikà*, que primitivamente possuía somente um valor bibliográfico, transforma-se mais tarde em uma denominação da característica transcendente do conhecimento filosófico, sendo atribuída à Platão, que procurava explicar e compreender a vida não limitando-se a causas físicas ou mecânicas, mas indo além: afirmando que aquilo que vemos como causa, na verdade é consequência de um poder maior – ainda que invisível - facilmente compreendido e percebido por nossa inteligência e por nossa intuição. Chegava , dessa maneira, à filosofia espiritualista e à Metafísica.

A Metafísica atual não tem nenhuma conotação religiosa ou doutrinária, suas idéias independem de qualquer opção de religiosidade. Ela não apresenta mestres ou líderes – em geral caracteriza-se pelo cultivo de uma espiritualidade livre e independente. Sua linguagem é simples e procura estimular o poder de discernimento e responsabilidade de cada um diante da vida.

Um olhar muito semelhante à concepção metafísica no tocante à responsabilidade pessoal é apontado por Toben e Wolf: “a maneira como olhamos as coisas afeta aquilo que olhamos, por vias muito sutis. Por vias muito sutis, a maneira como prestamos atenção em nós mesmos e nos outros, muda-nos continuamente em algo novo”(1982, p. 17).

Dessa forma, os autores parecem encarar os fatores externos e internos como interligados e interdependentes, ou seja, o meio influencia o indivíduo e é influenciado por ele. Assim, aquilo que visualizamos é aquilo que vemos: “nossos pensamentos sobre o mundo e a maneira como ele aparece a nós, estão, ambos, fundamentalmente interligados”.

Eles prosseguem: “entendemos que aquilo que pensamos de nós mesmos e de cada uma das outras pessoas determina a maneira como aparecemos a ela e a nós mesmos. Esse esquema, no entanto, não funciona instantaneamente: exige tempo. A maneira como você é

e a maneira como eu sou foram construídas por um pensamento longo e meticuloso. Eu diria que a maneira como eu sou é a concretização do pensamento. Se eu mudar meus pensamentos acerca de mim e de você, mudarei a mim e a você!” (p. 128).

Diante de tantas concepções, algumas idéias básicas parecem convergir: a maneira como interpretamos as situações do cotidiano nos trazem um sentimento de realização ou de fracasso, de vitalidade e força ou desânimo e desistência. Sobre um mesmo copo com água, alguns dirão “o copo está meio cheio” outros afirmarão “o copo está meio vazio”...

O educador de hoje tem que usar a legenda do filósofo: “ *Nada que é humano me é estranho...* ”.

Considerações Finais

Por acreditar que os seres humanos e todas as demais coisas que nos circundam estão interligadas, nossa responsabilidade individual frente às nossas ações, palavras e pensamentos parece evidente, principalmente se pensarmos no impacto que produzimos em pessoas tão moldáveis como as crianças pequenas.

Daí a necessidade que senti de uma maior reflexão no campo da psicologia Transpessoal, onde a visão holística do homem nos transporta à compreensão integral de nossa própria formação. Desse modo, quando interagimos com as crianças, somos transformados por elas e elas por nós. Ambos crescemos, aprendemos.

Como adultos e ,consequentemente, como alguém mais experiente e com mais vivência, cabe a nós um desenvolvimento emocional e um aperfeiçoamento constante, pois, querendo ou não, o fato é que somos vistos pelas crianças em sala de aula como exemplos.

Somos imitados, não apenas nos aspectos físicos mas também na linguagem silenciosa dos nossos gestos, do nosso olhar, do tom da nossa voz...O que sentimos internamente é captado pela criança pequena com maior agilidade do que aquilo que expressamos verbalmente com “sermões”.

As relações em sala de aula podem fluir ou estagnar, trazendo a todos os presentes (alunos e educadores) a alegria de compartilhar o conhecimento ou o tédio das aulas que ignoram as emoções.

Acredito que a sensibilidade da criança pequena nos induz a uma reflexão sobre nossa prática educativa. O conhecimento, para ser efetivo, deve aliar-se ao sentimento, e o campo da Educação Infantil é o terreno mais acertado para isso, pois nenhuma ação deve ser realizada mecanicamente, sem a devida atenção às relações afetivas.

A educação da criança pequena, na compreensão atual, não sobrevive sem essas relações de afeto, respeito e cuidados adequados. O amor estimula o crescimento da criança e do educador, quando ele permeia essa relação. Não é algo piegas, é energia, movimento, é real.

Com suas múltiplas linguagens, as crianças respondem muito bem quando esse sentimento essencial, o amor, é compartilhado. E o educador passa a compreender esse ditado budista: *“As mão que oferecem flores ficam perfumadas”*.

Disse então um professor: Fale-nos do ensino.

E ele disse:

Homem nenhum lhes pode revelar nada, senão aquilo que já queda meio adormecido no alvorecer do seu conhecimento.

O professor que caminha à sombra do templo, entre seus discípulos, não partilha sua própria sabedoria, mas antes sua fé e amor.

Se for sábio de fato, ele não lhes ordenará que entrem na morada de sua sabedoria, mas antes os conduzirá à soleira da própria mente de vocês.

O astrônomo pode lhes falar da compreensão que ele tem do espaço, mas não lhes pode dar sua própria compreensão.

O músico pode cantar a vocês o ritmo que há em todo o universo, mas não lhes pode dar o ouvido que apreende o ritmo, nem a voz que o ecoa.

E o homem versado na ciência dos números pode lhes falar do campo dos pesos e medidas, mas não pode conduzi-los até lá.

Pois a visão de um homem não empresta suas asas a outro homem.

E assim como cada um de vocês se encontra só diante do conhecimento divino, também só deve permanecer cada um em seu conhecimento de Deus e em sua compreensão da terra.

(Kahlil Gibran, 1997).

Bibliografia:

Antunes,C. A construção do afeto. São Paulo: Augustos, 2000.

Ariès,P. História Social da Criança e da Família. 2^o edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Badinter, E. Um Amor Conquistado: o Mito do Amor Materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

Biddulph, S. Criando Meninos. São Paulo: Fundamento Educacional, 2002.

Bondioli, A e Mantovani, S. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Política de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

Brasil/MEC. Por uma política de Formação do Profissional da Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,1994.

Cairo, C. A Linguagem do Corpo. São Paulo: Mercuryo, 1999.

Cairo, C. A Linguagem do Corpo 2. São Paulo: Mercuryo, 2001.

Campos,M.M e Rosemberg,F. COEDI/MEC. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Brasília, 1995.

Carlson, R. Tudo o que eu como me emagrece. São Paulo: Best Seller,1991.

__ Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

Deheinzelin, M. A Fome com a Vontade de Comer – uma Proposta Curricular de Educação Infantil. 3^o edição. Petrópolis-RJ : Vozes,1994

- Denning, M. e Phillips, O. A Visualização Criativa. São Paulo: Siciliano, 1989.
- __ Educação Infantil no Brasil: Situação Atual. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,1994.
- Edwards, C. e Gandini, L. e Forman, G. As Cem Linguagens da Criança. Porto Alegre: Artmed,1995.
- __ Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n ° 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- Gadotti, M. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1999.
- Gatti, B. Formação de Professores e Carreira. Campinas: Autores Associados, 1997.
- Gibran, K. O Profeta. São Paulo: Novalexandria, 1997.
- Goleman, D. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- Hay, L. O Poder Dentro de Você. São Paulo: Best Seller, 1991.
- Hay, L. Você Pode Curar Sua Vida. 4 ° edição. São Paulo: Best Seller, 1999.
- Kishimoto, T. Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no início da República. In Cadernos de Pesquisa, n ° 64. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988.
- Kramer, S. A Política do Pré Escolar no Brasil: a Arte do Disfarce. 5 ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.
- Kuhmann Junior, M. Instituições Pré Escolares Assistencialistas no Brasil. In Cadernos de Pesquisas, n ° 78. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.
- Lanz, R. A Pedagogia Waldorf. São Paulo: Antroposófica,1998.
- __ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n ° 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- __ MEC/SEF/DPE/COEDI. Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 1997.

Maltz, M. A Imagem de Si Mesmo. Rio de Janeiro: Record, 1967.

__ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

__ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Murphy, J. A Força do Poder Cósmico do Subconsciente. Rio de Janeiro: Record, 1968.

Murphy, J. Como Usar as Leis da Mente. Rio de Janeiro: Record, 1980.

Murphy, J. Os Milagres de sua Mente. 9 ° edição. Rio de Janeiro: Forense, 1971.

Nascimento, M.E.P. Educação Infantil: A Construção de un Novo Nível de Ensino. In MEC/INEP. Situação da Educação Básica no Brasil. Brasília: MEC/INEP, 1999.

Nascimento, M.E.P. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In Faria, A . L.G. e Palhares, M.S. (orgs). Educação Infantil Pós LDB: Rumos e Desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

Oliveira, F. Aprenda a Controlar sua Mente e seja Feliz. Rio de Janeiro: SEAME, 1992.

Paquay, L. e Perrenoud, P. e Altet, M. e Charlier, E. Formando Professores Profissionais, 2 ° edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Palhares, M. S. e Faria, A . L. Educação Infantil Pós LDB: Rumos e Desafios. 2 ° edição. São Paulo: Autores Associados, 2000.

__ Por Uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

__ Proposta Pedagógica e Currículo para Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

Ribeiro, W. Como Treinar o Cérebro para Realizar o Impossível. São Paulo: Transcendental, 1991.

Rizzo, G. Creche – Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento. 2^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Rossetti-Ferreira, M. C. e Mello, A. M. e Vitória, T. e Gosuen, A e Chaguri, A. C. Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

Stone, J. D. Psicologia da Alma. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1994

__ Subsídios para Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

__ Subsídios para Elaboração de Orientações Nacionais para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.

Toben, B. e Wolf, F. A. Espaço – Tempo e Além. 2^a ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

Valcapelli e Gasparetto, L. A. Metafísica da Saúde. Volume 1. São Paulo: Vida e Consciência, 2000.

Sites consultados:

Metafísica: www.dedentroprafora.com/metafisica_ana.htm

www.encyclópédia.com.br/MED2000/pedia98a/filo761z.htm

Placebo: www.oscuriososnet.hpg.ig.com.br/placeboi.htm

www.epub.org.br/cm/n09/mente/placebo1.htm

Psicossomática: www.psicopatologia.hpg.ig.com.br/psicossomática.htm

www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/u1t263u2256.shtml