

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Reitora

Roselane Neckel

Vice-Reitora

Lúcia Helena Martins Pacheco

EDITORA DA UFSC

Diretor Executivo

Sérgio Luiz Rodrigues Medeiros

Conselho Editorial

Carlos Eduardo Schmidt Capela

Clélia Maria Lima de Mello Campigotto

Ione Ribeiro Valle

Luís Carlos Cancellier de Olivo

Sérgio Fernandes Torres de Freitas

Editora da UFSC

Campus Universitário – Trindade

Caixa Postal 476

88010-970 – Florianópolis-SC

Fones: (48) 3721-9408, 3721-9605 e 3721-9686

Fax: (48) 3721-9680

editora@editora.ufsc.br

www.editora.ufsc.br

Dalânea Cristina Flôr
Zenilde Durli
Organização

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

© 2012 dos autores

Direção editorial:
Paulo Roberto da Silva

Capa e editoração:
Paulo Roberto da Silva

Revisão:
Bruna Longobucco

Ficha Catalográfica

(Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina)

E24 Educação infantil e formação de professores / Dalânea Cristina Flôr, Zenilde Durli, organizadoras. – Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.
256 p.
Inclui bibliografia.
1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Professores – Formação. 4. Educação permanente. I. Flôr, Dalânea Cristina. II. Durli, Zenilde.

CDU: 371.13

ISBN 978-85-328-0595-9

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida por qualquer meio ou forma sem prévia permissão por escrito da Editora da UFSC.

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
INTRODUÇÃO	9

|||| parte I ||||

ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO: O DESAFIO DO CURRÍCULO E DA GESTÃO

CAPÍTULO I A GESTÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFSC	17
Marilene Dandolini Raupp, Zenilde Durlí, Edineia Solange Coral e Thaísa Neiverth	

|||| parte II ||||

EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE

CAPÍTULO 2 A PSICOLOGIA DIALÉTICA E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA – CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	47
Marcos Lourenço Herter e Maria Augusta Bolsanello	
CAPÍTULO 3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	59
Jodete Bayer Gomes Fullgraf 61	
CAPÍTULO 4 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	79
Verena Wiggers	
CAPÍTULO 5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PERTINENTES À SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO COTIDIANO NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA	97
Verena Wiggers	
CAPÍTULO 6 PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, CAMINHOS POSSÍVEIS.....	115
Dalânea Cristina Flôr e Rute da Silva	

CAPÍTULO 7	EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E DE CUIDADO	129
	Elfy Margrit Göhring Weiss	
CAPÍTULO 8	EDUCAÇÃO DO CORPO E INFÂNCIA: LABIRINTOS, PRÁTICAS, POSSIBILIDADES.....	141
	Ana Cristina Richter, Gilberto Lopes Lerina e Alexandre Fernandez Vaz	
CAPÍTULO 9	ARTE, IMAGINAÇÃO E MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	159
	Gilka Girardello, Lilane Maria de Moura Chagas, Luciane Maria Schindwein e Monica Fantin	
CAPÍTULO 10	CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	179
	Ademir Damazio, Elaine Araújo Sampaio, Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Josélia Euzébio Rosa, Manoel Oriosvaldo de Moura e Maria Isabel Batista Serrão	
CAPÍTULO 11	ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: O DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA!.....	193
	Jucirema Quinteiro e Diana Carvalho de Carvalho	
CAPÍTULO 12	CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	213
	Débora Cristina de Sampaio Peixe	
parte III		
ÁVALIAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO		
CAPÍTULO 13	PERSPECTIVAS, LIMITES E DESAFIOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTERNA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....	229
	Roselane Fátima Campos	
SOBRE OS AUTORES.....		249
GRUPOS DE PESQUISA.....		253

APRESENTAÇÃO

Organizado pelas professoras Dalânea Cristina Flôr e Zenilde Durli, este livro é resultado de um trabalho coletivo e responsável desenvolvido pelo corpo docente que atua em Santa Catarina no *Curso de Especialização em Educação Infantil*, um projeto nacional coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em articulação com as Instituições Públicas de Ensino Superior e Secretarias Municipais de Educação, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil.

O livro é uma contribuição significativa aos estudos que hoje focalizam a especificidade do trabalho pedagógico com a educação infantil, temática que vem ganhando espaço nas investigações brasileiras, particularmente após a grande mobilização nacional em prol da inserção deste nível educacional na Educação Básica Brasileira, ocorrida nas últimas décadas.

A consolidação de uma identidade pedagógica para este nível educativo é um desafio que requer estudos cuidadosos e comprometidos. Não se trata de forjar uma identidade pedagógica reducionista para este campo, dicotomizando as práticas em escolares e não escolares, mas de qualificar o trabalho de cuidar/educar como um momento particular do processo educativo, que se conecta de forma orgânica a uma educação básica de qualidade para todos.

As autoras são pesquisadoras e responsáveis por disciplinas do curso, cuja organização curricular dá sentido aos capítulos que constituem a obra. Estes vão gradativamente compondo um cenário incisivo a respeito das necessidades do processo educativo. Por meio de novas análises, novos ângulos de estudo e novas perspectivas fundamentadas na pesquisa e na teoria, o livro torna-se uma fonte de compreensão não apenas daquilo que desqualifica os saberes e os fazeres da prática, mas também daquilo que a potencializa e enriquece.

A divulgação destes estudos pelas autoras mostra sua genuína preocupação com o contexto da produção e da socialização de conhecimentos que estão sendo elaborados e aprofundados no desenvolvimento de um curso financiado com recursos públicos e voltado, sobretudo, para a qualidade da educação no país.

Trata-se, portanto, de um trabalho cuja leitura é essencial, não apenas para aqueles que estão diretamente envolvidos com a prática pedagógica na educação infantil, mas também para todos os interessados na formação básica de nossa cidadania.

Leda Scheibe

INTRODUÇÃO

*O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o
cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas
das manhãs*

*Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.*

*Defendendo o que pensa saber
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se do seu casulo
Até que maduro
Explode em voos
rindo do tempo que
imaginava saber*

*Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.
Mesmo o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar a terra com seus ovos
à espera de novas e
prosaicas lagartas.*

*O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.
É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o
voo é preciso tanto o casulo
como a asa.*

Como o poema *Aula de Voo* de Mauro Luis Iasi, compreendemos que a formação nunca se encerra, pelo contrário, quanto mais sabemos, mais temos clareza de que podemos saber mais, nesse sentido consideramos que a formação continuada de professores é fundamental, pois para quem tem como objetivo a formação humana de crianças e adultos o conhecimento teórico é um pressuposto. Foi a partir dessas ideias que o Curso de Especialização em Educação Infantil do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC foi delineado e, com o objetivo de socializar sua trajetória, gestou este livro.

O livro está composto por três partes. A primeira, intitulada *Organização do processo de formação: o desafio do currículo e da gestão*, por meio do artigo *A gestão do Curso de Especialização em Educação Infantil da UFSC*, apresenta aspectos do processo de implantação e implementação do Curso de Especialização explicitando o desafio de articular o currículo necessário à qualificação dos profissionais de educação infantil à gestão de um curso bastante complexo. Essa característica do projeto responde aos elementos constitutivos e diferenciadores de tal experiência, os quais contemplaram o envolvimento de polos em três regiões distantes e distintas, na modalidade presencial, com grande número de cursistas, elevado número de docentes e características de experiência inovadora.

A segunda parte, *Educação infantil em debate*, está composta por artigos que buscam retratar algumas disciplinas ministradas no Curso, ou seja, parte do conteúdo curricular trabalhado. No primeiro texto, denominado *A psicologia dialética e a epistemologia genética: contribuições para a formação do professor de educação infantil* – o autor analisa as contribuições da Psicologia Dialética de Lev Semenovitch Vygotsky e da Epistemologia Genética de Jean Piaget para a Educação Infantil, discutindo algumas dimensões das abordagens desenvolvidas por Vygotsky – a Psicologia Histórico-Cultural – e as contribuições de Piaget – a Epistemologia Genética.

O artigo seguinte, *A política de educação infantil no Brasil*, destaca os principais aspectos da política de educação infantil no Brasil, mais especificamente

durante o período do Governo Lula, tomando como fontes para análise a legislação educacional vigente, as orientações, regulamentações e principais iniciativas do governo federal, assim como revisão bibliográfica da área.

No terceiro artigo, intitulado *Currículo na Educação Infantil*, a autora busca demonstrar a polissemia do termo currículo/proposta pedagógica a partir de diferentes conceitos e definições delineadas por um conjunto de especialistas. Destaca aspectos importantes para a elaboração de propostas pedagógicas e currículos para a educação infantil, como as concepções necessárias, os elementos estruturais, o envolvimento de diferentes sujeitos na elaboração e implementação, a necessidade de avaliação permanente e aborda um conjunto de indicações e considerações a respeito de certos vieses pedagógicos adquiridos pela educação infantil brasileira.

No texto *Estratégias metodológicas pertinentes à sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola*, utilizando-se de diferentes indicação legais, documentos oficiais e produção teórica da área, a autora trata dos elementos vinculados às estratégias metodológicas pertinentes à sistematização do trabalho cotidiano a ser efetuado nas creches e pré-escolas. Nesse contexto, aborda a concepção do termo planejamento numa perspectiva ampla, vinculando-o à sistematização, implementação e avaliação das propostas pedagógicas/curriculares de cada estabelecimento de ensino e de cada grupo específico de crianças.

No quinto artigo, *Projetos na educação infantil – caminhos possíveis*, as autoras apresentam os desafios e as possibilidades do trabalho por meio da metodologia de projetos na educação infantil, enfatizam que tal metodologia vem para somar-se às outras e não substituí-las. Salientam a importância da formação teórica do professor e a necessidade de observar e conhecer as crianças com as quais trabalha de modo a identificar possibilidades de projetos que as instiguem, ampliem seus conhecimentos e possibilite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O artigo *Educação Infantil: espaço de educação e de cuidado* faz uma reflexão acerca da correlação do binômio cuidar e educar na Educação Infantil, destacando a importância da significação do cuidado por parte dos profissionais da educação, no atendimento das necessidades biopsicossociais das crianças e o respeito aos seus direitos. Destaca a importância da sistematização no planejamento, de um conjunto de diferentes estratégias metodológicas que levem em conta as ações de educação e cuidado no cotidiano institucional e que considerem a singularidade das crianças, propulsionando saltos qualitativos de desenvolvimento: físico, mental, social, afetivo e espiritual.

O sétimo texto, *Educação do corpo e infância: labirintos, práticas, possibilidades*, aponta as várias faces da relação entre infância, corpo e movimento como expressão de processos pedagógicos nas instituições educacionais. Para

isso, os autores destacam aspectos vinculados ao corpo que vão para além da área específica da educação física; tratam de concepções e práticas que marcaram e marcam a trajetória da educação e da educação física; abordam técnicas corporais e cuidados com o corpo presentes no cotidiano das instituições nos diferentes momentos da rotina, relacionando-os a aspectos presentes na sociedade contemporânea; apontam as ambíguas configurações do cotidiano das creches e pré-escolas em sua rotina; dialogam com Walter Benjamin destacando os temas do brincar e da brincadeira nos discursos pedagógicos; apresentam relatos de experiências que buscam aproximar as áreas da pedagogia e da educação física; e por fim, sugerem algumas possibilidades de diálogo entre pedagogia e educação física a partir do conceito de cultura.

O oitavo artigo, denominado *Arte, imaginação e mídias na educação Infantil*, disserta sobre a importância da formação estética e sensível do(a) professor(a) de educação infantil; discute a relação entre a arte de narrar histórias e os processos de imaginação criadora; a presença das mídias no cotidiano de crianças e professores(as) e as possibilidades de mediação pedagógica e cultural na educação infantil. Aponta ainda, por meio dos autores que toma como base, a importância da presença da arte e da imaginação no cotidiano das crianças na Educação Infantil.

O nono artigo, *Conhecimento matemático na educação infantil*, busca apresentar o registro de algumas reflexões sobre as contribuições da teoria histórico-cultural para a atividade pedagógica voltada ao ensino da matemática para crianças, produzidas por participantes do GEPAPe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica. O artigo aborda a matemática como um conhecimento historicamente produzido no movimento das práticas sociais e a relação da criança com este conhecimento. Por intermédio de histórias virtuais e jogos aborda componentes necessários na organização do ensino para o desenvolvimento humano.

O décimo texto, *Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola!*, reflete sobre articulação entre as duas etapas da educação básica tendo como base os estudos e pesquisas desenvolvidas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE). Tal reflexão considera tanto o contexto de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos no Brasil quanto a defesa do direito à infância na escola e os relaciona entre si. O artigo destaca o que pesquisas realizadas pelo GEPIEE trazem sobre o brincar e o aprender na escola e a articulação entre educação infantil e anos iniciais sob o olhar das professoras de educação infantil, cursistas do CEEI.

E para finalizar a segunda parte deste livro o décimo primeiro artigo, *Contribuições da disciplina de Metodologia da Pesquisa do curso de Especialização em*

Educação Infantil, apresenta os encaminhamentos da disciplina, que teve como objetivo possibilitar que os alunos desenvolvessem um projeto de observação ou intervenção que atendesse às necessidades de educação e cuidado das crianças e um artigo com temática específica selecionada a partir da experiência oportunizada pelo mencionado projeto e vivências e contribuições advindas do curso. Ética e pesquisa em educação; Saberes e sabores do processo da escrita; Observações metodológicas: normas de apresentação de trabalhos acadêmico-científicos foram algumas das unidades trabalhadas com os estudantes.

A terceira parte do livro, *Avaliação de política pública de formação*, por meio do artigo intitulado *Perspectivas, limites e desafios do processo de avaliação interna do Curso de Especialização em Educação Infantil*, apresenta possibilidades, contribuições e limitações encontradas no decorrer do trabalho. Considera-se que tais evidências precisam ser explicitadas para então serem superadas. Importante enfatizar que a avaliação contemplou análise feita pelos professores, cursistas e gestores do curso, compondo assim uma avaliação a partir dos diferentes lugares.

Esperamos que este livro contribua para o debate e a reflexão sobre as políticas e os processos de formação de professores em curso no país.



|||| parte I ||||

**ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO:
O DESAFIO DO CURRÍCULO E DA GESTÃO**



capítulo 1

A GESTÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFSC

Marilene Dandolini Raupp
Zenilde Durli
Edineia Solange Coral
Thaís Neiverth

1.1 Introdução

No Brasil, as iniciativas de formação continuada, especialmente após o processo de descentralização da educação desencadeado no contexto das políticas neoliberais da década de 1990, estiveram quase que exclusivamente sob a responsabilidade dos municípios. Com a implantação da Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de apoiar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica, começaram a se organizar algumas iniciativas nacionais. É no contexto dessa política que o projeto do Curso de Especialização em Educação Infantil¹ (CEEI) foi concebido pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a coordenação do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), em articulação com os grupos de pesquisa que tomam a temática da infância como fundamento dos seus estudos.

A trajetória da formação inicial de professores de educação infantil na Universidade Federal de Santa Catarina tem início nos anos de 1980.² Ao longo das décadas subsequentes iniciativas de formação continuada aconteceram concomitantemente. Essa experiência de formação continuada de professores de Educação Infantil posta em movimento por meio do projeto de CEEI considerando

¹ A educação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos denomina-se **educação infantil**; na faixa etária de 0 a 3 anos refere-se à **creche** e de 4 a 5 anos trata-se da **pré-escola**.

² O Curso de Pedagogia – *Habilitação Pré-Escolar* na UFSC inicia em 1980, mesmo período da implantação do NDI, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da UFSC.

sua complexidade, qualidade e número de profissionais envolvidos, é pioneira na UFSC e também, no país. O objetivo desse capítulo é registrar aspectos do processo de implantação e implementação dessa iniciativa, destacadamente do projeto que foi elaborado e do processo de gestão do curso.

Inicialmente estão apresentados os aspectos históricos da formação de professores de Educação Infantil no Brasil, com a finalidade de localizar historicamente a iniciativa de desenvolvimento do curso de especialização. Na sequência, registram-se aspectos do projeto, especialmente referentes à delimitação curricular. Finalizando são abordadas questões que envolvem a gestão do curso, nos seus aspectos administrativo, pedagógico e financeiro demarcando os avanços alcançados, as dificuldades presentes e culminando com reflexões que possibilitem melhorar a qualidade da formação dos professores de educação infantil.

1.2 Aspectos históricos da formação de professores de Educação Infantil no Brasil³

Para auxiliar na compreensão do tema deste trabalho seguiremos uma leitura histórica com um breve relato sobre a formação dos profissionais da educação de crianças em creches e pré-escolas no Brasil. Trata-se da busca de um método de análise no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implicando tomar o mencionado tema na relação inseparável entre o universal e o particular.

Nesta perspectiva, a definição da formação das professoras de educação infantil relaciona-se a um conjunto de mediações sociais que incidem no campo da assistência educacional e da educação de crianças de 0 a 6 anos.⁴ Estas mediações repercutem na formação dessas profissionais, demonstrando que a constituição dessa formação responde à expressão da complexidade das relações e determinações próprias da história da educação da criança de 0 a 6 anos neste país.

As evidências históricas revelam que o número de creches e pré-escolas no Brasil até meados da década de 1970 aumentou lentamente, “[...] parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional” (KUHLMANN, 2000, p. 8).

A educação pré-escolar praticada no país antes desse período, denominada pré-primário tinha um modelo estruturado, preferencialmente público e gratuito,

³ Estes aspectos históricos da formação de professores de Educação Infantil no Brasil foram elaborados a partir de Raupp (2008).

⁴ A Resolução nº 3, de agosto de 2005, define normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos explicitando que a educação infantil é até cinco anos.

adequado principalmente à idade da criança. “O corpo docente deveria equivaler, na sua formação e remuneração, ao da escola primária” (ROSEMBERG, 1992, p. 25). Essa formação ocorria desde a década de 1930 na Escola Normal e no Instituto de Educação, sendo nesse período, com a Escola Nova, que as crianças começavam a entrar nas discussões do campo da Pedagogia por meio de traduções de obras da área da Sociologia, sobretudo da Psicologia e da Saúde (puericultura).

Segundo Kuhlmann (2005, p. 184):

[...] os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, como a puericultura, passavam a constituir o currículo da escola normal, lugar de educação profissional, de formação das professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães.

Quanto às creches, até meados da década de 1960 não havia programas de ampliação nessa área propostos pelo Estado, que respondia somente a demandas isoladas por meio de orientações e uniformização do atendimento.

A partir da década de 1940, com a implantação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde (MES), o Estado desenvolveu ações indiretas na área de creches na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional, sendo muito mais objeto de propostas de higienistas do que de educadores. O foco central do DNCr era, conforme Vieira (1999, p. 4), [...] a luta contra a mortalidade infantil e a educação das mães e responsáveis pelas instituições de cuidado à criança pequena nos preceitos da puericultura [...]. No DNCr, onde predominava o projeto higienista, as creches eram defendidas como elemento da puericultura social. Os profissionais que atuavam nas creches eram médicos puericultores, enfermeiras ou auxiliares de enfermagem, assistentes sociais e atendentes treinados nos preceitos da higiene infantil. A principal iniciativa do DNCr na esfera da formação do pessoal para atuar nessas creches eram cursos sobre puericultura para mães e responsáveis por creches e o incentivo à implantação de Clubes de Mães⁵ (VIEIRA, 1988, p. 4).

As creches no local de trabalho, como benefício dos trabalhadores, foram previstas na legislação trabalhista a partir da década de 1930. No entanto, poucas empresas cumpriram essa legislação, havendo algumas indústrias que implantaram creches a partir do final do século XIX e outras creches com essa função, fundadas desde a década de 1970 em órgãos públicos, sobretudo em universidades.

⁵ Os Clubes de Mães foram implantados em 1952 e faziam parte de um plano conjunto entre o Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI) e o DNCr. O FISI, a partir de 1953, passou a denominar-se UNICEF. Em 1965 havia 950 desses clubes no país. (VIEIRA, 1988, p. 6).

Os jardins de infância e escolas maternas (educação pré-primária) eram concebidas pelo DNCr como uma extensão do lar. A formação das educadoras ocorria, segundo Vieira (1988, p. 15), em “[...] cursos regulares nas Escolas Normais ou Institutos de Educação” incluindo “nos cursos de especialização, a educação pré-primária”. Em 1967, integrando as políticas sociais do regime militar, este Departamento lançou um programa denominado *Plano de Assistência ao Pré-Escolar*, o qual veiculava uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais, programas com baixo custo desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com participação de mães que cuidavam de mais de cem crianças pré-escolares. Este atendimento, proposto como programas de emergência para o atendimento de crianças de 2 a 6 anos, por meio dos centros de recreação, podia ser instalado em prédios anexos às igrejas ou em equipamentos comunitários, e no lugar de pessoal especializado era proposto o atendimento com a participação da comunidade, ou seja, o mínimo indispensável selecionado entre pessoas voluntárias, sendo remunerados alguns técnicos que exerciam a função de supervisão e coordenação dos serviços.

No decorrer desse período (1940-1970), aproximadamente 30 anos, a política de assistência à maternidade e à infância, sob diferentes formas de conceber a creche, passou de instrumento de luta contra a mortalidade infantil a equipamento social de combate à pobreza (VIEIRA, 1986). Um ponto de inflexão da área foi o final da década de 1970 e início da década de 1980, quando a UNESCO e o UNICEF estabeleceram acordos de cooperação entre si, realizando algumas ações conjuntas para orientar a expansão da Educação Infantil nos países subdesenvolvidos, divulgando-as por meio de publicações e seminários em diversas línguas. Rosemberg (2002, p. 35) sintetiza as consequências desses acordos para a área: apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores (as) ou professores (as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação também de material pedagógico ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. Enfim, nas palavras da mencionada autora, a Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata.

Trata-se de um novo modelo de Educação Infantil, na perspectiva de compensação de carências de populações pobres, especialmente residentes em periferias urbanas, visando ao combate à desnutrição e à sua preparação para o Ensino Fundamental. Apesar de o Ministério da Educação Social ter pretendido implantar esse novo modelo de educação pré-escolar de massa que, segundo Rosemberg (1992) absorveu as recomendações do UNICEF e da UNESCO, quem o fez foi a Legião Brasileira de Assistência (LBA) por meio do Projeto Casulo, em 1977. Caracterizou-se numa estratégia governamental de expansão

do atendimento às crianças de 0 a 6 anos impulsionada por meio de políticas educacionais que se apoiavam num modelo de educação compensatória, caracterizado por um atendimento em massa a custos muito baixos. A origem deste projeto tem vários determinantes, entre os quais Vieira (1999, p. 30) destaca:

Demanda social crescente pela escolarização de crianças menores de 7 anos. Novo perfil demográfico da população brasileira: as famílias diminuem de tamanho nas cidades (mas também no campo), contraindo estratégias de cooperação para o cuidado de crianças pequenas pelas famílias extensas, redes de parentesco e vizinhança; aumenta a inserção de mulheres e jovens no mercado de trabalho, sendo não desprezível a porcentagem de mulheres chefes de família com filhos pequenos; a população brasileira se urbaniza e a rua se torna mais perigosa, exigindo-se a criação de espaços institucionais para a permanência de crianças fora das famílias. Emergência de novos movimentos sociais, lutando por melhorias na vida urbana: entre elas, a creche; influência do feminismo na construção de novos significados sociais para creches; demanda de creches como direito de trabalhadoras e direito de crianças à educação em espaços coletivos, que permitam trocas e interações criativas – creche como lugar de vida. Início da crise política do regime militar instaurado em 1964. Influência de propostas para políticas sociais nos países do Terceiro Mundo vindas de organizações internacionais intergovernamentais como a UNESCO, o UNICEF, a OMS. Necessidade de novo formato para as políticas sociais e estratégias governamentais que combinam baixo padrão de gasto público, “participação comunitária” (entendida como utilização de trabalho feminino leigo, voluntário ou sub-remunerado, utilização de espaços próprios e “ociosos” da comunidade e de material reciclado ou sucata) e programas de cunho dito “emergencial” ou “alternativo”, para responder a problemas e demandas geradas pelo padrão de desenvolvimento econômico desigual e excludente.

Foi uma expansão governamental do atendimento às crianças de 0 a 6 anos que integrou as políticas sociais do regime militar (1964-1985), as quais foram efetivadas, segundo Germano (1993, p. 21), privilegiando a manutenção da desigualdade social e a acumulação de capital, uma vez que este regime de governo ocorreu, sobretudo, sob a égide do capital monopolista formado por “[...] um bloco cuja direção é recrutada nas Forças Armadas e que conta com o decidido apoio dos setores tecnocráticos”.

Foi um período em que o Estado concorreu para o desenvolvimento das forças produtivas do País associando-se à perversa concentração de renda e da riqueza e também à repressão e ao aniquilamento dos setores mais avançados da sociedade civil brasileira. Em 1974, o início da crise de legitimidade do regime militar impulsionou-o a restringir o raio de ação da “linha dura” que vinha desgastando as Forças Armadas diante da sociedade brasileira e a intensificar a

busca do consenso de amplas parcelas da população. O objetivo dessas medidas era assegurar o apoio majoritário dos militares com vistas à efetivação de mudanças políticas significativas. As políticas sociais, a partir do II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979), apelavam à participação, num processo que levou à substituição da ideologia de Segurança Nacional pela ideologia da Integração Social. Germano (1993, p. 96) considera: “[...] tratava-se, sem dúvida, de uma tentativa de o Estado acionar mecanismos mais sutis de dominação, tendo em vista obter o consenso e a legitimidade de que necessitava para sobreviver”. O autor esclarece que não foi um percurso linear, no qual o autoritarismo ganhou força em diversos momentos, ao mesmo tempo em que o regime perdia espaço e a oposição ampliava o seu raio de influência na sociedade. Com esse quadro de crise do regime, os setores de oposição na sociedade civil exigiram a volta do “Estado de Direito”.

Nesse contexto histórico-social cresceram os movimentos sociais, entre os quais, o feminista e o sindical, que impulsionaram intensas manifestações populares, nas quais se incluíam as classes subalternas que despontavam em todo o País, sobretudo devido ao agravamento das desigualdades sociais. Entre essas manifestações destacou-se a “luta por creches”, que reivindicava a participação do Estado na criação de redes públicas de creches.

A política educacional dos governos militares, pautada na teoria do capital humano, em vigência desde 1964, passou a incluir a constituição de uma extensa rede de creches de origem comunitária, por meio de convênios com entidades sociais filantrópicas, comunitárias ou poder público, e que traziam em comum pessoal sem habilitação para trabalhar com crianças. As creches, como forma de possibilitar a permanência no mercado da força de trabalho feminina, são concebidas pela política educacional como “[...] substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista” (GERMANO, 1993, p. 101). Expandiu-se, na esteira das políticas sociais do regime militar pautadas no baixo custo, um modelo de atendimento que não previa professores com formação especializada, constituindo-se o início de um grande contingente de professoras leigas.

O aumento do número de unidades de Educação Infantil seguiu percursos diferenciados e marcou a dupla trajetória profissional do pessoal que trabalhava nas creches e daqueles que trabalhavam nos jardins de infância/pré-escolas, conforme afirma Vieira (1999, p. 33):

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e pericultura. Nos

jardins de infância, eram os professores (mas, sobretudo, as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos.

A concepção de formação do profissional que atuava na educação das crianças de 0 a 6 anos, nas diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação referentes à década de 1970, incluindo a década de 1980, veiculava: “[...] a imagem do profissional para a Educação Infantil por intermédio da mulher ‘naturalmente’ educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001b, p. 182). A autora caracteriza a área e os profissionais com a seguinte definição:

Utilização de espaços ociosos ou cedidos por outras instituições, uso de pessoal voluntário, cujo critério primordial para seleção é a boa vontade, são fatores que marcarão profundamente a Educação Infantil no Brasil nas décadas de 70 e 80. Trabalho voluntário será a tônica dos discursos direcionados ao profissional que deverá atuar com crianças menores de seis anos, terminando, desse modo, por caracterizar a sua não-profissionalização. (ARCE, 2001b, p. 176).

A formação das professoras do Pré-Primário que inicialmente não se diferenciava daquela dos professores primários, segundo Pimenta (1994) teve uma mudança com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, na qual o curso de magistério passou para habilitação específica para o magistério, em nível de 2º grau (atual Ensino Médio) e, em 1975, o Parecer nº 1.600 do Conselho Federal de Educação regulamentou a formação do professor da pré-escola no curso de magistério de 2º grau na forma de uma 4ª série, após os três anos de formação do magistério.

Kishimoto (1999) relata que os institutos de educação foram deixando de existir e a formação de professores para dar aulas na habilitação ficou restrita aos cursos de Pedagogia que, desde a década de 1930, em paralelo com a Escola Normal e Instituto de Educação, formava profissionais para Pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora afirma que na década de 1930 havia duas universidades federais que ofereciam curso com licenciatura em Educação Pré-escolar e que o número de universidades que passaram a oferecer estes cursos aumentou nas décadas seguintes, principalmente a partir da década de 1970, com grande participação da iniciativa privada, sobretudo a partir da década de 1990.

Até meados da década de 1980 a legislação brasileira sobre a educação da criança de 0 a 6 anos era omissa, com uma política governamental que desqualificava a área e, por consequência, seus profissionais, constituindo-se, portanto, em especial no processo constituinte, um contexto que passou a ser

alvo de pesquisas, discussões e reivindicações de diferentes setores da sociedade brasileira. Iniciou-se um movimento crítico em prol de mudanças na educação das crianças de 0 a 6 anos.

Na esfera da pesquisa, destaca-se um marco da área da Educação Infantil, em 1981, na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), com a implantação do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07-0 a 6), denominado na época de Grupo de Trabalho sobre Educação Pré-Escolar, que iniciou pesquisas sobre temas relacionados à Educação Infantil no final da década, consolidando-se como um fórum de pesquisas na área a partir de 1990, conforme Rocha (1999, p. 83). Na esfera das reivindicações, o destaque era de um segundo marco em prol dos direitos da criança que incluem os adolescentes e as mulheres: a organização de dois núcleos aglutinadores constituídos pela Comissão Nacional da Criança e Constituinte, sediada no MEC; e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher no Ministério da Justiça. Ambos “[...] procuraram sensibilizar os legisladores para diferentes questões, entre as quais os direitos da criança” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 17).

Uma década profícuca em termos de realizações educacionais do ponto de vista legal, num contexto de disputa política pela redemocratização do País. Esse movimento culminou com a Constituição Federal de 1988, que reconhece a obrigatoriedade do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos, que passou a se denominar Educação Infantil, a ser um dever do Estado, um direito da criança e uma opção da família.⁶

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou: “É dever do Estado assegurar [...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Com a aprovação do ECA, constituíram-se comissões municipais e conselhos tutelares que têm sensibilizado a sociedade para o direito social de proteção das crianças, entre eles o direito à educação.

A formação do professor de educação infantil passa a ser tema dos debates que antecedem a LDBEN (BRASIL, 1996a) e incluem a articulação da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e segmentos sociais. Esta articulação é outro marco da área, do qual decorrem diretrizes para uma política de Educação Infantil, entre elas destacamos duas diretrizes que expressam uma inflexão da área: o cuidar e educar como função da Educação Infantil; e a formação no nível secundário e superior para os professores de creche e pré-escola. A partir destas diretrizes, uma série

⁶ A Educação Infantil (0 a 6 anos) brasileira, a partir da Constituição Federativa da República de 1988, sob incumbência dos municípios, vincula-se ao Ministério da Educação, incluindo, portanto, nessa vinculação às creches, crianças da faixa de 0 a 3 anos.

de documentos⁷ vai dando forma à bibliografia sobre a formação de professores de Educação Infantil. Destaca-se a publicação intitulada *Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil*, de 1994, que objetiva fornecer subsídios para uma política de formação desses profissionais. Os argumentos que foram elaborados no conjunto dos documentos apontam a necessidade de um perfil profissional que articule as funções de cuidar e educar de crianças de 0 a 6 anos, portanto, um redimensionamento da sua formação, que até o momento se limitava, predominantemente, à formação dos professores da pré-escola, ou seja, àqueles cujo trabalho se destinava apenas às crianças de 3/4 a 6 anos.

Nesse período, final da década de 1980, segundo Rosemberg (2002), as organizações multilaterais pouco atuaram na Educação Infantil brasileira. Desse modo, propostas de Educação Infantil de qualidade no Brasil foram projetadas no período pós-Constituição até sua interrupção no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que incorporou orientações do BM tanto no plano das políticas econômicas quanto no plano das políticas educacionais. Portanto, o pequeno período profícuo de debates em prol de uma Educação Infantil de qualidade foi interrompido. O governo FHC (1995-1998/1999-2002) consolidou a bandeira da “modernização” e da “globalização” sob as regras do BM, que passam a reger as políticas educacionais, com a priorização de investimentos públicos para o Ensino Fundamental, ficando para a Educação Infantil a implementação de programas de baixos investimentos para as crianças pobres (ROSEMBERG, 2002). Intensificou-se um processo de reordenamento legal que veiculou, entre outras questões, a formação necessária para as professoras de Educação Infantil trazendo referenciais que estão na contramão da qualidade da formação dessas profissionais, e os estudos de Arce (1997, 2001a, 2001b) argumentam sobre esta tendência.

Foi nesse contexto da reforma educacional que o debate sobre a formação das professoras de Educação Infantil integrou a esfera nacional, um processo que se articulou também à formação acadêmica dos formadores de professoras da área. Constata-se que nesse período, ao mesmo tempo em que os debates em prol da qualidade da Educação Infantil ganham forma nos meios educacionais e acadêmicos, numa perspectiva de direitos da criança, o discurso do BM se instalou, numa perspectiva de necessidades, pautada na teoria do capital humano.

⁷ Os documentos são: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994a); *Educação Infantil no Brasil: Situação atual* (BRASIL, 1994b); *Bibliografia anotada* (BRASIL, 1995a); *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995b); *Proposta pedagógica e currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996b); *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998).

Os estudos de Rosemberg (2006, p. 66) demonstram esta tendência: [...] tanto o UNICEF (nos anos 1980) e o Banco Mundial (nos anos 1990) estimulam o Brasil a adotar uma forma de atendimento às crianças pequenas em espaços improvisados (como creches domiciliares), visando à redução do investimento público para expandir a cobertura em nome da ‘proximidade cultural’.

O debate sobre a qualidade da Educação Infantil entrou em pauta na esfera nacional considerando, na trajetória da área, as seguintes problemáticas, que são apontadas por Rosemberg (2006, p. 74): sua vinculação a órgãos de assistência; concepção dominante de programas de emergência para combater a pobreza; propagação via Unesco, UNICEF e BM de modelos de Educação Infantil de baixo custo. Entre as consequências, destacadas como desencadeadoras da baixa qualidade da área, encontram-se as “professoras leigas”, sem formação profissional especializada na área.

Destaca-se o Grupo de Trabalho sobre Educação Pré-Escolar da Anped, atualmente GT07 – 0 a 6, conforme afirmamos anteriormente, que promoveu um seminário em 1987, cujo tema central era o financiamento da área, com objetivo de buscar subsídios, referentes à educação da criança de 0 a 6 anos, que contribuíssem para a elaboração da LDBEN de 1996. Entre as inúmeras posições e questões decorrentes do referido evento, incluiu-se a defesa da “[...] ideia de que é importante investir-se nas redes públicas de pré-escola e creche, desencadeando-se desde já um processo de formação de pessoal, montagem de currículo e acúmulo de experiência em geral, que não pode mais ser adiado” (FARIA; CAMPOS, 1989, p. 6).

A LDBEN/1996, sem desconsiderar os descaminhos da tramitação do seu projeto, reconhece todos que exercem a docência com crianças de 0 a 6 anos como professor de educação infantil, condicionando sua formação em nível superior de licenciatura, de graduação plena, trazendo o Instituto Superior de Educação (ISE). A formação no nível médio para os professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos foi admitida até 2007, porém, considerando as controvérsias instaladas sobre as condições para ampliação da formação do grande contingente de professores leigos da Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, define que “Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na Educação Infantil” (BRASIL, 2003b).

Juntamente com o reconhecimento do professor de educação infantil e sua correspondente formação no nível superior, a Lei acrescenta a necessidade de constituição dos estatutos e planos de carreira docente, os quais deverão ser assegurados pelos sistemas de ensino.

Com a exigência da formação superior para todas as professoras que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, instalou-se o desafio, às esferas governamentais, de disponibilizarem o nível de formação necessário para que obtenham a formação exigida pela legislação para exercer a função. O desafio se coloca na medida em que a oferta de Educação Infantil, além de ser expressiva, é organizada de forma precária, com vários órgãos oficiais atuando paralelamente, sobretudo com funções assistenciais que levam as crianças, de diferentes classes sociais, a percursos escolares distintos. Neste cenário, incluem-se as creches gerenciadas por entidades filantrópicas, comunitárias ou conveniadas, a maioria em condições precárias, tanto do ponto de vista do funcionamento, da programação pedagógica, quanto da formação de pessoal.

A partir desse histórico, constata-se que a formação das profissionais de educação infantil é um tema que começou a se intensificar nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos nacionais da área a partir da década de 1990, sobretudo com o desdobramento da LDBEN de 1996 que instituiu a carreira profissional para todas que trabalham na educação infantil. O reconhecimento da condição de professoras na LDBEN de 1996 inclui as profissionais de creches, a maioria não habilitadas, assim como a definição de formação superior para todas.

1.3 A construção do Projeto do CEEI

O projeto do CEEI se justifica pelo caráter de prioridade em que a formação dos professores da Educação Básica está inserida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), da mesma maneira em que a formação dos professores incide na qualidade do atendimento ofertado. Deste modo, o CEEI está entre as ações de formação definidas nos Planos de Ações Articuladas (PAR), sendo que o mencionado projeto destaca:

Esse Curso insere-se no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), em articulação com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IFES), com as Secretarias Municipais de Educação. (UFSC, 2010, p. 5).

No contexto das ações articuladas fomentadas pelo governo federal, registradas no PNE (2001), em decorrência da LDBEN de 1996⁸ está a formação continuada. Nessa formação se destaca a articulação com as universidades

⁸ A LDBEN de 1996, conforme comentamos anteriormente, regulamenta a formação em nível superior para os profissionais que atuam na Educação Infantil.

públicas federais, reconhecidas como referência na produção de conhecimento. Nesse sentido, o CEEI se configura como a soma dos esforços entre: MEC, SEB, UFSC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Secretarias Municipais de Educação.

De acordo com o Projeto do CEEI (UFSC, 2010), a experiência de curso presencial da UFSC, durante o período de 2010-2012, integra a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio da iniciativa do MEC, da SEB, com apoio da Coordenadoria Nacional de Educação Infantil (COEDI), mas também se articula à função do NDI, incluindo os demais departamentos de ensino do Centro de Ciências da Educação⁹ desta universidade.

O NDI, a partir de 2008, como parte de seu trabalho de ensino, pesquisa e extensão e após uma longa trajetória de atuação na formação continuada para professores e demais profissionais vinculados à educação infantil, amplia a sua contribuição na formação destes profissionais. Nesta perspectiva, de 2008 até 2009 elabora um projeto de Curso de Especialização em Educação Infantil destinado aos professores de creches e pré-escolas de redes públicas municipais catarinenses.

O processo de ampliação da formação de professores de educação infantil das redes públicas oferecido pelo NDI tem sua origem, sobretudo, no fortalecimento da formação dos profissionais deste Núcleo e das suas condições trabalhistas. Também a existência, no Centro de Ciências de Educação da UFSC, de núcleos de pesquisa que focalizam estudos sobre a infância possibilita a elaboração de uma matriz curricular, para o mencionado curso, pautada numa sólida formação teórica articulada à reflexões sobre o trabalho pedagógico cotidiano nas creches e pré-escolas.

O desafio de propor uma matriz curricular com uma sólida formação teórica e metodológica evidenciou-se à medida que vários estudos, entre eles: Campos R., 2002; Shiroma, 2003a, 2003b; Shiroma e Evangelista, 2003b, 2004; Arce, 2004; Facci, 2004; Torriglia, 2004; Martins, 2007; Raupp, 2008, afirmam que nas últimas décadas persistem as políticas educacionais brasileiras que têm impulsionado o pragmatismo no campo educacional. Os mencionados estudos apontam para um aligeiramento e não intelectualização da formação docente, contribuindo assim, para a precariedade da qualidade da formação teórica e metodológica desses profissionais (UFSC, 2010).

A matriz curricular do curso, atenta aos propósitos já mencionados, foi construída com base em objetivos gerais e específicos. Os objetivos gerais do CEEI, em vigência de setembro de 2010 a março de 2012, anunciam as

⁹ Departamentos de Metodologia de Ensino e de Estudos Especializados em Educação.

seguintes intencionalidades: formar em nível de especialização professores de creches e pré-escolas da rede pública e privada (sem fins lucrativos) catarinense; atender os sistemas de ensino catarinenses em suas demandas de formação de profissionais da educação infantil, ampliando seus conhecimentos e análises sobre a educação infantil com base em elementos teóricos, legais, políticos, pedagógicos e profissionais. Os objetivos específicos, desdobrados dos gerais, declaram o que segue:

- 1) Propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de ampliar e aprofundar a análise das especificidades das crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, relacionando-as ao trabalho pedagógico em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da educação infantil, das políticas nacionais e locais de educação infantil e seus impactos; das contribuições à educação infantil advindas das ciências sociais e humanas; das relações entre cultura, subjetividade e currículo na educação infantil; de estudos e pesquisas na área da educação infantil.
- 2) Propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de analisar e desenvolver propostas de organização do trabalho pedagógico para creches e pré-escolas.
- 3) Propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de realizar estudos diagnósticos e propor estratégias para a melhoria da educação infantil em seu contexto de trabalho.

Com base nestes objetivos, a mencionada matriz curricular foi elaborada em articulação com todos os profissionais envolvidos na proposta do curso. Aproximadamente dois anos de reuniões e debates levaram à formulação desta matriz curricular, sob a coordenação do NDI e participação dos grupos de pesquisa do CED/UFSC que estudam a infância.¹⁰

Na elaboração da matriz curricular foram considerados, resguardando-se a limitação da carga horária de um Curso de Especialização (*lato sensu*), os fundamentos para a compreensão da infância e da criança e sua educação em creches e pré-escolas.

Com a proposta do curso em andamento, surgiu o convite do MEC/SEB para o NDI aderir ao CEEI presencial *lato sensu*, com recursos federais, juntamente

¹⁰ **Gepiee** – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância Educação e Escola (<http://www.gepiee.ufsc.br/index.htm#>); **NICA** – Núcleo Infância, Comunicação e Arte (<http://www.aurora.ufsc.br>); **Nupein** – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (<http://www.ced.ufsc.br/nupein>); **Gepee** – Grupo de Estudo sobre Política de Educação Especial; **Nepesc** – Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (<http://www.ced.ufsc.br/nepesc>); Inclui-se a participação do **Gepape** – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica da Feusp.

com outras dezesseis universidades federais, constituindo-se uma rede nacional atuando no mencionado curso em seus respectivos estados. A UFSC ingressou na rede e solicitou a possibilidade de adequação da matriz curricular proposta por um grupo gestor do MEC/SEB, considerando que tínhamos a matriz finalizada conforme mencionamos anteriormente. Com a adequação, a matriz curricular foi definida conforme Quadro 1.1 que segue.

Quadro 1.1 – Matriz Curricular do Curso de Especialização em Educação Infantil

EIXOS TEMÁTICOS	DISCIPLINAS
História, Políticas para a Educação Infantil no Brasil (90 horas /6 créditos)	Bases Teóricas da Educação Infantil (60h)
	Políticas de Educação Infantil: determinações sócio-históricas (30h)
Cultura, Cotidiano e Ação Docente na Educação Infantil (240 horas /16 créditos)	Currículo na Educação Infantil: exigências legais, conceitos e definições (30h)
	Estratégias Metodológicas na Educação Infantil (30h)
	Sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola: planejamento, registro e avaliação na Educação Infantil (30h)
	Corpo e Movimento na Educação Infantil (30h)
	Imaginação, Arte e Mídias na Educação (30h)
	Diversidade na Educação Infantil: Educação Especial (30h)
	Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental (30h)
Pesquisa na Educação Infantil (30 horas / 2 créditos)	Conhecimento Matemático na Educação Infantil (30h)
	Metodologia de Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso: um artigo sobre um projeto de intervenção em contextos de Educação Infantil (30h)
Total Horas disciplinas	360 horas
Aula Inaugural: Formação e Valorização do professor de Educação Infantil (15 horas)	Conferência: Política Nacional de Formação de professores da Educação Básica Palestra: Política de Educação Infantil: determinações históricas Palestra: Trabalho e Formação Docente na Educação Infantil Palestra: Concepções de Formação de professores de Educação Infantil

Seminário (25 horas)	Conferência1: Política Nacional de Educação Infantil Conferência2: Alfabetização e Letramento na Educação Infantil Mesa-Redonda Infância como Construção Social: contribuições do Campo da História, da Filosofia e da Psicologia Mesa-Redonda Infância como Construção Social: contribuições do Campo da Pedagogia, da Sociologia e da Antropologia Mesa-Redonda: Relação Educação Infantil e Família e Questões Raciais na Educação Infantil Minicurso: Literatura Infantil (8 horas) Minicurso: Arte Educação com Crianças de 0 a 6 anos (8 horas) Minicurso: Ciências na Educação Infantil (8 horas) Minicurso: O Trabalho Pedagógico com Bebês/0 a 3 anos (8 horas) Minicurso: Sexualidade na Educação Infantil (8 horas) Minicurso: Música na Educação Infantil (8 horas)
Defesa dos TCCs	Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas)
Total Carga Horária	460 H/A
Atividade complementar	Oficinas de Produção de Texto: Leitura e Escrita (16 horas)

Fonte: Projeto do CEEI (UFSC, 2010)

A definição das disciplinas temáticas da aula inaugural dos seminários e minicursos associou-se à necessidade de contemplar, num processo de formação dos professores de educação infantil, o conjunto de conhecimentos importantes para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas creches e pré-escolas. A diversidade dos temas expressa, por um lado, a especificidade da educação infantil e, por outro lado, a necessidade de incluir num curso de especialização, resguardando-se as limitações da carga horária, conhecimentos essenciais que permanecem secundarizados nos processos de formação inicial dos cursos de Pedagogia que formam professores para a educação infantil.¹¹

A formação dos 240 profissionais da Educação Infantil, em seis grupos de 40 cursistas, três em Florianópolis, dois em Joinville e um em Chapecó, compreendendo uma abrangência geográfica de aproximadamente 600 quilômetros, assim como a estrutura curricular, constituiu-se em ousadia e desafio. No mapa do estado de Santa Catarina, apresentado na sequência, estão localizadas essas três regiões, como aparece na Figura 1.1.

¹¹ A presente coletânea traz artigos referentes a cada disciplina desenvolvida neste CEEI, possibilitando que o leitor amplie a compreensão da perspectiva teórica e metodológica deste processo de formação continuada. Quanto ao conteúdo das conferências e palestras, integrarão uma coletânea distinta (no prelo) sob a organização de profissionais vinculados ao presente CEEI.

Figura 1.1 – Regiões do Estado onde são ofertadas turmas do CEEI



Fonte: projeto do CEEI (UFSC, 2010)

Na definição das regiões catarinenses nas quais seriam ofertadas turmas do CEEI foram considerados os seguintes critérios: distribuição geográfica equilibrada no estado com objetivo de incluir municípios circunvizinhos; melhores possibilidades de deslocamento considerando a decisão, numa primeira edição do CEEI, de haver único grupo de professores responsáveis pelas disciplinas com objetivo de buscar a unidade teórica metodológica; possibilidade de estrutura física e coordenação regional para a gestão local do curso.

1.4 A Gestão do Curso de Especialização em Educação Infantil (*lato sensu*) na UFSC

As atividades de organização e planejamento do curso, desde a inclusão da UFSC/CED/NDI no programa ofertado pelo MEC, pautaram-se pela perspectiva participativa de sua gestão, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros com a finalidade de dar transparência às ações e, principalmente, possibilitar o diálogo e as contribuições entre os envolvidos no processo de formação, ou seja, entre os gestores, os professores formadores, os professores em formação e os técnicos.

O processo de gestão do CEEI contou com um grupo de profissionais composto por: coordenadora geral; coordenadora adjunta geral; coordenadoras

adjuntas locais (Florianópolis, Joinville e Chapecó); duas secretárias; um responsável pela operacionalização financeira; professor avaliador e o colegiado do curso. A composição do colegiado inclui as coordenadoras, a avaliadora, as representações de cada disciplina e de alunos de cada região (Florianópolis, Joinville e Chapecó). Nas reuniões mensais de colegiado, antecedidas por reuniões semanais de coordenações, incluindo articulações *on-line* entre coordenações e profissionais da secretaria do curso, ocorrem os debates e as deliberações que contribuem para o desenvolvimento dos trabalhos.

O planejamento e o desenvolvimento do CEEI envolveram diferentes frentes de trabalho, entre as quais destacamos: I) composição do corpo docente; II) seleção dos professores em formação e composição das turmas em cada região; III) organização da secretaria do curso incluindo a gestão financeira; IV) organização do material pedagógico. Na sequência, abordaremos cada um dos itens, com o objetivo de levantar tanto os aspectos que contribuíram quanto aqueles que dificultaram a qualidade do curso.

1.4.1 Composição do corpo docente do CEEI

O critério principal de escolha dos profissionais para atuarem num curso com foco na docência em educação infantil foi sua vinculação com a infância, sobretudo a educação infantil, associando a experiência com a formação de professores nesta área.¹² Na UFSC, a existência de vários grupos de pesquisa com trabalhos direcionados à infância e/ou educação infantil, mencionados anteriormente, favoreceu as definições dos grupos de coordenação e secretaria do curso e de professores responsáveis pelas disciplinas.

Os professores do CEEI foram definidos a partir do convite feito aos pesquisadores dos Grupos de Pesquisa da UFSC para que viessem a compor a equipe de trabalho do projeto. Aceitaram o convite o **Gepiee** (Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Infância Educação e Escola), o **Gepee** (Grupo de Estudo sobre Política de Educação Especial), o **NICA** (Núcleo Infância, Comunicação e Arte), o **Nepesc** (Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea), o **Nupein** (Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância) e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), o **Gepape** (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica) e um professor da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Toda ação pedagógica desenvolvida nos componentes curriculares esteve articulada, de modo direto ou indireto, às produções científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação

¹² Somente o técnico responsável pela operacionalização financeira não cumpre, necessariamente, este critério. Sua formação é na área da administração ou da contabilidade.

da UFSC, por meio dos professores vinculados às discussões sobre a Infância e a Educação Infantil do CED/UFSC e de professores da FEUSP e da UDESC.

É importante ressaltar que esse colegiado de docentes esteve envolvido nos trabalhos desde o processo de construção do projeto envolvendo diálogos entre as perspectivas teóricas dos grupos, os interesses do MEC e as necessidades dos professores em formação. Uma decisão relevante, considerada a preocupação com a qualidade do trabalho pedagógico, implicou na determinação de que esse colegiado assumisse os trabalhos com os componentes curriculares em todas as regiões e turmas, de modo a garantir unidade ao trabalho.

1.4.2 Seleção dos professores em formação e composição das turmas em cada região

A pré-seleção dos alunos para o CEEI, profissionais da educação infantil, ocorreu via *on-line* na Plataforma Freire/MEC, sendo validada¹³ pelas respectivas redes municipais de ensino. Com esta validação que foi informada à secretaria do CEEI, os candidatos prestam o processo seletivo por meio de uma prova escrita contendo oito questões objetivas e duas descritivas. O edital do processo seletivo, amplamente divulgado, orienta sobre a realização das provas e informações complementares.

A elaboração, operacionalização, aplicação e correção das provas que compuseram o processo seletivo envolveram o trabalho de muitos profissionais, considerando que o número de candidatos inscritos é expressivo e a aplicação das provas ocorre em regiões distantes. O apoio na impressão, organização e distribuição das provas pela Coperve¹⁴ foi essencial.

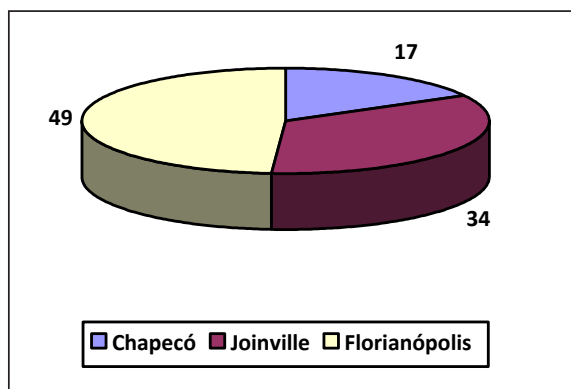
O processo de seleção envolveu a inscrição de 476 professores interessados na Plataforma Freire (<http://sed.sc.gov.br/educadores/plataforma-freire>). Destes, foram selecionados 240 professores configurando a seguinte distribuição nas regiões catarinenses: 40 em Chapecó, 83 em Joinville e 117 em Florianópolis,¹⁵ conforme Figura 1.2.

¹³ Os critérios para validação das pré-inscrições pelas secretarias municipais de educação: ter curso superior completo, preferencialmente, o curso de Pedagogia; atuar há pelo menos dois anos na área de Educação Infantil; permanecer em exercício durante o processo formativo do curso; comprometer-se a permanecer atuando na Educação Infantil, no mínimo, pelo mesmo período de realização do curso após a formação; ter carga horária de trabalho compatível com o horário de funcionamento do curso.

¹⁴ A Coperve é a Comissão Permanente do Vestibular da UFSC.

¹⁵ Não foi possível instalar turmas na região sul, apesar de haver demanda, pelo fato de a BR 101 estar em processo de duplicação, aspecto que dificultaria o deslocamento dos profissionais envolvidos no CEEI.

Figura 1.2 – Número de cursistas do CEEI por região

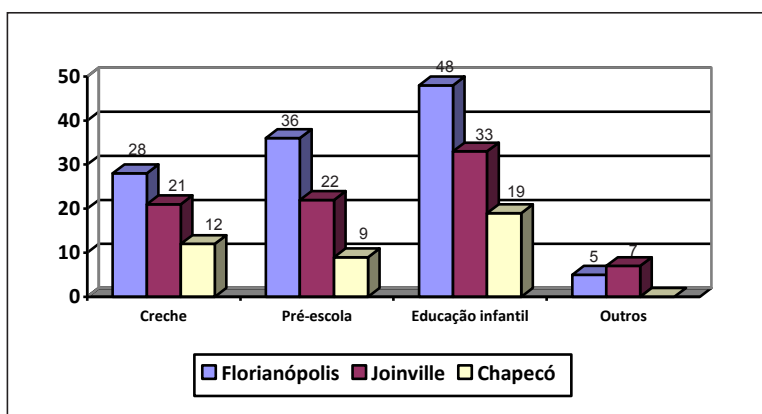


Fonte: Dados de matrícula da Secretaria do CEEI

A definição do número de turmas nas regiões ocorre proporcionalmente ao número de candidatos inscritos.

A composição das turmas, resultante do processo de seleção, contemplou 61 professores que atuam em creches (0-3 anos); 67 professores que atuam na pré-escola (4-5 anos); 100 professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas – 0 a 5 anos); e 12 professores com outras funções e vínculos, conforme se pode observar na Figura 1.3 a seguir.

Figura 1.3 – Número de professores matriculados no curso por nível de atuação na Educação Infantil



Fonte: Dados de matrícula da Secretaria do CEEI

A despeito de parecer, a princípio, que os municípios contemplados com vagas no CEEI foram apenas 3 (Chapecó, Florianópolis e Joinville), o quadro 1.2 abaixo demonstra que estiveram representados nas seis turmas e nas três regiões 30 (trinta) municípios catarinenses. Considerando que o estado tem 293 municípios um único curso contemplar quase 10% deles é uma marca bastante significativa.

Quadro 1.2 – Número de professores em formação em cada município das três regiões

POLO	Municípios de atuação	Número de professores
Chapecó	Abelardo Luz	04
	Bom Jesus	04
	Caxambu do Sul	03
	Chapecó	14
	Concórdia	06
	Galvão	01
	Guatambu	01
	Jardinópolis	01
	Maira	01
	Maravilha	01
	Piratuba	01
	Vargeão	01
	Xanxerê	02
	Subtotal	40
Florianópolis	Balneário Camboriú	01
	Biguaçu	07
	Criciúma	01
	Florianópolis	88
	Itapema	01
	Palhoça	01
	Santo Amaro da Imperatriz	02
	São José	16
	Subtotal	117
Joinville	Araquari	01
	Balneário Barra do Sul	01
	Guaramirim	04
	Itapoá	06
	Joinville	63
	Massaranduba	02
	Rio Negrinho	03
	São Bento do Sul	01
	Schroeder	02
	Subtotal	83
	Total Geral	240

Fonte: Dados de matrícula da Secretaria do CEEI

1.4.3 Estrutura física, organização da secretaria do curso, gestão acadêmica e financeira

A necessidade de salas de aulas nas três regiões caracterizou-se em uma demanda que exigiu articulações na universidade e entre universidades e/ou secretarias municipais de educação nas três regiões. Neste sentido, a escolha de coordenações locais vinculadas a estas esferas administrativas/ instituições contribuiu para equacionar a demanda dos espaços e equipamentos necessários, como também para solucionar outras demandas relacionadas aos alunos do curso oriundos das respectivas regiões e municípios circunvizinhos. Em Florianópolis, nas dependências do NDI, instalou-se a secretaria geral do curso.

A organização dos espaços para o desenvolvimento das aulas e das orientações ficou sob a responsabilidade dos coordenadores locais. Em Florianópolis foram requisitadas salas de aula da UFSC. Em Joinville as aulas foram abrigadas em salas cedidas pela Universidade da região de Joinville – UNIVILLE e em Chapecó nas dependências da Universidade Federal da Fronteira Sul. Os contatos estabelecidos pelas coordenações locais estiveram apoiados por encaminhamentos formais provenientes da coordenação geral.

A secretaria geral do curso conta com o trabalho de profissionais com dedicação de 20 horas semanais às atividades de organização, acompanhamento e registro das atividades. Estão sob a responsabilidade desse setor a documentação dos professores em formação e os encaminhamentos de informações, horários, materiais pedagógicos e demanda contínua dos professores formadores.

Outro desafio para a organização do curso é a elaboração do cronograma das aulas, para um período de dezoito (18) meses envolvendo seis turmas em regiões distintas com o mesmo grupo de professores, a maioria das aulas nos finais de semana¹⁶ e tendo a clareza sobre as eventuais alterações deste cronograma no decorrer do processo, considerando os imprevistos que se apresentam. Por um lado a opção de manter o mesmo grupo de professores com o objetivo de contribuir na unidade teórica e metodológica do CEEI, por outro lado, a dificuldade em garantir que as aulas ocorressem nas datas e com os professores previstos.

A gestão acadêmica, sob a supervisão da coordenação adjunta geral, inclui, entre outros aspectos, a elaboração do cronograma das aulas, a articulação com o bolsista, responsável pela operacionalização financeira, da viabilidade das passagens, hospedagem e diárias para todos os profissionais envolvidos no CEEI, o acompanhamento das avaliações das disciplinas, a orientação acadêmica aos professores e orientadores de TCC.

¹⁶ Duas turmas da região de Florianópolis têm as aulas no período noturno, no decorrer da semana.

As coordenações locais direcionam seus esforços, principalmente, no acompanhamento das aulas nas respectivas regiões e das avaliações de aprendizagem dos cursistas.

A gestão financeira, sob a supervisão da coordenação geral, conta com os serviços de operacionalização da Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU) e com a colaboração de um bolsista. Os trabalhos incluem a gestão das bolsas do FNDE, o acompanhamento das despesas com a aula inaugural, com a impressão dos cadernos das disciplinas, com a formação dos orientadores, com os seminários ao longo do curso, com os deslocamentos dos professores para ministrarem aulas nas regiões, entre outras.

Destaca-se, para a coordenação geral, a articulação com a UNDIME e as secretarias municipais de educação vinculadas ao CEEI, com o MEC/SEB, com a UFSC e com o Colegiado do CEEI.

1.4.4 Organização do material pedagógico

Os professores do curso aceitaram o desafio de organizar os cadernos das disciplinas que se compõem de material impresso contendo as leituras obrigatórias e complementares para as aulas de cada um dos componentes curriculares. Esse trabalho demandou dos professores empenho e dedicação de muitas horas de trabalho com o objetivo de selecionar bons textos, estabelecer contato com autores externos quando o material não era de autoria dos respectivos professores, cumprir os prazos para o encaminhamento do material à gráfica, entre outros encaminhamentos necessários. Esse material constitui-se em diferencial significativo para a qualidade do curso, pois compõe referencial especializado nas temáticas que envolvem cada uma das disciplinas.

Além disso, com verbas previstas no projeto, foram adquiridos diversos livros indicados pelos professores para compor uma pequena coletânea de obras especializadas na área da Educação Infantil. Cada região recebeu um pequeno acervo disponibilizado para empréstimo e estudo aos alunos.

1.4.5 Aspectos que prejudicaram a qualidade do curso

Alguns aspectos vêm dificultando de modo significativo a execução da proposta do CEEI. Na sua concepção tanto a UFSC quando o MEC pressupunham que haveria plena colaboração dos entes federados (estados e municípios) aos quais estavam ligados os professores em formação. A falta de apoio dos municípios, no entanto, especialmente no que diz respeito à dispensa dos professores para frequentarem as aulas e à disponibilidade de transporte, impactam de modo negativo as atividades e a frequência dos professores, alunos do curso.

A falta de comprometimento de um número expressivo de alunos com relação à pontualidade e à assiduidade as aulas, como também com o empenho na produção dos trabalhos e o cumprimento dos prazos estabelecidos para a entrega é outro fator comprometedor da qualidade. Embora saibamos que essa fragilidade pode estar relacionada às condições objetivas que os cursistas têm para cumprir as exigências do processo de formação. Não nos cabe, porém, omitir questão tão importante à qualidade da formação proposta.

Questões estruturais como atraso na entrega dos cadernos das disciplinas, atraso na disponibilidade dos materiais permanentes para o desenvolvimento do curso,¹⁷ dificuldades de manter as aulas nas mesmas salas e o excesso de turmas na região de Florianópolis são outros aspectos que merecem destaque.

1.4.6 Aspectos que contribuíram para a qualidade do curso

Muitos aspectos contribuem para a qualidade do curso. Dentre eles destacamos como principais a articulação do NDI com os Grupos de Pesquisas dos Departamentos do Centro de Ciências da Educação que estudam a infância. A mencionada articulação se mostrou profícua na direção de constituir um amplo corpo docente qualificado, todos com titulação mínima de mestrado em educação. Também a articulação com outras universidades e as secretarias municipais de educação que, embora não tenha se efetivado a contento, pode ser considerada uma conquista na medida em que chama para a responsabilidade com a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil.

A decisão de compor um grupo de professores distinto daquele que ministrou as disciplinas para orientar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), todos com titulação mínima de mestrado, foi importante em muitos aspectos. O grupo de orientadores pode nos ajudar a visualizar como se deu o processo de formação, pois acompanhará a elaboração do PIP ou POP e do TCC, todos articulados com os trabalhos desenvolvidos nas disciplinas. Além disso, são professores que não estão sobrecarregados com os trabalhos das disciplinas do curso e consolidam a ampliação do número de profissionais para atuarem em edições futuras do curso e demais processos de formação direcionados à educação infantil.

A participação, no desenvolvimento do curso, de uma avaliadora interna com um trabalho de avaliação crítico construtivo que identifica as fragilidades do curso e ao mesmo tempo sugere e discute as possibilidades de superação dos problemas.

¹⁷ A liberação dos recursos para aquisição dos materiais permanentes ocorreu somente no mês de setembro de 2011, um ano após o início do curso.

1.5 Considerações finais

O artigo expressa, historicamente, tanto as concepções que permeiam a educação infantil e a formação dos seus professores quanto a necessidade de avançar sobre estas perspectivas. Também evidencia as exigências advindas de um processo de formação continuada docente, que vai além da formação inicial. Portanto, uma experiência que marca o compromisso e a contribuição das universidades na formação dos professores de educação infantil.

Ainda que, neste percurso algumas dificuldades foram suscitadas, é preciso destacar o impacto positivo que esta formação poderá possibilitar aos professores de educação infantil como: proporcionar oportunidades de ampliar e aprofundar o conhecimento da especificidade da educação de crianças de até 5 anos, especialmente para professores que trabalham em cidades aonde as universidades públicas com cursos de Pedagogia que habilita para a Educação Infantil são distantes ou inexistentes. Aproximar estes profissionais deste contexto acadêmico permite mediações significativas que poderão trazer melhorias no seu trabalho docente, ou seja, mais qualidade para a educação infantil.

Ao estabelecer como TCC um artigo a partir de um projeto de intervenção pedagógica já é possível vislumbrar ações intencionais que estará contribuindo para a qualidade da educação oferecida às crianças nas creches e pré-escolas. Dito de outra forma é a consolidação de um processo de formação continuada centrado na **docência em educação infantil**.

Finalizando, é um trabalho de formação docente que aponta muitos desafios a avançar, mas também, permite a compreensão do processo teórico e metodológico desta formação. Participar desta experiência inovadora em Santa Catarina é um marco que possibilita novas trajetórias, marcado pelos acertos e erros como todo processo pioneiro.

Referências

ARCE, A. *Jardineira, tia ou professorinha: a realidade dos mitos*. 1997. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1997.

_____. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001a. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 mar. 2004.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001b. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 mar. 2004.

- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- CAMPOS, R. F. *A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002, 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- FACCI, M. G. D. *Formação de professores: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- FARIA, A. L. G.; CAMPOS, M. M. (Org.). Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. *Cadernos Anped* – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 1, 1989.
- GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil. *Proposições*, Campinas/São Paulo: Faculdade da Unicamp, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005, p. 181-193.
- KULHMANN Jr. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18. maio/jun./ago. 2000.
- _____. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 2: século XX. p. 68-77.
- MARTINS, L. M. *Formação de professores: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- PIMENTA, S. G. Aspectos gerais da formação de professores para a Educação Infantil nos programas de magistério – 2º grau. In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994. p.43-50.
- RAUPP, M. D. 2008. 230 f. *Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.
- ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 fev. 2004.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 fev. 2004.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. de. *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-86.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003a.

_____. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 61-79.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 81-98.

_____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 15 fev. 2006.

TORRIGLIA, P. L. *A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina*. 2004. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VIEIRA, L. M. F. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências; rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. 347 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

_____. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

_____. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-posições*, São Paulo, v. 10, n. 1 (28), p. 28-39, mar. 1999.

Documentos e Legislações

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva. 1990. (Série Legislação Brasileira)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Educação Infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Educação Infantil: bibliografia anotada*. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1995a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1995b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LEX: Legislação Federal e Marginália. São Paulo, 1996a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1996b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB 01/2003*. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação em nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9394/96, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <[www. http://www.mieib.org.br/](http://www.mieib.org.br/)>. Acesso em: 29 fev. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. *Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação Infantil*. Florianópolis, SC: MEC/SEB/UFSC/CED/NDI, 2010.



||||| parte II |||||

EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE



capítulo 2

A PSICOLOGIA DIALÉTICA E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA – CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcos Lourenço Herter
Maria Augusta Bolsanello

Neste capítulo serão analisadas as contribuições Psicologia Dialética de Lev Semenovitch Vygotsky e da Epistemologia Genética de Jean Piaget para a Educação Infantil, discutindo algumas dimensões das abordagens desenvolvidas por Vygotsky – a Psicologia Histórico-Cultural – e as contribuições de Piaget – a Epistemologia Genética.

A Ciência Psicológica construída no século XX recebeu importante contribuição de base histórico-dialética, a partir dos trabalhos do Psicólogo Soviético Lev S. Vygotsky e do Psicólogo da Infância Frances Henri Wallon. O autor soviético forneceu importantes contribuições para a compreensão do Desenvolvimento Humano, particularmente do papel que cumpre a aprendizagem, o papel da imaginação na infância, o lugar do jogo e do brinquedo junto ao processo de desenvolvimento entre outras contribuições, esta última com significativas contribuições para o entendimento da Atividade Infantil. Sua Escola, a Psicologia Histórico-Cultural foi desenvolvida posteriormente à sua morte na primavera de 1934, por seus colaboradores, Leontiev, Luria e Elkonin, entre outros.

Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, na República Bielorrussa, mesmo ano em que nasceu em Neuchâtel, na Suíça Jean Piaget, no dia 9 de agosto. Desenvolveu sua teoria ao longo do século vinte, falecendo em 1980.

2.1 Os cientistas: seus métodos, sua história e suas lutas

O debate acadêmico na área da Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Aprendizagem, em especial na Psicologia da Educação nas últimas décadas

do século XX, particularmente no Brasil, esteve centrado principalmente nas análises e contribuições dos modelos Piagetiano e Vygotskiano. Este fenômeno observou-se não somente no Brasil, mas também nos Estados Unidos da América e na Europa. O debate esteve centrado principalmente nos dois olhares acerca da relação Desenvolvimento e Aprendizagem e, também num segundo foco, da relação entre o Pensamento e a Linguagem. Longe de tentar esgotar este tema no presente capítulo, entendemos ser necessário sinalizar que este fenômeno vivenciado, de debate heurístico, onde uns acadêmicos e educadores alinhavam-se de forma apaixonado em um dos dois lados – Piaget X Vygotsky ou Estruturalismo X Historicismo, não forneceu as contribuições que a escola, os educadores e, em especial, as crianças e a sociedade necessitavam para operar mudanças necessárias e possíveis no entendimento da relação desenvolvimento/aprendizagem e particularmente, do papel que cumpre a linguagem e o pensamento no desenvolvimento cognitivo, da compreensão da cognição humana entre outras dimensões centrais do fazer educativo, com as consequentes mudanças da prática pedagógica na Educação Infantil.

Verificou-se também com muita intensidade, a partir de meados dos anos oitenta do século passado, o que se denominou de onda construtivista. Esta moda cristalizou-se a partir do discurso construtivista. Movimento construtivista que encontra suas bases teóricas e metodológicas na Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Fenômeno crítico também foi verificado nas apropriações neoliberais realizadas com a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, fenômeno já materializado nos anos noventa do século passado, o que foi analisado com muita propriedade e profundidade por Duarte (2000, 2005), nos seus trabalhos sobre o “aprender a aprender” e a análise crítica sobre o Construtivismo.

Neste trabalho, ao descrevermos a Teoria Geral dos Estágios e Piaget, utilizaremos como referência a sua conferência: *Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente*, apresentada na Terceira Seção da Associação de Psicologia Científica de Língua Francesa, em abril de 1955, na Universidade de Genebra. Nesta mesma Seção Rene Zazzo apresentou a conferência: *As Etapas da Personalidade na Criança*, descrevendo a teoria dos estágios de Henri Wallon (PIAGET, 1971). Esta escolha deve-se ao fato histórico-cronológico de sermos fiel à sua última e mais avançada teorização sobre os “Estágios”.

2.2 A epistemologia genética – Jean Piaget

Piaget, já nas suas primeiras vivências como pesquisador, definirá seu projeto científico, fazendo um esforço inicial de construir o que chamou de

“Embrriologia do Conhecimento”, isto é, uma análise biológica de como a espécie humana, a criança (sujeito epistêmico – sujeito universal do conhecimento) constrói conhecimento. Pretendia explicar como a mesma passa de níveis de menor complexidade para níveis de maior complexidade na utilização de seus esquemas e estruturas mentais (LA TAILLE, 2003).

Neste processo de constituição de sua Epistemologia, o grande Epistemólogo de Genebra utilizou-se de sua base filosófico-científica e, a partir da Filosofia, particularmente da Lógica e, em especial da Biologia, base principal de sua formação científica. Neste processo incorporou da Ciência Biológica as categorias conceituais de Homeostase (Equilíbrio), os Princípios da Organização e Adaptação como conceitos basilares de sua teoria.

Este projeto inicial que Piaget (1970) propôs ainda em sua juventude se desdobrou no Projeto de sua Existência e ele dedicou toda a sua vida ao Centro de Epistemologia Genética, vinculado ao Instituto Jean Jaques Rousseau da Universidade de Genebra na Suíça (LA TAILLE, 2003).

2.3 Inteligência – adaptação biológica

Piaget desenvolveu uma teorização onde o central era a compreensão de que a Inteligência e a vida têm em comum as funções de “Adaptação” e de “Organização”. Para Piaget (1976) todos os seres vivos devem necessariamente realizar adaptações ao mundo, à natureza, ao ambiente. Este processo ocorre na dimensão do desenvolvimento, particularmente do desenvolvimento da inteligência, que é também para ele uma função biológica. Esta adaptação vital vai se constituir através de dois mecanismos: a assimilação e a acomodação, dois invariantes funcionais presentes em todo ato de inteligência.

Este processo de adaptação é realizado através das equilíbrios e reequilíbrios do sujeito epistêmico. Na sua dimensão interna, o sujeito é regulado também por outro princípio extraído da biologia: a “Organização”. Esta vai se estruturando, a partir dos reflexos, dos esquemas e materializando-se nas estruturas mentais, prolonga-se sempre numa Adaptação Intelectual em cada etapa do seu desenvolvimento.

Ao partir do pressuposto de que a Inteligência é um processo de adaptação biológica do sujeito ao mundo dos objetos, Piaget incorporou o princípio de adaptação da Ciência Biológica à sua teoria, desdobrando-o em duas dimensões. As dimensões da Assimilação e da Acomodação. No processo de adaptação ao mundo, o ser humano buscará o equilíbrio a partir das provocações desequilibradoras que o mundo, através dos objetos e das outras pessoas provoca em cada indivíduo, nos diferentes momentos do seu desenvolvimento, quer na infância, na puberdade, na adolescência, na vida adulta ou mesmo no idoso.

O desenvolvimento cognitivo para o autor suíço só ocorre porque o sujeito necessita responder as constantes provocações vindas do contexto externo, quer sejam provocações de outras pessoas ou de objetos físicos ou conceituais. Provação aqui não é entendida como no senso comum, mas sim como processos que chegam ao cérebro do sujeito epistêmico (sujeito universal do conhecimento), através da percepção e que cada ser humano terá que organizar e interpretar internamente, de acordo com os recursos cognitivos (esquemas e estruturas mentais) que dispõe em cada um dos estágios do seu desenvolvimento cognitivo. Esta foi a primeira grande contribuição da Biologia que Jean Piaget apropriou-se para alicerçar os fundamentos científicos necessários para a compreensão da dinâmica do funcionamento cognitivo na espécie humana. Junto com o princípio da Homeostase (que conceituou como Princípio da Equilibração), utilizou-se também dos conceitos de Adaptação e Organização, conceitos científicos da biologia que foram integrados à sua teoria – a Epistemologia Genética. Na sua teoria, o Epistemólogo de Genebra reconceitualizou o Princípio da Homeostase, ao qual chamou de Princípio da Equilibração.

Estes três princípios que regem a dinâmica de todos os seres vivos, não somente da espécie humana: a Equilibração, a Adaptação e a Organização são o tripé onde está alicerçada a sua Teoria da Cognição ou Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, a Epistemologia Genética como conceituou Piaget (1978). Este padrão de funcionamento universal conceituou-os de “invariantes funcionais”, ou seja, não variam nunca de função e são universais, isto é, padrões de funcionamento que estão presentes em todos os membros da espécie.

2.4 Os estágios piagetianos

Os trabalhos desenvolvidos por Piaget (1973a, 1987) acerca dos Estágios do Desenvolvimento foram evoluindo ao longo de seu pensamento e de sua obra. Na sua primeira versão foram apresentados seis grandes Estágios, publicados em 1940 com o título: *O Desenvolvimento Mental da Criança*, relatório que integra a obra *Seis Estudos de Psicologia* (PIAGET, 2005). Nesta primeira versão dos estágios, aparece com muita propriedade o paralelismo entre o desenvolvimento da inteligência e da afetividade. Posteriormente apresentou uma segunda teorização no trabalho *A Psicologia da Inteligência* (PIAGET, 1958), onde descreve cinco grandes estágios no desenvolvimento da criança. Nas Conferências na Sorbonne, realizadas em Paris nos anos 1952-1953, apresentou um sistema de estágios integrado por quatro períodos (PIAGET, 1953).

Em sua última versão da Teoria dos Estágios, apresentada na Terceira Sessão da Associação de Psicologia Científica de Língua Francesa realizada em abril de 1955, no Laboratório de Psicologia da Faculdade de Ciências do Instituto

de Ciências da Educação – Instituto Jean J. Rousseau, a mesma foi apresentada por Inhelder com três grandes períodos, com subperíodos e estágios. Piaget esteve presente e assistiu a esta apresentação da sua última versão da Teoria Geral dos Estágios (TRAN-THONG, 1981).

O modelo descritivo abaixo tem sua nomenclatura definida a partir do trabalho de Tran-Thong (1981).

- a) Período da Inteligência Sensório-Motora (com seis estágios de 0 a 2 anos):
 - primeiro subestágio – Reflexo (0 a 1 mês);
 - segundo subestágio – Reação Circular Primária, primeiros hábitos ou adaptações adquiridas (1 mês/4½ meses);
 - terceiro subestágio – Das reações circulares secundárias e esquemas secundários (4 meses e meio a 8-9 meses);
 - quarto subestágio – Das Coordenações de esquemas secundários e sua aplicação (8 ou 9/11 ou 12 meses);
 - quinto subestágio – Das Reações circulares e esquemas terciários, combinação experimental dos esquemas e descoberta (11 ou 12 meses/18 meses);
 - sexto subestágio – Combinação mental dos esquemas, Invenção e representação (1 ano e meio/2 anos), onde ocorre o início do simbolismo.
- b) Período da Preparação e Organização das Operações Concretas de Classes, Relações e Número (com dois subperíodos de 2 anos a 11 ou 12 anos):
 - subperíodo das representações pré-operatórias, dividido em três subestágios (2 a 7-8 anos);
 - primeiro subestágio do aparecimento da função simbólica e início da representação (2-4 anos);
 - segundo subestágio das organizações representativas baseadas em configurações estáticas ou numa assimilação à ação própria (4/5 anos e meio);
 - terceiro subestágio das representações articuladas por regulações (5 anos e meio/7 ou 8 anos);
 - subperíodo das operações concretas, integrado por dois subestágios (7-8 a 11-12 anos);
 - quarto subestágio: das operações concretas simples e elementares (7 ou 8-9 ou 10 anos);
 - quinto subestágio: das operações concretas complexas espaço-temporais (9 ou 10/11 ou 12 anos).

- c) Período das Operações Formais (com dois subestágios de 11-12 a 15 anos)
- primeiro subestágio: gênese das operações formais (11 ou 12-14 anos);
 - segundo subestágio: as estruturas das operações formais (14-16 anos).

Particularmente a Teoria Geral dos Estágios em Piaget e em outras teorias do desenvolvimento tem sido utilizada como referência no campo da educação, em especial pela Pedagogia da Infância para situar o Professor na sua relação com a criança e a organização de suas atividades de ensino. Tran-Thong (1981, p. 96) ao concluir a discussão sobre os Estágios Piagetianos assim sintetiza:

Para Piaget o desenvolvimento da inteligência é “um processo de equilibração contínua e progressiva”; e os estádios ou níveis de desenvolvimento constituem patamares sucessivos de equilibração (PIAGET, 1952a, p. 8). Cada estádio tem a sua forma de equilíbrio específica, que apresenta uma estrutura de conjunto agrupando as ações ou operações não só manifestas, isto é, efetivamente realizadas pela criança, mas também latentes, isto é, que a criança é capaz de efetuar se se apresentar uma ocasião propícia, e isto uma vez que fazem parte integrante da estrutura de conjunto. (TRAN-THONG, 1981, p. 96).

Pode ser esta possibilidade de visualizar os estados internos da criança a partir de sua ação, confrontando com a descrição da teoria geral dos estágios de Piaget, o fator determinante que tem proporcionado uma adesão mais significativa dos professores de educação infantil ao modelo teórico descrito pela Epistemologia Genética.

2.5 Vygotsky: psicologia histórico-cultural

Vygotsky representa no contexto soviético e ocidental a grande referência da Psicologia de base Histórico-Dialética.

Muitos autores já descreveram com propriedade a base histórico-social da sua concepção de homem. O esforço dos pesquisadores da Psicologia Soviética naquele período buscou também em Vladimir Ilyich Lenin as contribuições para compreender a relação entre a dialética e a psicologia no estudo do desenvolvimento humano. Foi Lenin (2011) quem inseriu na dialética materialista e na teoria do conhecimento o conceito de atividade vital prática direcionada a um fim do sujeito, a qual transforma a realidade externa. Para ele, os componentes da atividade objetiva do homem são a definição de finalidades (fins), a escolha e utilização de meios externos (instrumentos) e a verificação da coincidência do subjetivo com o objetivo.

Vygotsky como um dos principais representantes da Psicologia Marxista tem sua base filosófica e metodológica no Materialismo Dialético, e este compreende a essência da atividade humana e do seu papel na formação da consciência humana.

A partir da constituição de sua teoria denominada Psicologia Histórico-Cultural, em particular na sua obra: *História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores* (adaptação e tradução publicada no Brasil pela Editora Martins Fontes com o título: *A formação social da mente*), Vygotsky formula seu entendimento acerca da relação entre a aprendizagem e desenvolvimento intelectual. Entende que são processos distintos e interdependentes. Nesse trabalho buscou explicar essa relação, resgatando o papel significativo da linguagem na interação entre esses dois processos, já que é por meio da apropriação e internalização da linguagem que o ser humano se desenvolve. Para o autor soviético, a aprendizagem está presente desde os primeiros momentos da vida humana, nessa perspectiva, para ele a inteligência é compreendida como capacidade para aprender.

Também o entendimento acerca do desenvolvimento humano se amplia com o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. Para Vygotsky este conceito expressa a relação interna entre o ensino e o desenvolvimento. A existência desta zona pressupõe a formação na criança de particularidades psíquicas que ainda não se materializaram. Para ele, o ensino não depende tanto das funções já presentes, mas principalmente das que estão por se materializar, ou seja, que se encontram na Zona de Desenvolvimento Proximal. Identificou dois níveis de desenvolvimento: o primeiro chamado nível de desenvolvimento real, o qual compreende as funções mentais da criança já constituídas e que lhe fornece as condições concretas para a resolução de problemas de forma autônoma. O segundo nível conceituou como nível de desenvolvimento potencial e é definido a partir dos problemas que o sujeito consegue solucionar com o auxílio de outros sujeitos mais experientes. A diferença entre estes dois níveis conceituou como Zona de Desenvolvimento Proximal.

Fundamentou sua teoria entendendo que a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, provoca processos de desenvolvimento que se tornam funcionais na medida em que o sujeito estabelece relações com outras pessoas em seu contexto sociocultural, internalizando os conhecimentos específicos destes contextos. Em síntese, os processos de desenvolvimento não coincidem com os da aprendizagem. O processo de desenvolvimento é mais lento, acompanhando o processo de aprendizagem, isto é, “a boa aprendizagem é aquela que se antecipa ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1989). A linguagem para Vygotsky é o mediador principal no desenvolvimento humano. O funcionamento mental mais complexo constitui-se pelas regulações verbais efetivadas por outros sujeitos e vai sendo substituída sucessivamente por autorregulações, a partir da internalização da fala.

A apropriação do conhecimento se dá no processo do desenvolvimento de relações concretas do sujeito com o mundo, com seus contextos socioculturais e tais relações são determinadas pelas condições histórico-sociais concretas onde o sujeito está inserido. Neste sentido, a contribuição vygotiskiana poderá em muito auxiliar o repensar dos contextos da educação infantil e fornecer, a partir do seu potencial metodológico, importantes contribuições para análise do processo de formação inicial dos professores de educação infantil.

Esta abordagem teórica fez-se presente no contexto brasileiro e em especial catarinense a partir de meados dos anos 1980. Naquele cenário, de disputa de hegemonia por projetos de educação comprometidos com uma visão transformadora da realidade social, da função social da escola e da Universidade, é que a década de 1980 se encerrou, incorporando a produção do conhecimento efetivada nas Universidades Brasileiras, particularmente junto aos Programas de Pós-graduação em Educação, bem como o conhecimento produzido sobre o fenômeno educativo nas Universidades estrangeiras.

Do processo coletivo de discussão e construção de alternativas curriculares ao modelo hegemônico de pedagogia tecnicista, de base empirista, é que várias propostas curriculares nos estados brasileiros incorporaram as contribuições das concepções Construtivistas/Interacionistas. Tais propostas buscavam neste paradigma o fundamento epistemológico e teórico-conceitual alternativo aos modelos de base inatista e empirista hegemônicos. O primeiro no período compreendido entre os anos 1930 e os anos 1960, e o segundo no período entre o final dos anos 1960 até meados dos anos 1980.

Esse fenômeno de busca de um terceiro paradigma, vivenciado inicialmente na consolidação de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação em Psicologia e em Educação, também influenciou radicalmente o pensar da função social da escola, da Universidade, do conhecimento e do professor no contexto brasileiro.

Inicialmente, a apropriação das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural centrou-se nas dimensões para o entendimento do desenvolvimento e da linguagem. Destas dimensões da obra Vygotiskiana foi fundamental a compreensão da relação aprendizagem/desenvolvimento, onde, na perspectiva histórico-cultural, a boa aprendizagem é aquela que se antecipa ao desenvolvimento, elaboração realizada por Vygotsky ao conceituar a Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao discutir este conceito e seu papel central na Psicologia de Vygotsky, Corral Ruso (1999) afirma:

[...] La zona de Desarrollo Próximo es un concepto que expresa de forma concentrada una visión psicogenética del hombre. Se deriva de la ley general del desarrollo de los procesos psíquicos superiores, síntesis capital de Vigotsky que postula que toda función psicológica humana existe primariamente como

utilización de instrumentos semánticos compartidos interpersonalmente, y que precede genéticamente a su dominio intrapersonal.

Contemporaneamente a esse período, no contexto da Educação Catarinense também foi incorporada a Teoria Geral da Atividade, desenvolvida por Leontiev, categoria central para a compreensão da atividade de ensino-aprendizagem. Posteriormente, foram incluídas: as contribuições para o entendimento do papel da arte e da literatura na formação da consciência; as contribuições do papel do brinquedo e do jogo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores na infância, delineado por Vygotsky e posteriormente aprofundado por Elkonin. Complementando uma leitura mais ampla no plano teórico foram ainda apropriadas as contribuições desenvolvidas por Luria, acerca da Neuropsicologia e da Neurolinguística.

Esse fenômeno de incorporação da Psicologia Histórico-Cultural para o entendimento do homem e sua relação com a sociedade teve influência sobre a dinâmica de relação entre os níveis de ensino superior catarinense (Fórum Catarinense de Ensino Superior), nas suas políticas de formação docente de primeiro e segundo graus, levando à necessidade de assimilação por parte das Universidades em seus currículos, nos cursos de Licenciatura nas suas diferentes habilitações e no curso de Pedagogia-EAD da UDESC, dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Da mesma forma, os programas de pós-graduação em Educação de algumas das Universidades Catarinenses têm privilegiado os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural em seus currículos, nos cursos de especialização em Alfabetização, Psicopedagogia e Metodologia de Ensino, bem como em cursos de formação de especialistas em Educação.

As pesquisas de Vygotsky concentravam-se no estudo e na transformação do desenvolvimento humano nas suas dimensões filogenética, não deixando de resgatar a dimensão biológica herdada da história da evolução das espécies, histórico-cultural, e particularmente da dimensão ontogenética. Estudou historicamente a gênese dos processos psicológicos mais complexos, por ele conceitualizados de “funções psicológicas superiores”, as quais são tipicamente humanas: o controle consciente do comportamento, da atenção, memória, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, imaginação, atividade criadora entre outras.

Afirmava que a gênese das funções psicológicas superiores encontra-se nas raízes socioculturais, que tiveram origem nos processos psicológicos elementares de origem biológica (estruturas orgânicas). Para Vygotsky, a complexidade da estrutura humana, única e irrepetível originaram-se no processo de desenvolvimento que tem base nas relações estabelecidas entre a história individual e a história social.

Ao discutir o método vygotskyano de análise desenvolvido por ele e colaboradores, Leontiev escreveu:

O nosso método consiste, portanto, em encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir dessa estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas das estruturas da consciência dos homens. (1978, p. 100).

As condições históricas concretas que vivemos, particularmente os processos socioculturais que derivam da incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação, criaram particularidades importantes nos processos psicológicos do homem contemporâneo, por consequência, para a infância. Em especial as aprendizagens mediadas por ferramentas tecnológicas evidenciam um novo processo cognitivo vivido pelos sujeitos em seus processos de aprendizagem.

Vygotsky descreveu com muita propriedade o papel da “vivência” no processo de desenvolvimento infantil. E ao discutir concretamente as vivências infantis ele as relaciona com o conceito de “Situação Social de Desenvolvimento”. Nesta perspectiva pode-se verificar com muita propriedade o papel central das relações sociais e interações humanas no espaço da educação infantil. Em especial as categorias de vivência, mediação, situação social de desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal, interiorização, articuladas com as funções psicológicas superiores fornecem para o professor de educação infantil um grande potencial metodológico para orientar as suas práticas cotidianas nos espaços da educação infantil.

Acreditando que as categorias anteriormente referidas articuladas com a “consciência”, “mediação social”, “mediação instrumental”, “apropriação”, “internalização”, “atividade” entre outras, desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural fornecerão um potencial metodológico importante a ser utilizado na análise das múltiplas dimensões da infância e em especial nos procedimentos (atividades de ensino-aprendizagem) a serem incorporados na prática pedagógica para a infância e seus entornos.

Ao finalizarmos nossa reflexão sobre estas duas importantes abordagens, faz-se necessário referir autores que se debruçaram sobre as possibilidades de aproximação, convergências, divergências e antagonismos ente Piaget e Vygotsky.

No cenário brasileiro foram fundamentais as contribuições de Newton Duarte em diferentes trabalhos nas últimas décadas, onde ficam evidentes os pressupostos filosóficos e metodológicos e a incompatibilidade entre os dois sistemas. Já outros autores como José Antonio Castorina (1996) entendem como superficiais as análises que mostram a irredutibilidade entre as duas teorias e criticam as dificuldades decorrentes de um esforço conjunto de questionamento entre piagetianos e vygostkyanos.

Frente ao estágio de desenvolvimento da Psicologia Evolutiva ou do Desenvolvimento, as contradições dos olhares disciplinares para o fenômeno da infância e o momento de constituição da Pedagogia da Infância ficam evidentes o papel que os professores de educação infantil terão neste momento histórico, papel que será fundamental na pesquisa sobre a criança, a infância, o ensino e as aprendizagens infantis.

Referências

- CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996.
- DE LA TAILLE, I. A. *Epistemologia Genética*. Vídeo Pedagógico. São Paulo, 2003.
- DUARTE, N. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- _____. *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.
- _____. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana*. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).
- _____. (Org.). *Sobre o construtivismo*. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- LEONTIEV, A. L. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LÊNIN, V. I. *O Estado e a Revolução*. Campinas: Produção Editorial, 2011.
- LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- PIAGET, J. *A Psicologia da inteligência*. Tradução de Eglé de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.
- PIAGET, Jean. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1988.
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- _____; SZEMINSKA, A. *A gênese do número na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____; INHELDER, B. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- PIAGET, Jean. *Le développement de L'intelligence chez l'enfant et chez l'adolescent* (notes de cours à La Sorbonne), Bull. Psychol., Paris, 1953.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____ et al. *Los estádios em la psicologia del niño*. Simposio organizado por La Asociación Psicológica de Lengua Francesa, Ginebra, 1955. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1971.

TRAN-THONG. *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na Psicologia Contemporânea*. Porto: Afrontamento, 1981.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1989, 168 p.

capítulo 3

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Jodete Bayer Gomes Fullgraf

3.1 Introdução

Em nossos estudos afirmamos que a política educacional brasileira, no caso a educação infantil, pode ser mais bem compreendida quando analisada articuladamente às políticas que vêm sendo implementadas na América Latina e Caribe em nível global. No entanto, dispomos de poucos referenciais que nos auxiliem na compreensão dessas complexas relações entre globalização e estados nacionais. Segundo Dale (2001) uma focalização centrada no papel do Estado não implica necessariamente subscrever uma perspectiva de controle do processo político pelo Estado, uma vez que são muitos os fatores e processos envolvidos nessa atuação (FULLGRAF, 2007, p. 53).

Considerando essas reflexões iniciais, comporemos um quadro que evidencie os contornos da política nacional de educação infantil para conhecermos as diversas problemáticas que cercam a área da educação infantil no contexto da sociedade contemporânea.

No Brasil, a população infantil de zero a seis anos, uma das faixas etárias mais vulneráveis no desenvolvimento humano, atinge cerca de 21,9 milhões de crianças, muitas delas vivendo em situações adversas e enfrentando precárias condições de vida. Assim, todas as questões pertinentes a essa faixa etária são consideradas prioritárias, seja pela sua importância no âmbito das políticas, seja pela precariedade das informações contidas nos estudos existentes.

Num país como este, com dimensões continentais e com uma população beirando 200 milhões de pessoas, onde as desigualdades sociais se estendem por todas as regiões, consideramos que é fundamental verificar quem tem acesso a que tipo de atendimento educacional.

Se de um lado o Brasil conseguiu praticamente universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório para as crianças de sete a quatorze anos, de outro a educação infantil enfrenta grandes desafios. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD/IBGE) de 2004, apenas

40,4% do total das crianças com idade entre zero a seis anos frequentam uma instituição de educação infantil ou ensino fundamental. Ainda segundo a PNAD, a população de zero a três anos somava cerca de 11,5 milhões de crianças e a população de quatro a seis anos 10,2 milhões de crianças.

Com relação às crianças de zero a três anos, apenas 18,1% das crianças nessa faixa etária frequentavam creche, sendo que a frequência escolar de crianças de quatro a seis chegava a 79,8%. O percentual de atendimento para a faixa etária de quatro a seis anos ultrapassou a meta de 60% prevista no Plano Nacional de Educação (PNE); no entanto, o atendimento na faixa etária de zero a três anos está aquém da meta estabelecida de 30%, evidenciando uma baixa cobertura da rede pública de creches para as crianças pequenas. É importante destacar que entre 1998 e 2008 a taxa de frequência à creche dobrou e a de escolarização da faixa de quatro a seis anos cresceu cerca de 40%, incluindo-se aí as crianças matriculadas no ensino fundamental (FCC, 2010).

Apesar do crescimento, a baixa cobertura revela não só um atendimento mais restrito das crianças de zero a três pela oferta pública de creches, mas também indica que, para que se possa chegar mais próximo do desafio apontado pelo Plano Nacional de Educação, a expansão pela via pública deva ser mais expressiva. O documento *As desigualdades na escolarização no Brasil* do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social aponta que é muito reduzida a taxa de frequência das crianças de 0 a 3 anos, sendo as que menos acessam ao atendimento as do meio rural e as mais pobres (BRASIL, 2010, p. 31).

Ainda segundo os dados do censo, dentre as 96.410 instituições públicas de educação infantil, 95% estão na esfera municipal. A essas devem ainda ser somadas as 11.303 instituições privadas sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas e confessionais –, a maioria delas dependente de subsídios municipais para sobreviver. Ou seja, as creches e pré-escolas financiadas pelo poder público encontram-se em sua maioria sob a responsabilidade dos municípios. As matrículas em creches privadas sem fins lucrativos representam 22% do total de 1,4 milhões de crianças que frequentam creches no país, enquanto as matrículas em pré-escolas sem fins lucrativos representam 8% do total de 5,7 milhões de pré-escolares segundo o Censo Escolar de 2005 (CAMPOS, 2007).

Os dados comparativos sobre as matrículas na educação básica computadas pelos Censos Escolares de 2004 e de 2005 mostram que a educação infantil e a educação profissional foram as que registraram maior crescimento de alunos nesse período (respectivamente 4,4% e 4,6%), enquanto o ensino fundamental e o ensino médio tiveram uma diminuição de matrículas (respectivamente 1,4% e 1,5%). Parece que, de alguma forma, a demanda por educação infantil está continuando a pressionar a expansão do atendimento, encontrando resposta principalmente no âmbito municipal (CAMPOS, 2009).

Ao abordar os índices de atendimento na educação infantil brasileira, observamos que um dos fatores que mais influenciam a escolaridade das crianças é, sem dúvida, a renda familiar. A análise das taxas de escolarização, considerando as classes de renda mensal familiar per capita em salários mínimos, permite identificar uma nítida desigualdade entre as crianças de famílias com maior renda e aquelas como menor renda.

Dos 20% mais pobres do Brasil, apenas 28,9% de meninos e meninas frequentam estabelecimentos de ensino. Já no grupo dos 20% mais ricos, mais da metade das crianças dessa faixa etária está na escola. Não há diferença marcante de gênero no acesso à educação infantil, de outra parte percebe-se que à medida que aumenta a renda familiar, crescem os níveis de escolarização (KAPPEL, 2005, p. 194).

Portanto, as taxas de atendimento são mais elevadas para os segmentos de renda mais altos, como também o nível educacional dos pais e a ambiência cultural da família condicionam as chances de escolaridade de seus filhos. Essas indicações evidenciam que as políticas sociais não estão conseguindo alterar os padrões de desigualdades sociais existentes, bem como as crianças pequenas estão em relativa desvantagem em relação a outros segmentos da população. Essas desigualdades se referem tanto ao acesso à renda, quanto ao acesso aos programas sociais (CAMPOS, 2005, p. 8).

Como consequência dessas desigualdades, afirma Rosemberg:

No Brasil contemporâneo se expressa uma tensão entre as políticas e práticas de educação infantil, de um lado, um legislação avançada que reconhece direitos às crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre os segmentos sociais, dificultando na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania. (ROSEMBERG, 2010).

3.2 Construção social e histórica da educação Infantil

A importância da educação infantil resulta de uma série de fatores e aspectos. Um primeiro fator decorre das profundas mudanças no papel da mulher na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, das transformações nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação dos filhos. Um segundo fator se refere às condições de vida da maioria das populações nas cidades urbanas e industrializadas, as quais provocaram grandes mudanças na forma como as crianças vivem sua infância. Um terceiro aspecto fundamenta-se na evolução das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, assim como nos estudos que constatam que a frequência a boas pré-escolas traz benefícios

para as crianças e suas famílias. Por fim, indica-se o reconhecimento, no plano internacional, dos direitos das crianças, inclusive o direito à educação infantil de qualidade (CAMPOS, 2006).

De igual modo, evidenciamos que a educação infantil, além de ser um direito da criança, é um direito da família e uma exigência da vida atual, na qual a mulher trabalha e participa da vida social em igualdade de direitos com os homens, o que é reconhecido pela Constituição, Artigo 6º, “[...] são direitos sociais: a educação, a saúde, [...] a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”, no capítulo que trata dos direitos sociais (CAMPOS, 1999).

Todavia, apesar da importância da educação infantil para as crianças e suas famílias, como também para pais e principalmente para mães trabalhadoras, as desigualdades de acesso persistem no cenário brasileiro. As mudanças legais introduzidas na década de 1990 foram bastante positivas, porém verifica-se a permanência de problemas sérios de acesso e na qualidade da educação infantil, como já indicamos anteriormente.

Assim, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação (2001) estabeleceram a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. A nova legislação agregou as creches aos sistemas educacionais; definiu como formação mínima para os professores o Curso de Magistério em nível médio e como meta a formação superior. A legislação também estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta e garantia de vagas, e ainda determinou que os municípios devem prioritariamente atender à educação infantil e ao ensino fundamental.

Vale lembrar que as denominações legais de creche e pré-escola constituem referências a grupos de idade. Na prática, no entanto, encontram-se instituições denominadas creches que atendem à faixa etária acima de três anos, bem como pré-escolas que atendem menores de quatro anos. Nas representações usuais da população, baseadas na tradição, a creche é geralmente entendida como um estabelecimento de tempo integral, destinada às populações mais pobres (UNESCO/OCDE, 2005).

No período de 1996 até 2006 o financiamento da Educação básica foi regulado via FUNDEF, sendo o ensino fundamental obrigatório dos 7 aos 14 anos. A indefinição na legislação brasileira da garantia de financiamento para a educação infantil, colocou a exigência de condições concretas de implementação, o que também gerou embates, especialmente com outros níveis de ensino.

Assim, indicamos a importante conquista após dez anos de LDBN, qual seja: a inclusão da educação infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O novo Fundo foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, publicada no Diário Oficial da União do dia 20 de

dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. A proposta do novo fundo objetiva que a educação básica e consequentemente a educação infantil avancem no Brasil sob diversos aspectos.

No entanto, é preciso registrar que a tramitação da Proposta de Emenda à Constituição – PEC 415/05, desde sua origem na esfera governamental até sua aprovação no Congresso Nacional, foi pautada por debates e embates. A proposta de FUNDEB foi encaminhada pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional no dia 14 de junho de 2005 e naquela data excluiu uma parcela significativa da educação infantil: não previu recursos para o atendimento das crianças de zero a três anos.

A decisão do Governo Federal de excluir as creches do FUNDEB teria um impacto negativo na vida de milhões de crianças e de mulheres trabalhadoras, sobretudo das de baixa renda. Desse modo, é possível considerar que o processo de aprovação do FUNDEB, que levou 15 meses, foi permeado por conflitos e discrepâncias, revelando de um lado a “força” e de outro a “fragilidade” histórica da educação infantil no Brasil.

Vale destacar que a história da Política Nacional para a Educação Infantil acompanha de certa forma a trajetória histórica das instituições de educação infantil no Brasil, onde as políticas de expansão do atendimento às crianças pequenas têm sofrido a influência de diversos segmentos e diferentes concepções educativas. Para se compreender a história das políticas nacionais de educação infantil, é necessário compreender a forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram neste país.

Em sua trajetória, as instituições de educação infantil no Brasil revelam duplicidade nas propostas de atendimento às crianças pequenas, sendo possível caracterizar nas últimas décadas duas formas de atendimento com funções diferentes: para as creches, era atribuída a função de beneficência, de cuidado, e aos jardins de infância ou pré-escolas, era atribuída uma função educativa. Esta duplicidade foi implementada durante todo o século XX e vem permanecendo até hoje. Todavia, do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade corriqueira e a já tradicional polarização entre assistência e educação têm sido superadas. Registram-se inúmeras evidências de que a distinção não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte institucional situa-se na sua destinação social, assim tanto a creche quanto a pré-escola se constituíram historicamente como instituições educacionais (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 53).

O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social da população alvo e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. No final dos anos 1970 vivenciamos a expansão das creches e pré-escolas no Brasil. Esse período foi marcado por vários determinantes: a demanda social

crescente de escolarização de crianças menores de sete anos, a emergência de novos movimentos sociais, o processo de urbanização e industrialização, o novo perfil demográfico das famílias brasileiras, o início da crise política do regime militar em 1964. Já naquele período, a influência de propostas para as políticas sociais nos países de terceiro mundo vinha de organizações de cooperação internacional como UNESCO, UNICEF e OMS, que indicavam a necessidade de um novo formato para as políticas sociais.

Nesse período, as creches e pré-escolas expandiram-se para atender populações carentes, sob a égide das políticas compensatórias de assistência social e de educação, gerando um padrão de atendimento pobre para o pobre. Observa-se, também, nessa época, a expansão de uma extensa rede de creches de origem comunitária e filantrópica. A precária legislação social nos anos 1970 acerca da educação da criança pequena, a necessidade premente de as mulheres trabalhadoras terem um lugar para deixar seus filhos, e a insuficiência de políticas sociais justificavam de alguma forma que populações carentes tomassem para si a iniciativa de criar creches e pré-escolas, modulando uma demanda por convênios e não por equipamentos públicos. Mas, o Movimento de Luta por Creches em São Paulo constituiu uma exceção, reivindicando a criação de creches públicas na cidade.

É importante observar que essa questão educacional/assistencial é uma falsa polêmica. Na verdade, todas as instituições têm um caráter educativo: as creches tinham uma proposta de educação assistencial voltada para a educação de crianças pobres, ao passo que as pré-escolas tinham uma proposta escolarizante voltada para as crianças menos pobres. Assim no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria sinônimo de emancipação.

Portanto, em seu percurso histórico, a educação infantil é marcada por funções sociais diferenciadas que oscilam entre o assistencialismo, caracterizado por um atendimento restrito às concessões médico/higienistas, e um modelo de educação compensatória/preparatória, podendo chegar a um atendimento de caráter pedagógico que contempla uma visão mais abrangente de ensino e aprendizagem.

Ao longo dessa trajetória, o reconhecimento das instituições de educação infantil como parte do sistema educacional aponta para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social. Assim, o novo ordenamento legal iniciado pela Constituição Federal de 1988 consolidou a importância social e o caráter educativo das instituições que atuam com as crianças de zero a seis anos e ainda delegou ao Estado o dever de oferecer essa modalidade de ensino.

No Brasil, a responsabilidade pela oferta da educação infantil é dos municípios; sendo assim, é no plano local que as políticas são definidas e as práticas

executadas. Dessa maneira, os órgãos federais responsabilizam-se principalmente pela orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, incluindo-se aí as escolas privadas e as instituições subvencionadas com recursos públicos. O atendimento em creches e pré-escolas cresceu significativamente antes mesmo de a legislação educacional preocupar-se com elas, ou seja, a partir do novo marco legal a oferta de educação infantil já era significativa, porém organizada de forma caótica com diversos órgãos oficiais atuando paralelamente, com preocupações predominantemente assistenciais, de forma descontínua no tempo e levando a percursos escolares distintos para crianças de diferentes grupos sociais, sendo as creches voltadas para as famílias mais pobres (CAMPOS, 2006, p. 2-3).

A educação infantil brasileira passa a viver momentos complexos de adaptação às novas diretrizes, assim como enfrenta inúmeros desafios. Esses desafios podem ser abordados e evidenciados sob diversas perspectivas, mas o grande desafio que aparece com a LDBN é a integração das crianças de zero a três anos com as de quatro a seis anos na primeira etapa da educação básica. Uma situação complexa também se refere à transição das creches para os sistemas educacionais. Essa transição não se completou e representa um difícil desafio para os setores públicos responsáveis. Existe ainda uma quantidade indefinida de instituições em funcionamento à margem dos sistemas educacionais; dessa forma essas instituições não estão sendo atendidas pela supervisão oficial, sendo que muitas nem estão contabilizadas nas estatísticas, e outras tantas que estão cobertas pelos Censos Escolares do MEC/INEP não contam com condições mínimas de infraestrutura definidas pelo PNE (CAMPOS, 2006).

Enfim no caso da educação infantil, a reforma educacional avançou na medida em que estabeleceu essa como a primeira etapa da educação básica. No entanto, persiste a influência dos organismos internacionais na área da Educação Infantil, muitas vezes com orientações conflitantes em relação à legislação educacional vigente.

3.3 A Educação Infantil no Governo Lula

A partir do cenário nacional de novas conquistas legais para infância, torna-se um desafio necessário a definição da política nacional de educação infantil, uma vez que essa etapa passa a fazer parte da educação básica. Isso tem consequências fundamentais na organização da política de atendimento e na definição de estratégias visando à expansão, à melhoria e à garantia da qualidade social dos serviços voltados para as crianças em creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu a educação infantil, destinada às crianças de zero a seis anos e oferecida em creches e pré-

escolas, como primeira etapa da educação básica. Em 1996, essa legislação, de um lado, afirmou o caráter não obrigatório desse nível de ensino e enfatizou como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. De outro lado, explicitou a exigência de formação do profissional para atuar na educação infantil e determinou a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino.

A partir da Constituição de 1988 e no bojo da organização da Conferência de Educação para Todos, o Ministério da Educação (MEC), através da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), vinha produzindo e publicando documentos para educação infantil com o objetivo de consolidar uma política nacional de educação infantil.

Em consonância com a legislação, entre a promulgação da nova Constituição e a sanção da Lei de Diretrizes e Bases (1988-1996), o Ministério da Educação desempenhou importante papel ao formular diretrizes para a educação infantil, publicando documentos, elaborando referenciais curriculares e realizando estudos e debates. As posições básicas que foram abrigadas pela Lei de Diretrizes e Bases já figuravam no documento Política Nacional de Educação Infantil, elaborado em 1993-1994. Outros documentos importantes foram os Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, organizados pelo MEC, com a participação dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (1998); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), de caráter orientador (OCDE/ UNESCO, 2005).

Na década de 1990, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, foi possível perceber um movimento de reformas políticas e econômicas no Brasil que influenciaram as políticas educacionais. No período de 1996 até 2002 observamos um processo de “redirecionamento” das políticas de educação infantil no interior do Ministério da Educação, nesse período o financiamento da educação brasileira priorizou o ensino fundamental através do FUNDEF, e as ações da COEDI para Educação Infantil se restringiram ao Programa Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e ao Programa de Formação Continuada Parâmetros em Ação.

Da parte do Conselho Nacional de Educação tivemos em 1999 a regulamentação das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Em 2001 presenciamos a aprovação do Plano Nacional da Educação que não avançou com relação ao financiamento dessa etapa da educação básica. Esse plano previa metas de acesso e expansão, mas como indicado ficamos aquém dessa realidade. Estamos vivenciando a elaboração do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020, mas a trajetória das ações e metas implementadas pelo Governo federal para educação

enfrenta idas e vindas e como destacam inúmeros pesquisadores da área se o novo plano não vir acompanhado de novos recursos se caracterizará numa mera “Carta de intenções”.

Muitos estudos mostram quão complexo tem sido consolidar uma política nacional para esse nível de ensino, que coloca em disputa diferentes concepções de atendimento. Assinalamos que não só a área da Educação tem influência sobre a educação infantil, pois historicamente esse nível de ensino tem sido tributário das áreas da saúde, da assistência social, do trabalho, percebemos que as políticas públicas para as crianças pequenas são fragmentadas, pois estão dispersas entre os órgãos federais, estaduais e municipais de educação, nas áreas de bem-estar social, saúde, trabalho e direitos da infância (ROSEMBERG, 2006, p. 3).¹⁸

Com a primeira eleição do presidente Lula, um aparente novo cenário político se configura, proporcionando expectativas na área. Em pesquisa recente (FULLGRAF, 2007) procuramos identificar os avanços e retrocessos sobre os conflitos e disparidades presentes na concretização da política nacional de Educação Infantil, seja através de ações contínuas e/ou descontínuas.

Logo no início da primeira gestão do governo Lula, identificamos como avanço o compromisso do MEC com o Movimento Interfórum do Brasil (MIEIB) ao criar o Conselho de Políticas de Educação Básica (CONPEB), no segundo semestre de 2003, que englobou os então recém-criados Conselhos de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos. O MEC, através do Comitê, instituiu uma Comissão de Educação Infantil que buscou debater temas ligados a esse nível de ensino.

De outra parte, observamos evidências de conflitos e disparidades na proposta do programa Bolsa Primeira Infância proposto pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque, em 2003 que revela a natureza complexa e controversa da política educacional, uma vez que a proposta de FUNDEB apresentada em 2005 pelo governo federal excluiu as creches e o atendimento institucional às crianças de zero a três anos. Essa proposta previa uma bolsa no valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais) para a mãe permanecer com a criança em casa, ou seja, essa proposta vincula o atendimento à criança pequena a uma bolsa no valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais) para a família pagar a um cuidador.

É importante lembrar que historicamente essas soluções alternativas já foram amplamente criticadas sendo que a proposta de “mãe crecheira” é rejeitada pela área não condizendo com a legislação atual, ou seja, essa proposta, em vez de traduzir o atendimento a um direito constitucional é uma institucionalização da impossibilidade do atendimento educacional às crianças recém-nascidas.

¹⁸ CAMPOS, 1999, 2003, 2006; FULLGRAF, 2001, 2007; ROSEMBERG, 2003, 2006, 2010; VIEIRA, 2010.

Portanto, é justamente nessa faixa etária que se acirram os conflitos e as disparidades, pois, como já dissemos se colocam em disputa diferentes concepções de atendimento. Neste ponto, cabe lembrar a atuação do Comitê da Primeira Infância (CODIPI) no período de 1999 a 2002 e a publicação em 2000 da Portaria nº 2.854 da Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS).

O Comitê da Primeira Infância foi instituído em 27 de dezembro de 2000, com o objetivo de articular, coordenar e supervisionar as ações das políticas públicas federais voltadas para o desenvolvimento da primeira infância. A preocupação do Comitê diz respeito à promoção do pleno desenvolvimento das crianças brasileiras, especialmente na faixa etária de zero a três anos. O comitê foi presidido pelo Secretário Executivo do Programa Comunidade Solidária e composto por representantes do Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Ministério da Previdência e Assistência Social, Ministério da Cultura, Ministério Público Federal, UNICEF, UNESCO, Banco Mundial, Pastoral da Criança.

Muito mais que uma ruptura com o que preconiza a LDBN, regulamentações desse tipo demonstram continuidades com as políticas do tipo emergencial e compensatório. Assim as discussões relacionadas às políticas de educação infantil presentes no governo FHC parecem ter continuidade com as propostas do Ministro Cristovam Buarque no início do período Lula. Todavia, sabemos que não vamos encontrar uma linearidade dessas influências nas políticas, uma vez que elas refletem os avanços e rupturas presentes nas diversas mediações entre o Estado e a sociedade na contemporaneidade.

Assim é importante frisar que as políticas sociais, na maioria das vezes, são uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade. Sendo que as mesmas emergem de um processo de escolhas sucessivas, que envolve confrontos, atritos, coalizões, pressões e contrapressões.

Esses programas e iniciativas revelam confluências e continuidades e podem ser tomados como exemplo de uma agenda comum; no entanto, cabe considerar a mediação dos Estados nacionais na formulação dessas políticas e programas. Muitas organizações internacionais, como o Banco Mundial, OCDE, UNESCO e até o UNICEF, podem ser consideradas agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais; no entanto, essas influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação.

Em 2004, o Ministro Tarso Genro assume a pasta da educação, e assim uma nova equipe se estrutura na Coordenadoria de Educação Infantil do MEC, a qual tem buscado retomar a consolidação da Política Nacional para Educação Infantil. Esse processo de retomada deu início à elaboração dos documentos nacionais de política para a primeira etapa da educação básica.

Dessa forma, foram elaboradas pelas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, Maria Malta Campos e Maria Lúcia Machado, as primeiras versões do documento “Parâmetros de Qualidade para educação infantil” e, pelo grupo de pesquisa Ambiente e Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o documento “Padrões de infraestrutura para instituições de educação infantil”. Entre 2004 e 2005 todos esses documentos foram discutidos e apreciados em oito seminários regionais organizados e coordenados pelo Departamento de Educação Infantil. Nesse período o MEC apresentou o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação”.

Podemos enfatizar que o modelo estatal institucional de atendimento formal às crianças pequenas implica em muitas condições que nem todos os municípios possuem talvez; por isso, verificamos inúmeras contradições, tensões e assimetrias para esse nível de ensino. Todavia, julgamos que as tensões que fazem com que muitos não aceitam que a creche se coloque em plano de igualdade com o estatuto da pré-escola, fazem parte de um movimento mais amplo. Isso se viu por parte do governo federal no projeto inicial do FUNDEB, nas resistências que se encontram nos governos locais, e também nas metas da chamada sociedade civil. Esse movimento mais amplo revela a natureza complexa e controversa da política educacional como também o campo repleto da pressão que representa a produção da política social (FULLGRAF, 2007).

Além dessas questões relacionadas à concepção, destacamos outras relacionadas ao financiamento e, conseqüentemente, ao provimento da educação infantil. Salientamos que havia uma indefinição na lei da garantia de recursos até 2006. A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que vigorou até dezembro de 2006, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Essa Lei incentivou a municipalização da educação e subvinculou recursos ao ensino fundamental. Com o FUNDEF, não só os Estados retiraram-se da oferta de educação infantil, como esta, no âmbito dos municípios, passou a contar com os recursos remanescentes do ensino fundamental obrigatório. Ao mesmo tempo, o fato de o Fundo garantir um valor por aluno, incentivou estados e municípios a incluir crianças de seis anos no ensino fundamental, conforme faculta a LDB. Esta possibilidade coloca como decorrência a discussão da ampliação da duração do ensino fundamental de oito para nove anos. A orientação pode tornar-se norma nacional, reduzindo a educação infantil para a faixa etária de zero a cinco anos, ao mesmo tempo em que torna obrigatória a educação da criança a partir dos seis anos, refletindo tendência internacional (UNESCO/OCDE, 2005).

Ainda no âmbito das políticas, o MEC desenvolveu o Projeto Revisão de Políticas e Serviços na Área da Educação Infantil. Esse projeto diz respeito a um estudo proposto em 2004 pela UNESCO e pela Organização para a Cooperação

e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) ao governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação. O referido estudo constatou que as mudanças legais introduzidas na década de 1990 foram bastante positivas, porém verificou-se a permanência de problemas sérios de acesso e na qualidade da educação infantil.

Para evidenciar essas desigualdades, destacamos, como Rosemberg, que a desvalorização da educação infantil acarreta o mais baixo custo médio anual (público e privado) por aluno do sistema educacional brasileiro, sendo que, de acordo com a OCDE (1994), o custo médio brasileiro em educação infantil era de U\$ 820.00 (28ª posição), sendo que o do ensino superior era de U\$ 10.000.00 (10ª posição) (ROSEMBERG, 2006, p. 74).

A aprovação do FUNDEB em dezembro de 2006, em substituição ao FUNDEF, tem se constituído numa possibilidade concreta de avanço para a educação básica em nosso país, no entanto os desafios do financiamento ainda são imensos. O estudo Custo Aluno Qualidade (CAQ), da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, concluiu que o valor gasto com a educação infantil no Brasil é insuficiente para garantir padrões mínimos de qualidade. Em 1999 foram desembolsados em média 924 reais por ano com cada aluno. A distribuição dos gastos varia de região para região. O Nordeste, por exemplo, gasta 560 reais ao ano por estudante, e o Sudeste, 1.269 reais. Essa disparidade se reflete tanto ao acesso quanto à qualidade da educação infantil evidenciando o grande desafio da educação em nosso país, qual seja garantir acesso e permanência em quantidade com qualidade.

De qualquer modo, retomar a produção da revista Criança, criar o PROINFANTIL e a Rede de Formação continuada para professores de educação básica, revela interesse em manter articulada a pesquisa, a docência e a extensão, ações desenvolvidas pela COEDI no primeiro período do governo Lula.

Outros programas foram implementados, na gestão do Ministro Tarso Genro, a equipe da COEDI e o Departamento de Política Educacional do MEC implementou o já citado PROINFANTIL, a ampliação da merenda escolar para as creches e rede filantrópica conveniada e o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, entre outras medidas. Destacamos que o MEC incorporou o Programa Família Brasileira Fortalecida do UNICEF como uma política de formação de família nas creches e pré-escolas, novamente demonstrando discontinuidades com as políticas preconizadas como indicado por Fullgraf em 2007.

Com relação ao ensino fundamental em 2005, o governo federal lançou a proposta para que a educação obrigatória passasse a ser de nove anos, começando aos seis anos de idade, através da Lei 11.274 e sob a responsabilidade do Estado. Para o MEC, o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores

oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla (MEC, 2005).

O documento do MEC destaca:

Constata-se um interesse crescente no Brasil em aumentar o número de anos do ensino obrigatório. A Lei 4.024 de 1961 estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros. Em 1971, pela Lei 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, que se tornou meta educacional no PNE. O ensino fundamental é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam, fato que chega a colocar jovens brasileiros em uma situação delicada, uma vez que para continuar seus estudos nesses países, é colocada a eles a contingência de compensar a defasagem constatada. (MEC, 2004, p. 14).

Essa medida trouxe uma mudança no sistema educacional brasileiro; no entanto, ela já estava prevista na LDBN/1996 e no PNE/2001, uma vez que a educação infantil já estaria prevista na educação básica e o ensino fundamental já vinha recebendo crianças de seis anos em vários sistemas de ensino brasileiro. Consideramos que um dos aspectos positivos que emerge dessa medida diz respeito à dimensão da infância, uma vez que se evidencia a necessidade de discutir as especificidades desses dois níveis de ensino.

Em 2005, Fernando Haddad assume o Ministério da Educação e mantém a equipe da Secretaria de Educação Básica e da Coordenadoria de Educação Infantil. Nesse período houve uma inflexão com relação à transição das creches para os sistemas educacionais, uma vez que essa transição se completou após a aprovação do FUNDEB. Essa transição representa um desafio para os setores públicos responsáveis, no entanto com a aprovação do FUNDEB, esse processo tende a se acelerar. Em 2006 foram publicados as versões finais dos documentos *Parâmetros de infraestrutura e parâmetros de qualidade para educação infantil*, esses documentos cumprem metas previstas no PNE.

A partir de 2007, no segundo período do governo Lula, os projetos e programas do Governo passam a estar relacionados ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O PDE como é conhecido foi publicado em 2007 e integra o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. No PDE o Compromisso Todos pela Educação que integra o plano e vai nortear às ações voltadas a educação tendo em vista a adesão dos municípios ao Plano de Ações Articuladas – PAR. Nesse contexto também é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que passa a monitorar todas as ações em termos de política educacional.

Em 2009/2010 a proposta de emenda constitucional da senadora Ideli Salvati/SC se concretizou na Emenda Constitucional n.59,¹⁹ essa proposta põe fim ao dispositivo que desvincula recursos da União para educação, mas a proposta torna obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos com prazo de implementação até 2016. Novamente a primeira etapa da educação básica é segmentada e sofre tratamento diferenciado, ou seja, foi suprimida a possibilidade de um amplo debate sobre a obrigatoriedade e a referida etapa sente-se fragilizada uma vez que o segmento creche novamente sofre uma inflexão.

Rosemberg destaca:

[...] nesse período continua a se observar o movimento pendular: de um lado, a busca de integração da EI nas diversas instancias do sistema educacional de outro, ameaça constante de exclusão das creches do sistema, do rebaixamento de sua qualidade pela opção por modelos a baixo custo e pela alocação de recursos insuficientes, acompanhada por uma opção pela escolarização (“primarização”) da pré-escola. (ROSEMBERG, 2010).

Com relação às orientações pedagógicas, constata-se a publicação do documento *Indicadores de Qualidade na educação infantil* em 2009, com o principal objetivo de autoavaliação, o qual vem recebendo ações de monitoramento e acompanhamento da COEDI/MEC. No bojo da exigência da revisão das Diretrizes Curriculares para Educação Básica, o MEC implementou o programa *Currículo em Movimento* em 2009 que objetiva melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. No interior desse programa foi desenvolvido o Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS²⁰ para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil e que também subsidiou a elaboração das diretrizes curriculares para educação infantil. Todas essas ações culminaram na aprovação das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil em novembro de 2009, já citado anteriormente.

Desatacamos ainda a realização da pesquisa *Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa*²¹ em 2009/2010. Desenvolvida pela FCC sob a coordenação de Maria Malta Campos, com financiamento do BID e apoio do MEC, foi feita em seis capitais brasileiras e trouxe várias indicações para a área.

¹⁹ Até 2010 para a manutenção do Plano Real, tivemos a aprovação do Dispositivo de Desvinculação das Receitas da União (DRU) transfere 20% dos recursos que seriam destinados à seguridade social, para os fundos fiscais que contribuem com o superávit primário.

²⁰ Para saber mais sobre o projeto pesquisar www.mec.gov.br.

²¹ A pesquisa foi coordenada por Maria Malta Campos da FCC em parceria com BID e MEC e foi desenvolvida em seis capitais Brasileiras: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina. Para saber mais sobre a pesquisa ver relatório do referido estudo.

O estudo revela informações sobre:

[...] a qualidade do atendimento da educação infantil e seu impacto no aproveitamento dos alunos no início do ensino fundamental. [...] Espera-se que os resultados desta pesquisa sirvam de subsídio ao governo federal, aos municípios e às instituições de educação infantil no estabelecimento de estratégias de melhoria da qualidade de creches e pré-escolas. (FCC, 2010).

Com relação à formação, em 2010 o Ministério da Educação, em parceria com 15 universidades federais de 15 estados, ofereceu 3.210 vagas em curso de especialização em educação infantil, presencial e gratuito. As vagas são destinadas a profissionais de escolas – professores, coordenadores, diretores de creches – e pré-escolas das redes pública e privada (filantrópica, comunitária ou confessional) que mantenham convênio com o poder público, e também à equipes de educação infantil dos sistemas de ensino. As vagas para especialização em educação infantil atendem parte dos pedidos de cursos de formação solicitada por municípios nos planos de ações articuladas (PAR), em 2007 e 2008.

Paralelo a esse processo, a realidade urge e a municipalidade dá respostas à demanda da população, seja ampliando a rede direta ou não, assim:

[...] a expansão da EI se expressa nos dados do relatório do INEP de 2008 que coloca em relevo duas informações; o crescimento de 10,9% das matrículas em creches entre 2007 e 2008 e o fato dessa ampliação estar associada ao aumento do volume de recursos associados ao FUNDEB, no entanto, a exigência da obrigatoriedade pode significar novamente um recuo na expansão do atendimento em creches, pela via direta, pois continua sendo um dos segmentos mais frágeis da educação básica no Brasil. (FCC, 2010, p. 274).

A assertiva acima ganha destaque, pois a já citada pesquisa ressalta que [...] metade das capitais analisadas a porcentagem de criança de zero, um e dois anos tem pouquíssimas matrículas, evidenciando a necessidade de avaliar as prioridades adotadas nas políticas municipais. Ainda com relação ao financiamento, mais especialmente das crianças menores, indicamos que existem [...] fatores ponderados diferenciados para educação infantil em tempo parcial e integral e em atendimento público e conveniado [...] o peso dos fatores desse nível de ensino ficou subdimensionado e desproporcional diante dos outros níveis, modalidades e tipos de atendimento, especialmente os relativos às creches, ainda mais evidentes tendo em vista o seu custo real de manutenção, certamente mais elevado (FCC, 2010, p. 310-322).

Dessa discussão emergem significativas contradições. Em momentos anteriores observamos que as políticas de conveniamento têm se colocado a frente

da expansão do atendimento público, dessa forma: “Os fatores de ponderação das creches de tempo integral, além de subdimensionados, são ligeiramente diferentes entre o atendimento público e conveniado [...]”. Assim, tendo em vista a elevada manutenção das creches, de modo geral bem maior das creches públicas que o das conveniadas, pode-se esperar que as prefeituras optem pela ampliação do atendimento conveniado, esse fato já não se repete na pré-escola uma vez que o recebimento da receita via Fundeb finalizou em 2010 (FCC, 2010, p.322).

Com relação à educação infantil, Corsino e Nunes (2010) salientam:

[...] tratar a creche como um equipamento educacional e pensá-la para ser fundamentalmente complementar (e não substitutiva) à ação da família nos aspectos físico, psicológico e social e na constituição de conhecimentos e valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças é um questão provocadora para sua integração ao sistema de ensino, diferentemente da pré-escola. (CORSINO; NUNES, 2010).

Nessa direção, muitos estudos demonstram que a situação das creches é sempre pior do que aquela encontrada nas pré-escolas, sendo que:

As creches comunitárias, que atendem aos segmentos mais pobres da população, são justamente aquelas que apresentam as piores condições de funcionamento e, muitas vezes, contando apenas com poucos recursos da própria comunidade. (FULLGRAF, 2007).

A questão do conveniamento é motivo de tensão para a área e um grande desafio no âmbito das municipalidades, questão que continua aberta.

Finalizamos indicando que o PAC 2 foi lançado em março de 2010 e que duas ações se colocam para Educação. Uma delas é a construção e reestruturação de escolas de educação infantil, por meio do programa Proinfância e a outra se refere à construção e cobertura de quadras esportivas em escolas públicas da educação básica. Segundo o governo, a nova fase do PAC terá investimento total previsto em cerca de R\$ 1 trilhão em obras de infraestrutura e vai vigorar de 2011 a 2014. As ações em educação fazem parte de um dos subgrupos do PAC chamado Comunidade Cidadã e somam investimento de R\$ 11,7 bilhões.

Com o Proinfância, programa do MEC que existe desde 2007, a intenção é:

[...] ampliar a oferta de educação pública para crianças de zero a cinco anos, por meio de construção de creches e pré-escolas e aquisição de equipamentos e mobiliário. Até 2009, foram conveniadas 1.722 unidades. Em 2010, a previsão é de 800 unidades. Incluído no PAC 2, o programa permitirá a construção de mais 1,5 mil escolas de educação infantil por ano, até 2014, totalizando 6 mil. Cada unidade custará entre R\$ 620 mil e R\$ 1,3 milhão. A previsão de investimento total em quatro anos é de

R\$ 7,6 bilhões. O maior atendimento é voltado para a região Nordeste, que poderá receber 1.996 escolas. Para serem beneficiados, os municípios deverão apresentar suas demandas por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e possuir terreno apropriado. A estimativa é atender a 324 mil meninos e meninas por ano, a partir de uma média de 216 crianças por unidade. A proposta do Proinfância no PAC 2 prevê, ainda, o custeio das matrículas novas nas creches e pré-escolas do programa, até entrarem no ciclo do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O valor de custeio por aluno, por ano, estimado em R\$ 2.745,00. “O PAC 2 dedica atenção especial à educação infantil, porque sabemos que essa etapa da vida é determinante para a capacidade futura de aprendizagem”, afirmou a ministra-chefe da Casa Civil, Dilma Rousseff. “Oferecer cuidados adequados às crianças significa combater a desigualdade social na raiz. Significa salvar uma geração”. (BRASIL, 2011).

3.4 Algumas considerações

Este artigo demonstra as complexas relações existentes entre formulação e implementação de políticas educacionais. Na área da educação infantil tais relações também apresentam complexidades, tendo em vista que as ações do Estado e da sociedade civil são marcadas por confrontos, conflitos, convergências e divergências. Enfim, podemos afirmar que persiste ainda no Brasil uma pluralidade de atendimento e sobreposição de ações que caracterizam de forma “hídrica” o campo da educação infantil, principalmente no atendimento às crianças de zero a três anos.

Todavia, observamos uma convergência com o movimento de separar o atendimento da faixa etária de zero a três anos da lógica do financiamento da educação básica e inseri-lo na lógica das políticas de conveniamento, por exemplo, aprovação dos convênios no FUNDEB com maior baixo fator de referência e obrigatoriedade a partir dos quatro anos, reforçam a cisão entre creche e pré-escola.

Essa possibilidade de financiamento perpetua diferentes modelos e concepções de atendimento às crianças pequenas e revelam diferentes ações/reações das esferas envolvidas na produção, difusão e implementação das políticas educativas são conflituosas e díspares. Pode-se afirmar que o desenvolvimento de ações na área da infância está disperso entre vários órgãos do governo, redes e sociedade civil. Observamos uma disputa entre o que preconiza a LDBEN, que coloca a educação infantil, e especialmente a “creche” como primeira etapa de um processo educacional institucional, embora não obrigatório, e a concepção de desenvolvimento infantil mobilizada por vários órgãos que tiram principalmente da “creche”, seu caráter educacional institucional.

De um lado, indicamos que os programas e documentos emanados pelo MEC por si só não mudam a realidade, assim como não se concretizam em ações efetivas, uma vez que é de responsabilidade prioritária dos municípios a oferta e gestão da educação infantil. De outra parte, podemos indicar como estudos recentes de avaliação da qualidade a permanência de fragilidades em relação à creche, mas destacamos que muitos progressos ocorreram nos municípios.

Esses progressos são frágeis e se encontram em andamento. Segundo o já citado relatório observa-se a integração das creches no setor educacional, assim como se observa que:

[...] as creches estão aos poucos adquirindo espaço próprio em muitas redes públicas, com sua integração nos programas de treinamento em serviço, recebimento de maior atenção da supervisão pedagógica, inclusão nas reformulações curriculares e nos programas de alimentação escolar e distribuição de materiais pedagógicos [...]. (FCC, 2010, p. 24).

Ainda que se reconheça a creche como direito e como instituição educativa, sua oferta incipiente assim como as políticas dispersas têm impedido que esse segmento se fortaleça enquanto primeira etapa da educação básica e se coloca grande desafio ao PNE para pôr em ação as metas aprovadas na CONAE. Diante dessas reflexões questionamos como Vieira (2010) se as metas sugeridas pela CONAE para educação infantil consideram as tendências de cobertura nos últimos 10 anos. É preciso que se promova maior investimento na perspectiva do marco legal que vem sendo construído nas duas últimas décadas. Finalizamos essas reflexões com as indicações de Fúlvia Rosemberg (2010), ou seja, é preciso “dar um passo adiante na longa marcha por uma educação infantil democrática”.

Referências

BRASIL. *Relatório dos trabalhos realizados pelo GT criado pela Portaria Interministerial n. 3.219, de 21 de setembro de 2005*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 10 jul. 2006.

BRASIL. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*. Relatório do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Brasília, 2010.

CAMPOS, M. M. A mulher a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

_____. *Pobreza*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 2005 (mimeo).

_____. *Educação Infantil*. Disponível em: <<http://www.reescrevendoeducacao.com.br>> Acesso em: 14 nov. 2006.

- CAMPOS, M. M. *O FUNDEB e os rumos da política educacional*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 2007 (mimeo).
- CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J. B. G.; WIGGERS, V. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação, Sociedades & Cultura*, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.
- FULLGRAF, J. B. G. *A infância de papel e o papel da infância*. 2001, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- FULLGRAF, J. B. G. *O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula*. 2007, 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *A Qualidade da Educação Infantil no Brasil*: uma avaliação qualitativa e quantitativa. São Paulo. 2010 (mimeo).
- KAPPEL, D. As Crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. In: KRAMER, S. *Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 181-203.
- KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações, 1998. 210 p.
- ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n. 115, p. 25-63, mar. 2002.
- _____. Criança Pequena e Desigualdade Social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). *Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010a, p. 171-186.
- _____. *Um passo adiante na longa marcha por educação infantil brasileira democrática*. São Paulo, FCC, 2010b (no prelo).
- NUNES, F.; CORSINO, P. *Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: o desafio da Educação Infantil*. 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2010.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; OECD – Organization for Economic Co-operation and Development. *Early childhood care and education in Brazil*. Policy review report. Paris: UNESCO, 2005.
- VIEIRA, L. M. F. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010.



capítulo 4

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Verena Wiggers

4.1 Currículo: conceitos e definições

Ainda que a ideia de um plano organizador das atividades de estudo²² tenha historicamente marcado os processos educativos em diferentes civilizações, o uso do termo currículo no contexto escolar e sua vinculação com o delineamento das atividades educativas é recente.

Conforme indicado pelo *Oxford English Dictionary* o termo foi cunhado pela primeira vez no contexto educacional pelos registros da Universidade de Glasgow, no ano de 1633, “onde o termo currículo aparece num certificado de graduação outorgado a um professor” (PARASKEVA, 2000, p. 31). Outros registros remetem à Universidade de Leiden, no ano de 1582. Conforme Domingues (1988, p. 23), “este termo só vai aparecer no dicionário em 1856, como conteúdos e significações muito especiais: ‘uma pista de corrida; uma carreta de corrida; o termo é usado especialmente para referir-se a estudos universitários’”.

Ao percorrer o texto de um conjunto de autores Barbosa e Silva (2002), Forquin (1993), Goodson (1995), Gimeno Sacristán (1998), Gimeno Sacristán e Pérez (1998), para respaldar suas conceituações, esses autores pautam-se em um conjunto de outros autores, entre os quais se destacam: Apple, Domingues, Grundy, Rule, Schubert, McNeil, LudgrenYoung, Whitty, Berntein, Stenhouse, Kemis, Kliebard, Jonson Eggleston, Bayer identifica-se que o significado do termo currículo é de uso recente e sofreu e sofre modificações para se adequar a contextos históricos e culturais distintos, o que lhe dá certa polissemia.

Em seu sentido etimológico, o termo currículo é derivado do termo latino *currus*, que significa carruagem, um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico

²² Conforme cunhado por Paraskeva (2000) trata-se da medula do processo educativo; é a face épica do sempre inacabado fenômeno educativo; a grande epopeia da educação.

em educação seria a busca de um caminho, uma direção que orientaria o processo para atingir certa finalidade.

No Brasil, segundo Domingues (1988), somente no ano de 1966 são publicados os primeiros manuais de currículo.²³ No final dos anos 1970 foi publicado o terceiro *Manual brasileiro de currículo*.²⁴ Nesses documentos, é notório o ideário de Tyler, que se constituía no paradigma dominante na área de currículo no Brasil, e também o foi nos Estados Unidos. Somente a partir dos anos 1970 teorias alternativas ao paradigma de Tyler começaram a ser veiculadas em conferências e publicações, o que evidencia a expansão do campo curricular nos Estados Unidos, que acaba se estendendo para o Brasil. Passa-se então a se discutir e a se conceber a escola como um espaço intimamente imbricado na sociedade, de modo que os contextos sociais, políticos e econômicos transversalizam o contexto escolar e, assim, as mudanças nessa instituição se vinculam diretamente às mudanças sociais mais amplas.²⁵ As teorias da reprodução e da resistência, à vinculação do currículo aos temas do cotidiano do aluno, a preocupação com a diversidade ganham destaque nas análises.

Currículo passa a ser entendido como resultado de um processo histórico e social marcado pelos conflitos, rupturas e contradições, o que o impulsiona em direção a novas e renovadas formas de compreensão e conceitualização. O currículo é visto, pois, como artefato social e cultural que se vincula aos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade, “centrado numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado” (SILVA apud GOODSON, 1995, p. 3).

Não se trata de um processo exclusivamente lógico e racional, mas, sim, social, permeado pelas contradições sociais e culturais. Nele não se agregam apenas conhecimentos de modo geral, mas, como afirma Foucault, aqueles considerados socialmente válidos; portanto, não apenas conhecimentos científicos, mas também crenças, expectativas, visões sociais – considerados dignos de serem transmitidos às novas gerações. Ao currículo se agrega, assim, o caráter “caótico e fragmentário das forças que o moldam e determinam” (SILVA apud GOODSON, 1995, p.

²³ Este primeiro manual foi produzido por Dalilla C. Sperb. No mesmo ano foi publicado também um segundo manual, de autoria de Marina Couto. Ambos os escritos seguem a vertente americana, na medida em que seguem o paradigma de Tyler.

²⁴ Este foi escrito por Lady Lina Traldi com um resumo das ideias veiculadas por Tyler e Taba. Uma das ideias centrais pregadas por esses autores é a de que o currículo é um artefato neutro. Portanto, não exerce nenhum caráter ideológico.

²⁵ Nessas discussões, Paulo Freire foi um dos grandes colaboradores, não apenas no Brasil, mas também nos Estados Unidos.

2). Molda-se por inúmeros processos intermediários que formam o campo do conhecimento considerado válido, verdadeiro e legítimo.

Desde a vinculação do termo currículo ao contexto educacional, muitos foram os autores e pesquisadores que se empenharam em estudos e pesquisas na busca por definições/conceituações precisas do termo. Esse conjunto de análises conseguiu, no máximo, compor uma “orquestra de sons” e “tonalidades musicais” que por vezes se “afinam” e em tantas outras “destoam”, pois, na literatura especializada, torna-se possível identificar diferentes conceituações e apreensões quanto ao seu significado ou função.

Concorda-se com Goodlad, citado por Parasqueva (2000), quando afirma que a análise da problemática das definições em torno do conceito de currículo é inútil, tendo em vista que o mais importante seria considerar suas características e tipificações. Também no que se refere a essas características, Paraskeva (2000) resgata um conjunto de autores²⁶ e formatações que evidenciam a dificuldade de consenso em torno dessas características.

Ao longo dos anos, o termo passou por significativas mudanças, tendo sido historicamente utilizado para referir-se à lista de disciplinas, e evoluindo para designar o processo que abarca todas as atividades desenvolvidas sob a responsabilidade da escola. Na literatura americana, foram frequentes os usos do termo para referir-se a um grupo sistemático de cursos ou sequências de matérias necessárias à graduação, num campo amplo de estudo. Outro conceito também fortemente vinculado ao pensamento norte-americano é o de conjunto de experiências que a criança adquire sob a responsabilidade da escola. Nos países europeus, os termos similares a *currículo*, tais como *programa* e *planos de estudo*, sofreram alterações quanto ao seu significado, passando a assumir sentido próximo ao desse termo.

Outra ideia veiculada refere-se ao currículo como uma prática social que inclui o pensar e o realizar a educação e as aprendizagens consideradas necessárias às gerações mais jovens e que não se esgota nas práticas de socialização efetuadas pela escola. É um campo do pensamento em que são projetadas ideias diversas, utopias individuais e coletivas, ideologias globais, ou valores concretos a serem compartilhados e relacionados a um contexto histórico e geográfico. Se expressa em comportamentos práticos diversos, com interações entre agentes sociais e técnicos, envolvendo um modelo prévio, mas, sobretudo, configurações na prática cotidiana desenvolvida pela escola, a modelar, portanto, conteúdo e forma.

É uma opção que se configura e se sedimenta no interior de uma determinada trama cultural, política, social e escolar e arrebata para o seu interior

²⁶ Zabalza, Landsheere, Pacheco, Grundy, Gimeno Sacristán, Pagano, Pinar, Schubert, Posner, Kemmis, Tadeu da Silva, Formosinho entre outros.

valores, concepções, pressupostos e sonhos e reflete os conflitos entre interesses sociais e valores dominantes. Logo, é uma posição, uma orientação seletiva frente à cultura, cumprindo uma multiplicidade de finalidades e interesses e se constitui em uma seleção, que contribui para a consecução de um projeto de educação para as gerações frequentadoras da escola. Refere-se, destarte, aos procedimentos de seleção e organização do conhecimento, ministrando-os e avaliando-os.

A atividade seletiva incorporada pela prática curricular se relaciona a limitações de tempo e a capacidades humanas para a apropriação da totalidade do conhecimento produzido historicamente. Assim, diferentes gerações não aprendem os mesmos elementos culturais, o que dá à prática curricular um significado social e político, e indica para as diferenciadas finalidades educativas a serem incorporadas pelos projetos educacionais, já que a educação deve atender às múltiplas facetas da constituição humana de cada novo ser da espécie, estabelecendo o ensino como parte do processo de socialização plena das novas gerações.

Tornou-se evidente que o currículo pode ter significações diversas para sujeitos sociais e correntes de pensamento diferentes, o que requer modulações curriculares diferenciadas. Nessa perspectiva, currículo é concebido como uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma dada sociedade, garantindo a reprodução e a recriação cultural e social das divisões dessa sociedade, incorporando, pois, as manifestações de seus conflitos.

Destacam-se também as grandes contribuições advindas da nova sociologia da educação²⁷ para a área do currículo, delineando novas perspectivas e conceituações de currículo, bem como do conhecimento por ele veiculado. No seu interior, o conhecimento é qualificado como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações. Desse modo, outras ideias se agregam às decisões dos analistas e elaboradores de currículos, incluindo, entre outros temas, o caráter ideológico das práticas curriculares, constituindo-se, pois, em uma área de contestações, de luta pela manutenção e superação das relações sociais vigentes em contextos sociais, históricos e geográficos distintos.

A prática social do currículo envolve diversas instâncias que recebem múltiplas influências. Logo, a conceituação e análise do currículo deverão incluir as dimensões dos: currículos oficial/prescrito/explicito; manifesto; em ação/em curso; oculto e real. Ao se incluir essas diferentes dimensões curriculares, cria-se a possibilidade de se entender o currículo como uma prática na qual se articula um conjunto de elementos: ideias e práticas; intenção e realidade; fantasias e sonhos.

Ele se torna um elemento que, da mesma forma que orienta, se traduz no trabalho teórico-metodológico para efetuar acompanhamento e avaliação do

²⁷ Tais contribuições têm em Michael Young um dos grandes precursores.

processo de apropriação das mediações consideradas pela cultura como necessárias às novas gerações.

A operacionalização desse conceito exige dos profissionais que atuam nas instituições educativas, sobretudo do professor, a constante tomada de posição e decisões. Essas deverão articular-se ao coletivo da instituição, pois a prática social do currículo é sempre uma prática social e coletiva. Também não pode ser um recurso apenas prévio e rígido, mas modelado a cada passo que avança, a cada parada em que retoma o caminho anterior, para só então seguir adiante, efetuando um percurso em permanente movimento.

Esse ideal rompe com a ideia de currículo como um receituário rígido, um caminho prévio a ser seguido, sem a incorporação da dinâmica social mais ampla e de sua relação com o trabalho cotidiano. Essas novas ideias que se agregam ao termo indicam para o necessário rompimento com velhas e arcaicas práticas escolares, baseadas em teorias de currículo que tomam como base a racionalização do trabalho humano, gerando teorizações a-históricas, que muitas vezes levam à definição de modelos descontextualizados de educação e, em consequência, das reais necessidades que o trabalho em instituições de educação coletiva requer. No interior dessas redefinições do termo, este pode ser entendido como eixo vertebral do trabalho e/ou da relação, praticado pelas entidades de educação coletiva, tais como escolas, creches e pré-escolas, e que exerce a função de balizador das ações do conjunto de elementos que se entrelaçam no cotidiano dessas instituições.

Relacionada às redefinições desse campo, a avaliação deixa de cumprir a função de quantificar e medir o conhecimento do aluno para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se em um instrumento disponível e necessário de reflexão e replanejamento das diversas ações desenvolvidas no contexto escolar, cumprindo com a função de mapear/diagnosticar elementos explícitos ou subjacentes ao processo de educação institucional, com o intuito de retomar as ações no seu próprio curso.

Fundamentado nesses autores, para este trabalho, o currículo é concebido como artefato culturalmente determinado por um campo social, para ser desenvolvido em uma realidade específica, ou seja, nas instituições de educação coletiva. Sua estrutura não é apenas condicionada pelo contexto sociocultural, mas a sua prática contemporânea, da mesma forma que sofre as determinações desse meio, passa também pelo papel de nele intervir e determiná-lo. Refere-se à função do currículo no sentido de superar as categorias de alienação humana, de modo que os sujeitos possam intervir nas determinações sociais e modificá-las, contribuindo, juntamente com outros setores sociais para a construção de novas formas de o ser humano ser e estar no mundo. Seus conteúdos e suas formas não podem tornar-se indiferentes aos contextos nos quais se inserem, já que se modelam dentro de um mundo de interações culturais e sociais que lhes dão forma

e estrutura. Assim sendo, conforme Gimeno Sacristán (1998) e Gimeno Sacristán e Pérez (1998), não pode ser entendido separadamente das condições materiais que possibilitam o seu desenvolvimento, o que remete à necessária atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em condições estruturais, organizacionais, materiais etc., acabando por conceder-lhe o real significado e exigindo um incessante criticar para evidenciar a realidade que o condiciona.

4.2 Currículo na educação infantil

As conceituações e concepções aqui discutidas seriam também adequadas para analisar o delineamento e desenvolvimento das diretrizes educacionais para as creches e pré-escolas?

Para responder a essa indagação, recorreu-se às considerações de um conjunto de especialistas vinculados à educação infantil que, em resposta à questão “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”, estabeleceram um conjunto de definições, as quais serão passadas em revista na sequência.²⁸

Para responder a citada indagação, Tisuko Morchida Kishimoto (BRASIL, 1996) recorre à etimologia da palavra currículo e afirma que o termo é de origem latina e se vincula à ideia de *carro*, *carruagem*, podendo também significar um lugar no qual se corre, como já mencionado. A autora prossegue afirmando que tal conceituação, no contexto educacional, é utilizada de forma metafórica e se relaciona à ideia de um caminho, uma direção que orienta o trajeto para que determinadas finalidades sejam atingidas. Entre seus argumentos recebe destaque os que se referem à evolução dessa conceituação inicial, sobretudo na literatura americana, na qual tal metamorfose se vincula a diferentes concepções de ensino e da história das instituições escolares. No citado contexto, por vezes, o termo currículo vinculou-se a um grupo sistemático de cursos ou sequência de matérias necessárias à graduação – priorizando os conteúdos escolares – e, em outros, a um conjunto de experiências que o aprendiz adquire sob a responsabilidade da escola – priorizando o aluno.

A referida autora destaca:

[...] nos países europeus, termos similares a currículo – tais como programa e planos de estudos – passaram também por alterações de significados. Programa deixou de ser um receituário de conteúdos para tornar-se um programa de atividades escolares; plano de estudos, que era definido como

²⁸ As sínteses dessas definições se constituíram em estratégia metodológica para a construção de procedimentos, critérios e instrumentos de análise das propostas pedagógicas/curriculos na educação infantil. Para maiores detalhes, ver Brasil (1996).

catálogo das noções e mecanismos a serem adquiridos no decorrer de um determinado tempo de escolaridade, passa a assumir o sentido próximo ao de currículo. (BRASIL, 1996, p. 13).

Essas antigas conceituações referentes ao termo currículo são também encontradas no interior da literatura da educação infantil, referindo-se aqui a antigas formas de delineamento de conteúdos vinculados às diferentes áreas ou a experiências a serem adquiridas pela criança. Por sua vez, o termo *programa* é comumente utilizado para se referir a programas governamentais ou institucionais ou, ainda, como sinônimo de currículo.

Apesar da ausência de precisão, similaridade e diversidade de significações a que esses termos se referem, a citada autora prefere conceituá-los de forma distinta. Agrega o termo currículo à ideia de delineamento das intenções que modelam o contexto das instituições educativas, tendo em vista a garantia de um determinado conjunto de experiências e aprendizagens consideradas fundamentais para as crianças e seus pais. Pondera que o termo pode referir-se também à experiência vivenciada pelo aluno ao longo de sua vida escolar. Destaca que no delineamento do currículo há que se contemplar um detalhamento das ações educativas, sua avaliação e gerenciamento, como também definições que envolvem e conectam o contexto educacional ao social e econômico. Para Kishimoto (BRASIL, 1996), o termo *programa* se liga à ideia de delineamento de ações de trabalho num contexto mais geral – governamental ou institucional. Já o termo *proposta pedagógica*, na opinião da autora, vincula-se à explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (BRASIL, 1996), entre outras indicações, destaca no currículo a importância dos processos interativos para a constituição humana e seus contextos sociais e culturais. Refere-se ao currículo como um roteiro de viagem coordenado por um parceiro mais experiente – professor ou educador – mas que inclui a participação de todos os envolvidos no processo. Merece destaque a referência que faz para a necessária inclusão das tarefas que se referem ao cuidado das crianças, ainda que, na opinião de Oliveira, o currículo deva voltar-se prioritariamente para o trabalho propriamente pedagógico realizado com as crianças. Ressalta ainda que o planejamento curricular deve contemplar certo delineamento que envolva todo o contexto institucional, estratégias de participação e a formação permanente de seus profissionais.

Maria Lúcia de A. Machado (BRASIL, 1996) afirma que os termos *proposta pedagógica*, *proposta educativa*, *projeto pedagógico*, *projeto educativo*, no interior da literatura especializada sobre a faixa etária de zero a seis anos, são utilizados com significados similares e indicam o conjunto de princípios e ações que regem o

cotidiano das instituições. No entanto, essa autora prefere adotar o termo projeto educacional-pedagógico e justifica sua opção afirmando:

[...] projeto traz em seu bojo a ideia de plano, expresso através de linhas que sugerem uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, dos sonhos e das intenções daquele(s) que projeta(m). Por sua vez, projeto implica tomar posição, decidir a escolha, levando-se em conta as limitações e possibilidades do real [...] o termo projeto sugere também a ideia de esboço, de incompletude a ser traduzidas em realidade, permanentemente transformada pelo inédito presente na dinâmica do cotidiano; dosa com equilíbrio a definição/indefinição que deve permear o plano cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 16).

Com auxílio do dicionário, esclarece que ao termo *proposta* se agrega um significado mais vago do que o termo *projeto*, constituindo-se na ação de propor, configurando-se como procedimentos que antecedem o delineamento do projeto. À aglutinação do termo *educacional*, a palavra *projeto* indica a necessária intencionalidade e comprometimento do atendimento no que se refere ao desenvolvimento físico, psicológico ou social da criança. O complemento com o termo pedagógico explicita o caráter intencional e sistematizado do atendimento. O termo *projeto educacional-pedagógico* estaria se referindo aos princípios e às ações registrados em documentos, articulando diretrizes gerais e formas de sua implementação, acompanhamento e avaliação do trabalho institucional desenvolvidos na educação infantil, o que envolveria o conjunto de profissionais que a ela se relacionam.

Ana Maria Melo (BRASIL, 1996) enfatiza que para uma adequada organização das creches e pré-escolas é primordial a sistematização de ações que privilegiam a socialização e aprendizagem das crianças, o que remete à necessária elaboração de uma proposta *psicopedagógica*. Argumenta que o termo é mais adequado para currículos na creche e na pré-escola em tempo integral e também para a faixa etária de três meses a três anos, independentemente do período de atendimento, pois, de acordo com a autora, o termo explicita de forma mais adequada a necessidade de se considerarem as características dos sujeitos que aprendem.

Defende também a ideia de um currículo aberto, que confira importância às diferenças individuais, às interferências e às relações com o entorno institucional e organizacional que permita a constante revisão e reorganização dos processos educativos. Alerta ainda que uma proposta pedagógica deve se prestar ao delineamento de diretrizes orientadoras dos princípios e objetivos

gerais, bem como da sua adequação e incorporação das diversidades locais e regionais.

Sônia Kramer

[...] afirma que não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Assim, um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. (BRASIL, 1996, p. 18).

Entre várias outras questões, a citada autora alerta e indica a trama multifacetada que constitui o caráter processual, participativo e diverso que envolve o delineamento, desenvolvimento, avaliação e redimensionamento das ações de cuidado e educação que abrange o acolhimento da criança pequena em creches e pré-escolas. Alerta também para a necessária garantia de um conjunto de condições objetivas e subjetivas para sua viabilização no cotidiano das citadas instituições, bem como para a formação permanente de seus profissionais e seus quadros. No entender da autora “é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral para repensarem sua prática, se reconstruírem como cidadãos e atuem na condição de sujeitos da produção de conhecimento” (BRASIL, 1996, p. 19).

Como foi respaldado, de acordo com os citados especialistas, na conceituação do termo *currículo* ou *proposta pedagógica*, no contexto da literatura que se relaciona tanto à educação infantil quanto à educação em geral, ambos os termos se constituem em palavras polissêmicas, tendo em vista que arrastam consigo vários significados. Nota-se também que as referidas autoras fazem diferentes opções e combinações para dar mais precisão ao conjunto de ações que envolvem o delineamento, implementação, avaliação e redimensionamento das ações educativas constituidoras dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças acolhidas na educação infantil.

A seguinte citação resume esses aspectos:

[...] Kramer afirma não estabelecer diferença conceitual entre currículo e proposta pedagógica; Oliveira também não explicita diferenciação, utilizando mais o termo currículo. As demais autoras, embora reconhecendo a similaridade de significação com que os termos têm sido utilizados, buscam estabelecer diferenciações entre os mesmos, o que leva Maria Lúcia Machado a optar por aqueles, segundo elas, mais adequados

à educação infantil: projeto educacional-pedagógico para Machado e proposta psicopedagógica para Mello. (BRASIL, 1996, p. 19).

Nota-se também que independentemente do termo referenciado – *currículo, proposta pedagógica, projeto* – suas conceituações vinculam-se à visões contextuais e históricas que rompem com os conceitos mais tradicionais que se prendem à sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem garantidas pelo contexto escolar.

Destaca-se também nos textos a indicação de que os procedimentos que se vinculam ao delineamento de propostas pedagógicas e currículos para a educação infantil definam e explicitem um conjunto de concepções, entre as quais destacam-se conceito de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil e função da instituição (BRASIL, 1996).

Aponta-se ainda a necessária atenção aos elementos estruturais que envolvem a instituição – recursos materiais, financeiros, humanos e sua necessária formação e valorização.

É também consenso entre os especialistas a “natureza dinâmica e aberta do currículo, proposta ou projeto, e a necessidade de que, em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, família e comunidade” (BRASIL, 1996, p. 20).

Ainda que nas indicações de Machado e Melo discutidas anteriormente se faça necessário uma distinção entre o conceito de currículo/proposta pedagógica para referir-se ao delineamento e implementação das ações educativas no contexto da educação infantil, em oposição ao que se conceitua para o ensino fundamental, as conceituações e definições utilizadas pelas demais autoras aparentam não reafirmar essa necessidade. De acordo com as conceituações discutidas, entende-se que não há obrigatoriedade da criação de novos termos para referir-se a esses procedimentos. Esses termos referem-se a conceituações amplas, que envolvem múltiplos fatores, de modo que não excluam as especificidades da creche e da pré-escola. No entanto, será considerado importante para o estudo em causa, identificar a que conceituação esse termo se designa. Ou seja, qual é o caráter educativo que esse artefato cultural procura delinear e implementar para as crianças pequenas. Assim, tendo em vista que seus procedimentos se ligam a um grande leque de possibilidades, parece que a princípio não se faz necessário estabelecer um nítido “divisor de águas” entre a educação infantil e o ensino fundamental. Há sim, como na educação geral, um processo de evolução dos termos proposta pedagógica/ currículo, de modo que, também na educação infantil, deixem de referir-se a contextos educacionais específicos e fechados, para contextos abertos, em que a diversidade e os múltiplos fatores da realidade educacional precisam ser explicitados, definidos e permanentemente avaliados para serem redimensionados cotidianamente.

Assim sendo, para uma conceituação mais precisa, é necessário captar, no respectivo contexto, o significado que ao termo se agrega.

4.3 O debate sobre o currículo na educação infantil

A história da infância e da educação infantil brasileira, bem como a que se alude a um conjunto de países ocidentais, sobretudo nos séculos XIX e XX, foi marcada pelo envolvimento e participação de diferentes setores sociais, que têm nas influências jurídico-policial, médico-higienista e religiosa, suas grandes referências. A “proteção” à infância, especialmente a que é oriunda dos segmentos sociais mais pobres, se constitui no elemento central para a criação de um conjunto de instituições que supostamente têm como objetivo cuidar e educar as novas gerações, tanto no espaço público quanto privado. O discurso dominante remetia a um discurso pedagógico que pretendia “educar as crianças pobres para que aceitassem ficar a distância do usufruto da riqueza nacional” (KUHLMANN JUNIOR, 2002, p. 473-474). O objetivo do atendimento não era sua emancipação, mas, sim, realizar um controle desses setores para evitar ameaças à ordem social. Esse ideário torna-se nítido na afirmação de Alfredo Ferreira de Magalhães:

Recolhemos um pequeno ser atirado sozinho nas tumultuosas maretas dos refolhos sociais, vítimas de pais indignos ou de taras profundas, não é ele que nós protegemos, são as pessoas honestas que defendemos; quando tentamos chamar ou fazer voltar à saúde física ou moral seres decadentes e fracos, ameaçados pela contaminação do crime, é a própria sociedade que defendemos contra as agressões, das quais, para ela mesma, o abandono das crianças constitui uma ameaça ou um presságio. (MAGALHÃES apud KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 91-92).

Nos processos educativos da época, a higiene era um dos grandes tópicos a serem contemplados, pois a essa ideia se agrega uma outra: o grau de civilidade de um povo era medida pelo seu grau de higiene. Nessa perspectiva, o setor médico recebia grande destaque e era considerado merecedor de atenção de vários segmentos sociais. Entretanto, a implementação desses objetivos nas práticas cotidianas dos contextos sociais e escolares da época evidenciavam o contraste e a oposição entre o proposto e o vivido pelos educandos. Conforme afirma Kuhlmann Junior (2002, p. 475),

[...] escolares estariam cumprindo um papel de detentos em classes sem iluminação, com 50 ou mais alunos onde cabiam 20, respirando ar viciado

e amontoados em bancos sem as devidas proporções. Urgia construir grupos escolares, oferecer prédios e mobiliário adequados.

Conforme destaca o citado autor, a escola estaria cumprindo mais a função de sanatório do que propriamente educacional, numa perspectiva emancipatória.

Também predominaram²⁹ o uso dos processos educativos para a aquisição de hábitos que, de acordo com Pestalozzi, quanto mais cedo é melhor e mais fácil sua fixação. As instituições de educação popular estariam mais voltadas para “ações higienistas de saneamento, capazes de recolher os refugos representados pelo ameaçador contingente de crianças abandonadas e imprimir-lhes a educação do hábito” (KUHLMANN JUNIOR, 2002, p. 484-485). Essas ideias ligam a infância pobre à infância delinquente. O potencial é justificado pela vinculação da vida cotidiana com a prática criminosa. Nesse contexto, os institutos disciplinares e as casas de amparo à infância constituem-se na promessa de um futuro mais adequado para essas novas gerações. No entanto, críticos, a exemplo de Maria Lacerda de Moura, advertiam e contestavam o caráter ideológico a que se agregava a ideia de proteção e caridade; para ela, não se tratava de dar o que se acumulou à custa do trabalho alheio, tratava-se de

[...] restituir por meio do combate sistemático às causas da miséria, para ter ‘o mundo sonhado pelos grandes idealistas’. Tudo deveria estar ao alcance de todos [...] Em nome da ciência, nega-se a razão e apela-se ao destino, ao perigo de desestabilização e às fantasias de uma degeneração racial e moral que exigiriam o controle social. Em nome da liberdade individual, nega-se a mesma para submeter a alegria e a realização pessoal dos indivíduos à aceitação da sua condição social e à obediência aos ditames morais (KUHLMANN JUNIOR, 2002, p. 493).

Ainda que predominassem discursos em defesa de uma educação para a adaptação social dos indivíduos, de modo que estes não constituíssem uma ameaça para o *status quo*, havia vozes contrárias que alertavam para o caráter ideológico e manipulatório dessas práticas.

O modo predominante de conceber a pobreza e suas causas vai repercutir diretamente na estruturação do trabalho cotidiano em diferentes instituições de acolhimento das infâncias e crianças. Ao longo da história da educação infantil brasileira, essa modalidade educativa irá modificar-se e buscar renovadas funções e objetivos, entre os quais destacam-se a assistência científica da criança e de suas família, as práticas circunscritas em si mesmas, que se constituíram em opções para barateamento dos custos e simplificar as exigências para instituição educacional

²⁹ Em muitos espaços, cremos que ainda hoje predomina esse perfil.

e seu funcionamento, a educação compensatória, a versão escolarizante e as que lutam para a constituição de uma pedagogia para a educação infantil ou pedagogia para a infância.

4.4 Considerações e discussões a respeito de algumas configurações curriculares

Ideias e argumentos até aqui apresentados mostram uma das históricas formatações que se veiculam à assistência científica: a estruturação das ações pedagógicas em torno de um conjunto de atividades, desvinculadas entre si, bem como da ausência de sistematização e planejamento da rotina diária que, em geral, envolvem atividades ligadas à higiene, alimentação e sono. Essas “ritualizações” são fixas e repetidas a cada dia. No intervalo delas, para ocupar o tempo, as crianças são levadas a realizar algum tipo de atividade que, em geral, envolve papel e lápis e que pretende fazer as crianças reproduzirem modelos prontos, selecionados pelos educadores e estereotipados da realidade. A planificação das atividades tidas como “pedagógicas” se organizam em torno de uma *listagem de atividades*. São previstas várias modalidades, as quais, em geral, levam as crianças apenas a copiar, recortar e colar, sem que para isso esteja claro qual o significado para elas. Por vezes, essas atividades são graduadas e seriadas, devendo seguir orientações previamente determinadas por manuais. Por intermédio delas, pretende-se que as crianças desenvolvam um conjunto de habilidades tidas como importantes na vida, sobretudo no que se refere à escolarização posterior.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica resume-se na hora da atividade, já que os demais momentos da rotina passam a ser secundarizadas e naturalizadas, não se constituindo, pois, em objeto de planejamento. A sistematização do trabalho não toma como base princípios educativos claros, articulando-se à necessidade de ocupar a criança pelo tempo que ela permanece na instituição, sem levar em conta as necessidades e especificidades do ser criança e dos modos próprios de aprendizagem. Essa proposta pedagógica constitui-se em uma educação de baixa qualidade, conforme afirma Kuhlmann Junior (1998), mais moral que intelectual, o que caracteriza um atendimento cuja maior preocupação se volta para a custódia e para a submissão da criança e não propriamente para o seu desenvolvimento integral.

Com as críticas endereçadas a essa forma de estruturação do trabalho, sobretudo pela ausência de sistematização de suas práticas e inexistência de significação delas para as crianças, vão se estruturando novas formatações que pretendem dar uma certa sistematicidade às práticas cotidianas.

Nesse sentido, são geradas outras formas de organizar o trabalho cotidiano. Entre elas, destacam-se as de base teórica piagetiana.

Jean Piaget se tornou responsável por uma das maiores contribuições no campo da psicologia científica contemporânea, na área específica do comportamento cognitivo. As aplicações de sua teoria do desenvolvimento encontram-se muito difundidas no campo pedagógico e na explicação da evolução da conduta cognitiva.

Para Piaget, a transformação ou regulação da conduta humana é sempre uma construção endógena de dados exógenos. A ação³⁰ também adquire um significado e merece destaque à medida que é tida como propulsora de mudança em todos os estágios evolutivos. Assim, o desenvolvimento é uma sucessão de ciclos em que um estágio prepara e inicia o próximo.

Ainda que as críticas sejam pertinentes ao caráter epistemológico das concepções que subjazem as formas de organização do trabalho cotidiano com a criança na educação infantil com base nesse aporte teórico, essa forma de conceber e organizar as ações cotidianas na creche e na pré-escola representa um avanço para a área. Essa forma mais aprimorada de pensar e organizar as ações cotidianas com a criança pequena, entre outras questões, decorre do fato de garantir a ela o direito de acesso aos conhecimentos, o que era negado na perspectiva anterior e, ainda, por, ineditamente, tomar a criança em suas diferentes idades como elemento articulador do trabalho pedagógico.

Outras contribuições surgem posteriormente, a exemplo das teorias de Wallon e Vygotsky que lideraram no seu tempo uma luta contra a psicologia idealista, que era dominante e hegemônica na época.

Para Vygotsky, qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: a primeira no plano social, constituindo-se no plano psicológico como categoria intersíquica – entre as pessoas – e posteriormente como categoria intrapsíquica – em seu interior. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se constitui pela mediação dos signos produzidos historicamente pela humanidade. Desse modo, a história se constitui na chave para compreender a constituição das funções psicológicas superiores, e explicita a diferença radical da psique e da natureza física; reconhece os processos sociais e a cultura material como motores da produção histórica da humanidade, intermediados pela atividade laboral e instrumental – produção e uso de ferramentas e desenvolvimento da linguagem articulada – e, conseqüentemente, pelas relações sociais que desse contexto decorrem.

Esse enfoque na historicidade humana argumenta em favor dos processos de transformação da natureza pelo homem ao mesmo tempo em que ela o transforma.

³⁰ Atividades lógicas, criativas e sociais.

As investigações de Vygotsky mostram a importância da linguagem para formação e organização da consciência e o papel do outro como elemento fundamental que interliga os sujeitos aos contextos sociais. Destaca-se, assim, a importância da mediação do outro, caracterizando a estrutura psicológica mediada por instrumentos.

Sendo assim, as condutas individuais passam a ser extraídas das condutas sociais, de modo que as funções e elementos culturais se instituem primeiro no coletivo, por intermédio da interação e mediação com seus pares e, num segundo momento, se convertem em funções psíquicas da personalidade. Estabelece-se assim um novo enfoque para a formação da consciência e dos processos psicológicos, abrindo-se para a produção de novas concepções de homem, sociedade, educação, educação escolar, aprendizagem, desenvolvimento, criança, infância, entre outras.

A partir dessas e de outras vertentes teóricas, estruturam-se, no Brasil, e também em Santa Catarina, diferentes formatações pedagógicas que procuram romper com as proposições voltadas as tendências anteriores.³¹

Portanto, nota-se que, ao longo do percurso, diferentes foram e são as concepções de humanidade, conhecimento, cultura, educação, educação infantil, aprendizagem, e desenvolvimento, criança, infância que marcaram diversos momentos históricos do acolhimento da criança pequena em contextos alternativos ao familiar e que resultam em disputas para a sistematização de propostas pedagógicas/curriculares para a educação infantil.

Esse contexto aponta para a complexidade em que se constitui a tarefa de propor as ações educativas e organizar o cotidiano das instituições de educação infantil. As precariedades teórico-metodológicas apresentadas revelam também o estágio em que se encontra a produção do conhecimento da área e as políticas públicas, em especial no que se refere ao delineamento e implementação das ações que constituem o trabalho cotidiano a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas.

Essa realidade permite identificar que se trata de “um terreno em que se está tateando para encontrar caracterizações sensatas e coerentes [...] A prudência ao lidar com essas questões é algo recente e ainda pouco incorporado em nossos procedimentos analíticos” (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 54).

Esse processo não constitui tarefa individual ou de grupos isolados, mas de todos que, de forma direta ou indireta, se vinculam ao percurso da área até aqui realizado, formando um processo feito por sujeitos sociais num movimento de luta, de contradição, de dúvidas, de rupturas, de enfrentamento, de indefinições, de avanços e retrocessos. Delineia-se, pois, a participação coletiva na trajetória do

³¹ Para maiores detalhes conferir Brasil (1996, 2009); Kramer (1994); Wiggers (2000, 2002, 2007).

acolhimento institucional da criança de 0 a 5 anos e onze meses de idade neste imenso território brasileiro.

Referências

- BARBOSA, A. F.; SILVA, M. T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 154 p.
- _____. Ministério da Educação. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasília, DF MEC/SEF/COEDI, 1995.
- _____. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Currículo em Movimento. *Projeto de Cooperação Técnica Mec e Ufrgs para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília, 2009. Relatório de pesquisa Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2011.
- CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. g.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-49.
- DOMINGUES, J. L. *O cotidiano da escola de 1ª grau: o sonho e a realidade*. São Paulo: EDUC/Editora da PUC-SP, 1988. p. 17-71.
- FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 205.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 352 p.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC SEF. COEDI, 1994. p. 16-28.
- KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações, 1998. 210 p.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Educação Infantil e currículo*. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

_____. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JUNIOR, M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

MACHADO, M. L.; CAMPOS, M. M. Parâmetros de qualidade para a educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Padrões de infraestrutura para as instituições de educação infantil e parâmetros de qualidade para a educação infantil*. Brasília, 2004. p. 51-90. Documento preliminar.

PARASKEVA, J. M. *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Asa, 2000. 256 p.

WIGGERS, V. *A educação infantil no projeto educacional – pedagógico municipal*. Erechim: São Cristóvão, 2000. 145 p.

_____. *Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros*. S.l., 2002. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002. Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2002. CD-ROM.

_____. *As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina*. 2007. 259f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.



capítulo 5

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PERTINENTES À SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO COTIDIANO NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA

Verena Wiggers

5.1 Aspectos gerais da educação infantil brasileira

O artigo 208 da Carta Constitucional da República Federativa do Brasil, em seu inciso IV, explicita: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado [...] mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1990a). O conteúdo do dispositivo legal em causa é reafirmado no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sancionada em dezembro de 1996.

Desse modo, pelo menos na forma da lei, a criança brasileira é uma responsabilidade compartilhada, pela qual responde a família, a sociedade e o Estado, para a garantia plena de seus direitos. Diante do aporte legal posto, a educação infantil deixa de ser um ato de benevolência para ser um direito de todas as crianças de 0 a 6 anos, e não apenas dos pais e mães que exercem atividades laborais remuneradas fora do domicílio.

Esse conjunto de diretrizes legais destaca-se em relação às legislações anteriores. A educação infantil a ser oferecida em creches – para crianças de até três anos de idade – e pré-escolas – para crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade – passa a constituir a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos.

A LDB adota ainda outras definições importantes, entre as quais destacam-se: a educação infantil é complementar à família e à comunidade, sua avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção ou retenção; as instituições de educação infantil deverão integrar o Sistema Municipal de Ensino, o Sistema Estadual de Ensino

ou o Sistema Único de Educação Básica. Essa indicação se conjuga com o inciso VI do artigo 30 da Constituição que afirma ser competência do município “[...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação escolar e de ensino fundamental” (BRASIL, 1990a).

A LDB, no inciso V do artigo 11, normatiza o que é de competência dos municípios:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996a).

Destaca-se, portanto, a responsabilidade das gestões municipais, ainda que União e Estados sejam também diretamente responsáveis pela modalidade educativa em causa, pois a Lei deixa claro o Regime de Colaboração entre União, Estados e Municípios, na constituição de seus sistemas de ensino. Identifica-se, portanto, que o atual aporte legal brasileiro prevê atribuições específicas a cada uma das instâncias governamentais, como também compromisso mútuo e colaborativo entre as diferentes instâncias. Neste sentido, ainda que não tenha sido possível cumprir na íntegra o que preconiza a lei, o Ministério da Educação e demais instâncias federais têm se empenhado em muitas frentes para fazer avançar os quadros instituídos pela realidade da creche e da pré-escola brasileira.

Apesar do dispositivo constitucional que inclui o atendimento em creches e pré-escolas entre os serviços educacionais, a sua configuração no cotidiano das práticas institucionais é ainda palco de disputas, contradições, fragilidades. Desse modo, apesar do conjunto das reformas educacionais vividas nos anos 1990, grande parte das crianças brasileiras, sobretudo as oriundas das classes mais pobres, não tem acesso a essa forma de atendimento. Ou, quando lhes é assegurado esse trânsito, a qualidade dos serviços a que teriam direito nem sempre está garantida, de modo a constituir-se em um direito usurpado.

Mediante a nova Constituição, instaura-se também no Brasil a descentralização da educação, uma política de desarticulação entre as diferentes esferas de governo e indefinição de responsabilidades no atendimento dos diferentes níveis de ensino.³² Essa interpretação ocorre na medida em que a própria Constituição não explicita, de forma clara, as responsabilidades e competências

³² No que tange a este contexto, a legislação brasileira estabelece que o município é um ente federado, gozando de autonomia na implementação de um conjunto de ações em oposição ao sistema hierárquico e centralizado existente até então.

desses serviços para que a sociedade saiba a quem reivindicar a garantia dos seus direitos. Por sua vez a Lei nº 9.394/96³³ traz um significativo número de mudanças com relação à organização da educação brasileira, sua conceituação, financiamento e organização.

No que se refere às mudanças organizacionais, faz-se necessário reconhecer:

[...] uma das faces da descentralização que a lei propicia [...] está aquela que remete para os estabelecimentos escolares a elaboração e a execução de suas propostas pedagógicas [...]. Doravante, faz parte constitutiva dos deveres dos docentes a participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Isto significa que os estabelecimentos de ensino [...] gozam de autonomia pedagógica, para o que os sistemas de ensino deverão assegurar crescentes graus e diversas formas de apoio. [...] A proposta pedagógica [...] é o núcleo essencial da autonomia pedagógica [...] e sua elaboração e execução devem ser prerrogativa dos professores e, por ser participativa, deve ser elaborada pelo conjunto dos docentes [...] O Conselho Nacional de Educação já estabeleceu os elementos comuns que devem perpassar toda a formação curricular destas etapas da educação e do ensino ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais. (CURY, 2002, p. 29-30).

Destarte, conforme assinala Cury (2002), a proposta pedagógica das escolas, creches e pré-escolas goza de plena autonomia, resguardadas as normas comuns da educação nacional³⁴ e as específicas dos respectivos sistemas e as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Assim sendo, a proposta pedagógica do estabelecimento definirá a organização escolar, constituindo-se no caráter específico e na identidade do estabelecimento, sendo esse mote de ações responsabilidade do coletivo da escola, constituindo-se em um processo de reconhecimento e compromisso frente aos objetivos educacionais, expressando-se e delineando-se de forma diversa e plural. Essa prerrogativa é inédita na história da educação nacional, pois até então, praticamente tudo vinha de órgãos oficiais e a única autonomia deliberada à escola referia-se aos aspectos regimentais.

Apesar dos avanços que caracterizam o atual quadro educacional brasileiro, no que se refere o aporte legal em causa, não se pode ignorar os riscos que decorrem da precariedade dos sistemas para a implementação e gerenciamento das diretrizes pedagógicas institucionais, pois o simples delineamento de diretrizes pedagógicas ricas e diversas para o estabelecimento educacional, por si só, não garantirá sua implementação já que requer condições objetivas e subjetivas para

³³ Essa lei trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

³⁴ No caso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

sua implementação no cotidiano escolar. Tal fato remete a um conjunto de itens que merecerão atenção, entre os quais sobressaem os que se referem à formação prévia e em serviço, a disponibilidade de carga horária para participação na elaboração, avaliação e implementação das ações pedagógicas no contexto escolar, material didático pedagógico adequado e em abundância para implementação das ações, valorização profissional por intermédio da implementação dos salários por intermédio de um plano de carreira, entre outras demandas.

Entre as mudanças organizacionais, Cury (2002) destaca as que atingem os sistemas de ensino, em cuja escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado, cruzam-se mecanismos de participação social cooperativos. Essa cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe abertura dos espaços políticos de decisão. Nesse sentido a Constituição preconiza que a União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. No interior desse dispositivo constitucional, evidencia-se a divisão de competências e atribuições legislativas entre os entes federativos, em substituição ao sistema hierárquico e centralizado existente até então.

No interior desse regime de colaboração, conforme já indicado, coube, prioritariamente, aos municípios a atuação no ensino fundamental e na educação infantil e, para isso, devem ter um suporte financeiro bem definido. Este posteriormente, definiu-se com a aprovação da Lei nº 9.424/96,³⁵ que acabou por priorizar o ensino fundamental obrigatório presencial na faixa etária de sete a catorze anos, criando-se assim um campo de tensões entre os direitos proclamados, o dever do Estado e a sustentabilidade de ações na área. Só no ano de 2006, com a aprovação do FUNDEF, ampliaram-se as formas de financiamento para toda a educação básica. Isso só foi possível depois da participação de diferentes setores da sociedade, que se mobilizaram e pressionaram o poder legislativo a ampliar o financiamento também para a educação infantil.

Esse conjunto de medidas que descentralizam aspectos da educação brasileira, apesar dos riscos, conforme Cury (2002), possibilita a criação de contextos inovadores, ao mesmo tempo que pode servir de recuo na universalização das políticas educacionais e de sua qualidade. Certamente há um conjunto de variáveis que precisam ser consideradas para uma adequada implementação das ações levadas a efeito no interior dessas intuições. Ainda assim há que se apostar na capacidade que as realidades específicas das diferentes regiões e contextos sociais possuem para a implementação de práticas pedagógicas renovadoras.

Conforme estudos realizados por MEC (BRASIL, 1996b; 2009c) evidenciam-se a diversidade, os diferentes caminhos, a pluralidade tipicamente

³⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que ficou conhecida como lei do FUNDEF.

brasileira, e a precariedade da articulação dos pressupostos teóricos e metodológicos, configurando no interior de um conjunto de alternativas encontradas por secretarias municipais e estaduais, na delimitação de proposições pedagógicas para a educação infantil.

O delineamento de proposições/diretrizes/propostas pedagógicas ou currículos envolve modos distintos de conceber o homem, a sociedade, a criança, a infância, a cidadania, o desenvolvimento e a aprendizagem, os conhecimentos ou elementos culturais tidos como essenciais nos processos de socialização/humanização, bem como diferentes formas de assegurá-los às novas gerações, dentre tantas outras categorias e fundamentos que trazem implicações para a estruturação das aprendizagens e, conseqüentemente, do desenvolvimento das crianças acolhidas em creches e pré-escolas. Há também que se considerar a formação prévia e em serviço dos profissionais, o número de crianças por turma, horários de atendimento, função do estabelecimento, recursos materiais e financeiros disponíveis para implementação das ações. Outro atributo tido como fundamental refere-se “à necessidade de que, em sua elaboração e implementação, haja efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, família e comunidade” (KRAMER, 2001, p. 136), pois trata-se de um artefato cultural que necessita ser produzido e implementado coletivamente.

Portanto, diretrizes/propostas pedagógicas/curriculares são situadas, nascem de determinadas realidades e indagações, nas quais estão conjugadas múltiplas variáveis – aspectos de natureza administrativa, política, social e econômica.

5.2 Aspectos gerais vinculados ao delineamento de propostas e práticas pedagógicas

O currículo/proposta pedagógica de qualquer estabelecimento de ensino se constitui em elemento central dos processos educativos levados a efeito em escolas, sejam elas de educação infantil, Ensino Fundamental ou Médio, pois em torno dele gravitam todas as atividades. Estes são um “projeto seletivo [...] cultural, social, político e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola, tal como se acha configurada” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ, 1998, p. 34). Constitui-se numa das dimensões estratégicas para que se possa estruturar determinada prática educacional e “se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ, 1998, p. 30).

Assim, um currículo/proposta e prática pedagógica pauta-se em determinados elementos advindos da sociedade e de sua(s) respectiva(s) cultura(s),

constituindo, pois, “um dos meios essenciais pelo qual se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural da sociedade” (MUSGRAVE apud FORQUIN, 1993, p. 25). Além disto, a proposta pedagógica/curricular contribui para a gestão dos saberes sociais e, ainda, traz, no seu bojo, de forma explícita ou subjacente, concepções, valores. Deste modo, arrasta consigo concepções, valores, expectativas, sonhos. É um veículo pelo qual se explicita traços essenciais de um propósito educativo e, conseqüentemente, de construção de identidades sociais e individuais, se constituindo em arcabouço teórico e metodológico que fundamenta as proposições pedagógicas da creche e da pré-escola. Esse referencial traz implicações para a formação das novas gerações. “As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem [...] escolhas profundamente pessoais em relação [...] ao ‘bem comum’ (APPLE, 2002a, p. 41). Assim, o currículo (proposta pedagógica) nunca é um conjunto de conhecimentos neutros: [...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2002b, p. 59).

Nos processos educativos levados a efeito por escolas, creches e pré-escolas, o currículo passa a ser a “palavra-chave” nos espaços de educação coletiva, pois se torna o campo de interesses e relações de dominação. Ao adquirir este *status*, constitui-se no elemento central das práticas pedagógicas levadas a efeito nos estabelecimentos de educação infantil. Assim sendo, sua sistematização de forma escrita, constituindo-se numa prova visível, pública e autêntica entre as aspirações, as intenções, os objetivos e os conteúdos dos processos educativos dos sujeitos sociais que se pretende formar. A importância da sistematização do currículo/proposta pedagógica para o estabelecimento, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão do estabelecimento escolar e seus diferentes níveis e modalidades. Em outras palavras, a proposta pedagógica/currículo sistematizado na forma de um documento, possibilita visualizar os desdobramentos do processo educativo, base estrutural fundada em problemas reais do contexto, os fenômenos produzidos cotidianamente.

Portanto, há, no contexto social exterior ao meio pedagógico, influência de múltiplos contextos e:

pressões econômicas e políticas, sistema de valores que preponderam, culturas dominantes sobre subculturas marginalizadas, regulamentações administrativas da prática escolar e do sistema educativo, influência da família na determinação da experiência de aprendizagem ou das opções curriculares e das ajudas aos filhos, sistemas de produção de meios didáticos

de que se servem professores/as e alunos/as pressões e influências dos meios acadêmicos e culturais. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ, 1998, p. 131).

Esses múltiplos fatores interferem e definem os contextos e as perspectivas das práticas sociais e educativas, constituindo-se em formatações legítimas. Logo, deduz-se que “professores/as e os alunos/as não são os únicos agentes da configuração e do desenvolvimento curriculares” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ, 1998, p. 131), mas também os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Assim, a prática social do currículo não se pauta em algo estático, dado previamente, pronto a ser “plantado” no cotidiano. Como bem lembra Gimeno Sacristán (1998), qualquer prática curricular passa pela personificação do professor e se configura no interior de contextos pedagógicos, políticos e econômicos, legislativos e administrativos, pela organização escolar e pela prática de superação e controle, o que requer atitudes éticas e políticas desse tipo de prática social.

Bayer e Apple (1988), citados por Gimeno Sacristán, afirmam que se houver interesse em fazer do currículo uma instância que controle seriamente a prática, devem-se abordar questões complexas de ordem epistemológica, política, econômica, ideológica, técnica, estética, ética e histórica.

5.3 Sistematização de propostas e práticas pedagógicas na educação infantil

Como vimos, a sistematização do planejamento na educação infantil gravita em torno de um currículo/proposta pedagógica. Para sua sistematização, se faz necessário considerar um conjunto de fatores que constituem os processos educativos levados a efeito em creches e pré-escolas. Tais indicações legais definem que as diferentes ações levadas a efeito nos citados estabelecimentos são teleológicas, ou seja, necessitam ser pensadas previamente e organizadas de forma sistemática.

Para planejar e sistematizar essas ações os estabelecimentos de ensino e os profissionais que nela trabalham, devem se utilizar de diferentes estratégias para planificação de suas ações, estruturadas em diferentes níveis: currículo/proposta pedagógica³⁶/diretrizes gerais da Secretaria Municipal de Ensino – gerais para toda a rede;³⁷ currículo/proposta pedagógica, projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino – específico para cada estabelecimento;³⁸ projeto

³⁶ Proposta pedagógico-curricular documento política na educação infantil, p. 12.

³⁷ Quando sistematizada pela sua respectiva rede.

³⁸ Conforme indicado, é uma exigência legal.

de intervenção pedagógicas/planejamento do grupo – delineamento de ações de acordo com as especificidades da faixa etária e características individuais e coletivas de cada grupo de trabalho; planejamento diário/semanal/quinzenal – onde o professor relaciona as atividades a serem desenvolvidas no trabalho cotidiano.

Para o delineamento dos diferentes níveis de planejamento se faz necessário considerar diversos aspectos, tais como: indicações legais,³⁹ orientações oficiais⁴⁰ e os conhecimentos produzidos e sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento. A partir dessas indicações evidencia-se que o planejamento na creche e na pré-escola precisa ser compreendido numa perspectiva ampla, o qual inclui a sistematização do currículo, proposta pedagógica como eixo norteador do trabalho cotidiano em qualquer estabelecimento de ensino.

No que tange à realidade brasileira, entre outras indicações, conforme já indicado anteriormente, há que se buscar e considerar aspectos vinculados ao aporte legal brasileiro que imputam ao trabalho cotidiano à necessidade de organização sistemática de um conjunto de ações vinculadas a naturezas distintas.

Nesta direção, ganham relevância as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b).⁴¹ Assim sendo, qualquer proposta pedagógica/currículo para a creche e a pré-escola, deverá considerar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades [...]; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática [...]; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais [...].⁴²

³⁹ A exemplo da Carta Constituição da República Federativa do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Estatuto da Criança e o Adolescente, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

⁴⁰ Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de educação infantil, Indicadores de qualidade para a Educação Infantil, Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança.

⁴¹ “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.” (BRASIL, 2009, Art. 2º).

⁴² Para maiores detalhes conferir Oliveira, 2010.

Estas, conforme indicado pelas citadas Diretrizes, terão como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009b, p. 21-22).

Além das indicações postas, de acordo com os Parâmetros de Qualidade Para a Educação Infantil, a sistematização de propostas e práticas pedagógicas pelas instituições de educação infantil deverão, também, considerar que o trabalho aí desenvolvido é complementar à ação da família, e a integração entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade. Deverão ainda explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situam; reconhecer a inclusão como direito das crianças com necessidades educativas especiais; desenvolver com autonomia suas propostas pedagógicas a partir das orientações legais; funcionar durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família; prever e viabilizar a organização dos agrupamentos de forma

flexível; que a gestão seja exercida por profissionais com os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação geral, de acordo com a exigência estabelecida pelo aporte legal brasileiro, garantindo que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que as frequentam; que os profissionais que atuam diretamente com as crianças sejam professores de Educação Infantil; garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da educação infantil; assegurar uma relação de confiança e colaboração recíproca entre os diferentes profissionais do estabelecimento; assegurar que os espaços, materiais e equipamentos das instituições de educação infantil destinam-se, prioritariamente às crianças, mas também às necessidades das famílias e ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham.

Desta maneira, as práticas pedagógicas estruturadas no cotidiano da creche e da pré-escola precisam tomar, como suas, determinações legais e orientações oficiais, aliadas aos conhecimentos produzidos pelas pesquisas na área, bem como pressupostos e fundamentos teóricos advindos da filosofia, antropologia, sociologia e psicologia, entre os quais se destacam os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com a referida corrente psicológica, a natureza humana não é dada de forma biológica ao homem, mas é produzida ao longo dos anos na sua relação com a natureza e com os outros homens. Consequentemente, a ação educativa constitui o ato de produzir a humanidade em cada novo ser da espécie humana, mediante a aquisição da cultura que a cerca. Diante disso, tal como a humanidade, também o fenômeno educativo é exclusivamente dos seres humanos que necessitam, cotidianamente, produzir sua existência. É a cultura e a linguagem que oferecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução, seu desenvolvimento, tendo em visto que o simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais especificamente humanas.

Por conseguinte, é através da apropriação cultural mediada pelo outro, processada por intermédio das diversas interações, sejam estas realizadas de forma espontânea ou com um determinado propósito, que cada indivíduo desenvolverá as forças, as aptidões, as competências e as funções especificamente humanas; ou seja, as funções decorrentes do processo histórico de humanização.

Deste pressuposto decorre que, ao longo da história humana, as novas gerações necessitam manter-se em relação com as demais, para que, por intermédio destas relações, desenvolvam suas funções psicológicas superiores. Em vista disso, o processo de desenvolvimento psíquico da criança se realiza no processo do ensino e transmissão da experiência acumulada pelas gerações precedentes. É neste processo que a criança se apropria de valores, crenças e conhecimentos, pensamento e linguagem, constitutivos dos aspectos emocionais,

cognitivos, psicológicos, sociológicos, dentre outros, de modo a se tornarem elementos significativos da conduta, da percepção, da linguagem, do pensamento e da consciência.

Assim sendo, todas as crianças necessitam assimilar um determinado conjunto de habilidades físicas, intelectuais, linguísticas, sociais e artísticas, entre outras, tendo em vista que as aptidões humanas estão postas na cultura. Por intermédio desta apropriação, cada novo ser da espécie irá produzir em si as funções psicológicas superiores, específicas do ser humano, como resultado da reconstrução interna da atividade social partilhada, o que revela a importância das mediações do contexto físico e social, sobretudo dos parceiros mais experientes – adultos, profissionais do estabelecimento; crianças do grupo, interlocutores ausentes a exemplo dos livros, vídeos, CDs, DVDs e demais materiais didáticos para a estruturação dos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Os processos educativos, conseqüentemente, recaem sobre o papel das mediações em suas mais diferentes formas. Isto requer a intervenção do professor, pois é função deste organizar o espaço interativo. É ele que carrega a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e, em consequência, do desenvolvimento das crianças.

De acordo com as diferentes demandas que constituem os processos educativos das novas gerações levadas a efeito em creches e pré-escolas, faz-se necessário a oferta de espaços e ambientes seguros, agradáveis e saudáveis, com rotinas flexíveis, onde as crianças possam organizar os seus jogos e brincadeiras, expressar sua sexualidade, ouvir música, cantar, dançar, expressar-se através de desenhos, pintura, modelagem, dramatizações e colagem. Lá que elas possam também: ouvir e contar histórias; interagir com as crianças maiores, menores e adultos; correr, saltar, pular, engatinhar e explorar novos ambientes; encontrar conforto e apoio sempre que precisam; receber atenção individual, proteção e cuidado dos adultos; desenvolver sua autoestima curiosidade e autonomia; ser tratadas sem discriminação; não ser obrigadas a suportar longos períodos de espera; ter suas famílias bem-vindas e respeitadas nas instituições; ter momentos de privacidade e quietude, onde possam se recostar, desenvolver atividades calmas, descansar e dormir; receber o atendimento de suas necessidades de alimentação, saúde e higiene, como também expressar seus pensamentos, fantasias, lembranças e tantas outras situações fundamentais para o desenvolvimento das novas gerações.⁴³

Diante do exposto, nota-se que a estruturação do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola precisa considerar um conjunto amplo de fatores que envolvem aspectos legais, orientações oficiais, conhecimentos produzidos pela área,

⁴³ Para maiores detalhes sobre estas indicações conferir Brasil (1995).

pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos. Por conseguinte, precisa dar acesso ao conhecimento científico sistematizado, às diferentes linguagens e aos valores sociais – valores éticos, estéticos e políticos, normas, princípios ou padrões sociais aceitos e mantidos no interior da sociedade a que pertence, tais como costumes, hábitos de vida, sistemas morais etc. –, bem como a instrumentos, procedimentos, atitudes, e hábitos necessários à convivência na sociedade em que a criança está inserida.

Conforme alerta Gimeno Sacristán (2000), o currículo deve responder “aos interesses globais de um modelo de ser humano e sociedade [...] que deverá ocupar-se de diferentes aspectos do ser humano, da cultura e da sociedade no momento de selecionar os conteúdos, as atividades” (p. 86-87). Nesse sentido, as ações pedagógicas a serem desenvolvidas na creche e na pré-escola deverão desenvolver na criança as dimensões potencializadas no ser humano e não apenas a determinados aspectos do desenvolvimento humano. Assim sendo, há que se pensar numa educação geral, conferindo atenção às diferentes dimensões que constituem a humanidade.

5.4 Estratégias metodológicas para o trabalho cotidiano

Tais exigências remetem a necessidade de procedimentos metodológicos a serem utilizados na organização do trabalho cotidiano levado a efeito na creche e na pré-escola. Assim sendo, para a sistematização do conjunto de ações que se fazem necessárias para estruturação de processos educativos de qualidade – planejamento, acompanhamento, registro e avaliação – faz-se necessário a utilização de diferentes estratégias metodológicas, entre as quais se pode destacar as que seguem: estruturação dos espaços, dos tempos, materiais e mobiliário; atendimento das necessidades higiene, alimentação, saúde segurança, sono e bem-estar da criança; sistematização de ações em torno de projetos de curta, média ou longa duração e estruturação de atividades interdependentes – ateliês/oficinas ou situações diversas.⁴⁴

5.4.1 Estruturação dos espaços, dos tempos, dos materiais e dos mobiliários

Esta estratégia vincula-se à estruturação dos espaços, dos tempos, materiais e mobiliário da sala de forma específica e de todo estabelecimento de forma ampla. Esta é tida como fundamental, pois objetivava potencializar

⁴⁴ Essa configuração foi delineada e apresentada por Wiggers (2010).

o desenvolvimento de jogos protagonizados, dos jogos com regras, das diferentes formas de brincadeiras, das interações em pequenos grupos, entre crianças de mesma idade e de idades diferentes e destas com os adultos, do atendimento individualizado das crianças, da viabilização das mediações tidas como necessárias as diferentes crianças e aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças do grupo e dos diferentes grupos e, ainda, visa contemplar as propostas das próprias crianças em diferentes momentos do período em que estas permanecem no estabelecimento. Essa contribui para que as crianças realizem suas escolhas, eximindo-as da constante imposição e coerção das propostas feitas exclusivamente pelos adultos. Assim sendo, a *estruturação dos espaços, dos tempos, dos materiais e do mobiliário*, devem ser estruturados de forma teleológica de modo a favorecer as interações e mediações entre as crianças de mesma idade, de idades diferentes e destas com os adultos que atuam no estabelecimento. Para sua estruturação cotidiana, deve-se considerar as características e especificidades da faixa etária, do grupo de referências e das características individuais das crianças deste grupo. Deste modo, o gerenciamento das ações vinculadas à *estruturação dos espaços, dos tempos, dos materiais e do mobiliário* precisa estar de acordo com as diferentes crianças acolhidas, devendo também ser rico em condições interativas, além de reservar também espaços em que a privacidade possa ser garantida. Nesta direção, em acordo como os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), concebe-se:

[...] os diversos espaços da instituição devem ser explorados e utilizados pelas crianças de forma autônoma e, ainda, que todos os espaços institucionais devem ser pensados, refletidos, pesquisados e organizados com intencionalidade e premeditação, de modo a contemplar a disposição adequada de materiais lúdicos, pedagógicos, bem como de mobiliário adequado.

5.4.2 O atendimento das necessidades: higiene, alimentação, saúde, segurança, sono e bem-estar da criança

Tradicionalmente, estes itens se vincularam à ideia de “cuidado”. Este é compreendido como forma de “ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano”. Nesta perspectiva, as ações do cuidar articulam-se diretamente às do educar, não se distinguindo umas das outras. Destarte, passaram a adquirir outro caráter, sendo incorporadas como atividades estritamente pedagógicas. Conforme Brasil (1995), devemos manter o corpo das crianças limpos e saudáveis, oportunizar que as crianças assumam responsabilidades em relação à

sua higiene e saúde; preparar os alimentos com capricho e carinho; criar um ambiente tranquilo e agradável para as refeições; respeitar preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais das crianças; diversificar a alimentação das crianças, educando-as para uma dieta equilibrada e variada; incentivar as crianças em condições de se alimentarem sozinhas; incentivar a participação das crianças na arrumação das mesas e dos utensílios, antes e depois das refeições; valorizar o momento da mamadeira, segurando no colo os bebês e demonstrando carinho para com eles; ajudar os pequenos na transição da mamadeira para a colher e o copo; manter uma horta para que as crianças aprendam a plantar e cuidar de verduras, entre outras ações.

Devemos também contemplar procedimentos de higiene adequados na lavagem das mãos – lavar as mãos sempre que necessário e na forma recomendada; no manuseio de alimentos a serem servidos às crianças; na limpeza das salas, sanitários e espaços diversos, na troca de fraldas, ao assoar o nariz das crianças, dos brinquedos usados pelas crianças, sobretudo dos que as crianças pequenas levam a boca, da areia utilizada nas brincadeiras das crianças. Devemos também zelar para que as crianças durmam sempre que necessário e em condições recomendadas e avaliar a existência de riscos às crianças de diferentes idades.⁴⁵

5.4.3 O trabalho estruturado em torno de projetos de curta, média ou longa duração

Esta indicação toma como ponto de partida as indagações feitas pelas crianças em meio aos elementos do mundo físico e social. Podem estar relacionadas à apropriação de conhecimentos científicos vinculados às diferentes áreas disciplinares, da linguagem, ou apenas a elementos culturais (valores éticos; políticos e estéticos). Essas demandas requerem a sistematização de ações que deem resposta a um conjunto amplo de curiosidades e indagações⁴⁶ efetuadas pelas crianças. Sua estruturação toma como base o que as crianças já sabem/dominam, mas, de forma especial, conteúdos que lhes são possíveis de serem ensinados. Assim sendo, deverão ser planejados em acordo com perguntas e curiosidades das crianças e os níveis de desenvolvimento das crianças envolvidas, considerando suas potencialidades. Seu percurso deverá se desdobrar à medida que um grupo particular de crianças e adultos interagem, colocando em movimento uma dinâmica única e irrepetível. Nesse processo, os profissionais envolvidos, deverão

⁴⁵ As indicações que se vinculam a esse tema serão retomadas e amplamente discutidas pelo artigo de autoria de Elfy Margrit Göhring Weiss, intitulado *Educação Infantil Espaço de Educação e de Cuidado*, nesta publicação.

⁴⁶ Ainda que não explicitadas com apoio da linguagem oral.

observar e ouvir as crianças para definição e redefinição constante das situações a serem estruturadas no processo de ensino/aprendizagem que conduzirão a novas ações vinculadas a um dado projeto e também a novos projetos.⁴⁷

5.4.4 Estruturação de atividades interdependentes

Estas procuram contemplar atividades com “objetivos em si mesmas”. Ou seja, ainda que almejem um produto final, não terão obrigatoriamente fins didáticos específicos. Também não deverão obrigatoriamente se vincular a um complexo de vivências articuladas umas às outras a exemplo dos projetos. Constituem-se em atividades de desenhar, de modelar, de escrever, de ouvir histórias, de realizar uma atividade de culinária, de observar fenômenos da natureza, de correr, de saltar, passear etc. Elas possuem em si situações desafiadoras e significativas para as crianças e que favorecem a exploração, a descoberta, a apropriação e a transformação da cultura que cerca a criança.

Ao pensar as diferentes vivências promovidas cotidianamente, se faz necessário considerar o papel das interações e mediações sociais. Deste modo, a ação pedagógica não reside obrigatoriamente nas atividades propostas e coordenadas pelos professores, mas nas interações e mediações que o cotidiano do estabelecimento oferece às crianças, logo, perpassavam todas as ações e possibilidades ofertadas cotidianamente, de forma teleológica ou não.

Com o uso destas estratégias, a serem utilizadas de forma simultânea, pretende-se romper com a lógica que tradicionalmente monitoraram a estruturação do trabalho cotidiano da creche e da pré-escola. Ou seja, a lógica que prevê sistematicamente o desenvolvimento de atividades únicas para todo o grupo, na qual as proposições, em geral, são feitas apenas pelos professores e todas as crianças do grupo devem realizá-las no mesmo tempo e no mesmo espaço. Convém ainda lembrar que não se considera que uma ou outra estratégia, conforme citado, seja mais educativo e relevante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, mas que, cada um deles, possuiu características e possibilidades próprias, de modo a se complementarem e, até mesmo, de uma impulsionar a realização de outra.

⁴⁷ Esta temática será desenvolvida pelo artigo intitulado *Projetos na Educação Infantil: caminhos possíveis*, de autoria de Dalânea Cristina Flôr e Rute da Silva, disponibilizado nesta publicação.

5.5 Sistematização do trabalho pedagógico e acompanhamento da criança

Para assegurar sistematização e o constante redimensionamento das ações cotidianas desenvolvidas na creche e na pré-escola, o professor deverá utilizar-se de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das ações e das crianças garantindo:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. (BRASIL, 2009b, Art. 10 e 11).

Estas indicações apontam que os processos de avaliação estão intimamente imbricados aos processos de planejamento⁴⁸ das ações educativas levadas a efeito no cotidiano da educação infantil. Esta deverá ser formativa, ou seja, realizada ao longo do processo visando aperfeiçoá-lo – não sendo conveniente o seu uso para rotular, enquadrar, emitir juízo, comparar, quantificar, julgar ou prestar contas para alguém ou, ainda, para a simples constatação de problemas.

Para sistematização do planejamento registro e avaliação, conforme bibliografia da área pode-se fazer uso de diferentes estratégias, tais como: registros em cadernos; relatórios; diários de classe; registros de acompanhamento dos avanços e conquistas das crianças; registros individuais e coletivos; organização de portfólios; dossiês; arquivos biográficos que arquivam e registram um conjunto de ações desenvolvidas pelas crianças ao longo do período que permanecem no estabelecimento, permitindo a reconstrução do processo vivido pela criança, bem como expressar inúmeras vozes (pais, crianças, professores e bolsistas); contatos e depoimentos de pais; comentários de colegas, entre tantas outras estratégias que podem ser criadas e adaptadas por todos aqueles que se incumbem da sistematização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças

⁴⁸ Planejamento aqui é indicado numa perspectiva ampla, envolvendo as diferentes dimensões curriculares e também específicas, envolvendo o planejamento diário e envolvimento de cada criança e do grupo como um todo no processo em desenvolvimento.

acolhidas em creches e pré-escolas instaladas em diferentes regiões e espaços geográficos do imenso território brasileiro.

Referências

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 39-58.

_____. A política do conhecimento oficial. Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 59-91.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990a. 168 p. (Série Legislação Brasileira)

_____. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990b.

_____. Ministério da Educação. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 1996a.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Brasília, DF, 1996c.

_____. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

_____. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006b. v. 1; 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, p. 14, 9 dez. 2009b, Seção 1. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/legislacao.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

APPLE, M. W. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Currículo em Movimento. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009c. *Relatório de pesquisa Análise das propostas pedagógicas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf>. Acesso em: 1 de fev. 2011.

_____. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 11 out. 2010.

CURY, C. R. J. A lei de diretrizes e bases e o impacto na escola pública brasileira. In: VALE, F. et al. *Escola pública e sociedade*. Bauru: UNESP/Atual/Saraiva, 2002. p. 29-34.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 205.

GIMENO SACRISTÀN, J.; PÉREZ, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KRAMER, S. et al. *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*: Ravil, 2001. 160 p.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Educação Infantil e currículo*. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *O currículo na educação infantil: o que propõe as novas Diretrizes*. In: BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096>. Acesso em: 11 out. 2010.

WIGGERS, Verena. Estratégias pertinentes à ação pedagógica. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Educacionais pedagógicas para educação infantil*. Florianópolis, 2010. p. 22- 31. 1CD-ROM.

capítulo 6

PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, CAMINHOS POSSÍVEIS

Dalânea Cristina Flôr
Rute da Silva

6.1 Introdução

No presente artigo abordamos os projetos de trabalho na educação infantil como procedimento metodológico importante para a qualidade do trabalho com as crianças.

Observamos que ainda são inúmeros os questionamentos dos professores que buscam fazer uso desta metodologia e incidem sobre a sua construção e operacionalização, ou seja, dúvidas sobre o como fazer, o que problematizar, como documentar pairam sobre o cotidiano dos docentes. Aqui revelamos alguns modos de organizar o trabalho educativo por meio dos projetos, dentre estes, as interações, o desenvolvimento das múltiplas linguagens (visual, verbal, escrita, matemática, musical, corporal etc.) o compartilhamento do cuidar e educar com as famílias e o respeito às crianças como sujeitos de direitos que querem compreender o mundo à sua volta e dele participar.

Por muitas décadas o processo educacional foi marcado pela fragmentação dos conhecimentos. Listas de conteúdos fragmentados, obrigatórios e uniformes, desprovidos de sentido e significado, marcaram as vivências educacionais da infância brasileira. Não podemos deixar de mencionar e aqui relembrar a trajetória da educação infantil; o surgimento e a consolidação de creches e pré-escolas no Brasil também vêm revelar a dicotomia, a fragmentação e a hierarquia entre as instituições que realizavam um trabalho “assistencialista” (com práticas do modelo familiar e ou hospitalar) e vezes “educativo” (preparatório para o ensino fundamental). Ambas com objetivos educacionais claros, direcionados a públicos diferenciados, com enfatiza Kuhlman Junior (1998). Esse processo que não foi natural, tampouco linear, mas historicamente construído, deu lugar

ao trabalho envolvendo todos os aspectos de constituição das crianças em suas múltiplas dimensões. Compreendemos que o planejamento, o desenvolvimento de metodologias que vão ao encontro do que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento nestes diversos aspectos contribui para o respeito aos direitos de meninos e meninas menores de seis anos que frequentam creches e pré-escolas.

Buscar novos significados para a prática pedagógica, ou seja, outras formas de ensino, adotadas pelo professor de educação infantil ou pela escola, passa pela adesão de um projeto de sociedade, desta forma, ter clareza das concepções de infância, de criança e de mundo nas quais iremos nos pautar são fundamentais para se abrir novas dimensões do conhecimento em detrimento à alienação e passividade.

Estas questões necessitam ser explicitadas e consideradas para que, de fato, a metodologia de projetos, concomitantemente, ao nos lançar desafios, amplie de fato nossas possibilidades no cotidiano pedagógico.

6.2 Os desafios do trabalho com projeto

O trabalho por meio de projetos ainda gera muitas dúvidas entre os professores da educação infantil, os desafiando e muitas vezes os deixando inseguros diante de um modo de trabalho que ainda não dominam. Quando perguntamos aos professores por que optar pelo trabalho com projetos percebemos que as respostas são “tímidas”, evasivas, pouco seguras. Seguindo esta dúvida outras perguntas se evidenciam. Quanto tempo deve durar um projeto? É possível utilizar esta metodologia para trabalhar com crianças de zero a três anos? De onde o projeto deve partir: das crianças, do professor? O que é preciso considerar na hora de pensar o projeto de trabalho com/para as crianças? Perguntas que vão sendo esclarecidas à medida que vamos problematizando com as professoras e mediando a reflexão de que partindo de concepções claras e objetivas é possível pensar a formação que deve ser proporcionada.

Assim, salientamos que para pensar no trabalho com projetos o professor deve aprofundar seus conhecimentos referentes aos diversificados aspectos concernentes à educação infantil, por meio de leituras, estudos, discussões e reflexões, de modo a compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem, quais são as características principais em cada faixa etária, quais são os conteúdos necessários às crianças dessa etapa da educação, qual o modo de ensiná-las.

Enfatiza-se também a fundamental importância de o professor conhecer o grupo com o qual trabalha a ponto de conseguir explicitar como está o aprendizado e desenvolvimento das crianças e quais são seus interesses, ou seja, o que as crianças buscam compreender sobre o mundo à sua volta, quais suas

preocupações e que perguntas estão fazendo. Neste momento, o trabalho com os bebês parece desafiar ainda mais, pois, é possível identificar as perguntas dos bebês? Como eles as fazem?

Com os avanços na área da educação infantil, não há mais dúvidas de que tanto para os bebês quanto para crianças maiores é viável trabalhar com projeto, considerando, como já afirmamos, conteúdos diferenciados, conforme as características de cada idade. Além de possibilitar o trabalho com crianças de qualquer idade o projeto permite a personalização de trabalho para cada grupo, embora contendo alguns princípios gerais e concepções de criança, infância e educação.

Para sistematizá-lo, “não existe um modelo fixo, mas caminhos possíveis e pontos básicos necessários” (OSTETTO, 2000, p. 197). Não há como pensar um projeto se eu não conheço o público para quem ele se dirige, qual a razão de ele ser pensado, o que o faz/torna importante, o que pretendo alcançar com ele; também é imprescindível para qualquer projeto a clareza de como e com o que ele será posto em prática, ou seja, o que é necessário para realizá-lo e quanto tempo será necessário para sua efetivação, isso é traduzido por OSTETTO (2000) em sete pontos básicos: 1) nome; 2) justificativa; 3) objetivo geral; 4) assuntos-atividades-situações-significativas; 5) fonte de consulta; 6) recursos e 7) tempo previsto. Desse conjunto de ideias e proposições o professor poderá retirar elementos para seu planejamento do dia a dia com as crianças.

É imprescindível, porém, que o professor mantenha seu olhar sempre atento para garantir um trabalho instigante e interessante para todas as crianças do grupo, ainda que elas apresentem aprendizados e desenvolvimento diferenciados. É neste íterim que outros aspectos, especificamente da educação infantil, vão aparecendo como fundamentais, como a importância da organização de espaço, que é uma grande aliada para possibilitar o trabalho em pequenos grupos, contemplando diferentes interesses e com diferentes graus de dificuldade e exigência de concentração.

Neste mesmo sentido salientamos o cuidado do professor em entender que o trabalho com projetos não inviabiliza outras modalidades de ensino e vivências com e entre as crianças. Pelo contrário, ele é mais uma metodologia que somada às outras buscará proporcionar às crianças a ampliação de suas vivências e experiências.

É fundamental ter a clareza de que nem tudo precisa estar articulado com o projeto. Ele não deve ocupar todo o tempo que a criança fica na escola e nem mesmo precisa ser trabalhado todos os dias. A faixa etária das crianças, a temática do projeto, as demandas que ele exigirá (pesquisas, espaço externo ensolarado, dia com vento, período em que os bebês já estiverem adaptados à escola, entre outros) são alguns dos aspectos que influenciam na organização e na viabilização

do projeto. Paralelamente, pode-se planejar oficinas, passeios, lanches diferentes, momentos conjuntos com outros grupos da escola, festas, atividades com as famílias, muita brincadeiras, entre outros, que nada tenham a ver com a temática do projeto.

Considerando tais aspectos observa-se que é imprescindível que o professor esteja convencido de que nem todas as crianças precisam estar envolvidas ao mesmo tempo no projeto. Alguns envolvimento, algumas atividades exigem a participação de número menor de crianças por vez, é necessário, portanto, que o professor pense alternativas para estas situações. Este fato reforça ainda mais a importância da organização de espaço, pois ela permite que diferentes crianças se envolvam em diferentes atividades ao mesmo tempo (paralelamente) e que o professor possa mediar mais precisamente onde considerar necessário. A organização do espaço dá movimento ao grupo de crianças e permite o trabalho em pequenos grupos.

Falar de organização de espaço está diretamente articulado à necessidade de falar de organização do tempo, ou seja, a rotina, pois ela é que dá a dinâmica ao trabalho realizado com as crianças. Ao mesmo tempo em que é necessária, deve ter a atenção do professor para não tornar-se enfadonha, desinteressante, nos moldes da música de Caetano Veloso, “todo dia ela faz tudo sempre igual...”.

Como já afirmamos trabalhar com projetos é mais uma possibilidade de metodologia que se junta às outras para somar e, nesse sentido, observa-se que na educação infantil não é possível pensar desarticuladamente. É necessário que haja articulação entre as diferentes concepções envolvidas no contexto educativo, a organização do tempo, a organização do espaço, o conteúdo a ser trabalhado, o envolvimento das famílias, o ensino fundamental.

Portanto, um trabalho com projetos com vistas à ampliação dos conhecimentos da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, precisa ser elaborado com base em conhecimentos sólidos e intencionalidade clara.

O professor precisa saber que seu papel, diferente da família ou outros adultos com os quais a criança convive, é ensinar os conhecimentos científicos e socialmente elaborados – conhecimentos típicos da escola – que devem ter como objetivo produzir a humanidade nos homens; como afirma Saviani:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1995, p. 17).

Tal trabalho, como já afirmamos, deve ser alvo frequente de avaliação e reavaliação, elaboração e reelaboração. Portanto, um desafio, mas um desafio possível!

6.3 Projetos de trabalho – estratégias, alternativas e possibilidades para o trabalho com as crianças

No bojo da ação direcionada para o futuro, a ideia de horizonte, “a paixão de conhecer o mundo”, nos remetem a pensar nos projetos de trabalho como estratégia metodológica. Mas esta possibilidade de organização demanda alguns pontos importantes que precisam ser considerados. Ostetto (2000) explicita algumas perguntas norteadoras: “o que trabalhar, para que trabalhar e para quem?” No âmbito pedagógico, Barbosa e Horn (2008) também apontam que a definição do problema, o planejamento do trabalho, a organização do registro e a avaliação, são dimensões fundamentais a serem consideradas para sua operacionalização.

Trabalhar com projetos emerge como uma possibilidade metodológica possível nessa perspectiva, partindo-se de uma situação-problema para a qual convergem diferentes campos do conhecimento. Seu papel é o de articular e estabelecer relações compreensivas que possibilitem novas convergências geradoras. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 45).

Com base no pressuposto de que “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23) é que precisamos pensar o trabalho para as crianças.

Nesse sentido, que possibilidades temos para trabalhar com projetos? De que forma eles podem tornar mais produtiva e significativa a atividade de imaginação da criança?

A concepção de currículo apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil nos apresentam algumas indicações nesse sentido:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológicos, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2010, p. 19, Art. 3º).

Ou seja, os projetos elaborados por professores precisam apresentar uma preocupação explícita com a ampliação das vivências e das experiências das crianças para além daquelas proporcionadas pela família e outros adultos de seu convívio, nisso resulta a diferença na função da escola frente à criança.

A escola precisa proporcionar um aporte de conhecimentos instigantes e na direção de levar a criança a desenvolver suas funções psicológicas superiores. Mas como fazer isso utilizando a metodologia de projetos de trabalho?

Antes de tudo, o professor precisa conhecer as crianças com as quais trabalha, desde o que dão e não dão conta de fazer, seus interesses e suas perguntas até as características da faixa etária dessas crianças, de modo a saber qual é a atividade principal⁴⁹ dos meninos e meninas do grupo em que atua e assim planejar adequadamente. Não queremos dizer com isso que as crianças devam ser enquadradas em estágios ou etapas fechadas, afinal compreendemos que crianças de mesma idade podem estar em momentos diferentes de desenvolvimento umas das outras ou na transição entre um e outro estágio, entendemos também que o desenvolvimento humano “[...] é marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas” (GALVÃO, 1995, p. 41), porém, há que se conhecer essas características para conseguir identificá-las e saber como e onde mediar.

Os diferentes estágios⁵⁰ de desenvolvimento da criança (comunicação emocional do bebê, atividade objetal manipulatória, jogo de papéis) dão as dicas do que e de como trabalhar com o grupo; o movimento das meninas e meninos na sala de aula e na escola, seus interesses e curiosidades dão dicas do que projetar; o professor identifica, a partir de seu aporte teórico sobre a humanidade, conhecimentos importantes para a formação humana da criança e assim os projetos vão sendo delineados.

Os primeiros anos de vida da criança estão marcados por uma constata busca das relações – as pessoas, os objetos e o ambiente estão interrogados, manipulados mediante uma atitude de intercâmbio, juntamente com um processo forte de empatia. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 72).

Barbosa e Horn (2008) apontam aspectos fundamentais para a composição de um projeto que chamam de “momentos decisivos”, quais sejam: “a definição do problema; o planejamento do trabalho; a coleta, a organização e o registro das informações; e a avaliação e a comunicação” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 33). Nesse sentido, quais problemas poderíamos elencar para crianças de 0 a 3 anos?

⁴⁹ “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio de seu desenvolvimento” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2006, p. 65).

⁵⁰ Para aprofundar os conhecimentos sobre o assunto ler: ELKONIN, Daniel B. Origem do jogo na ontogenia. In: ELKONIN, Daniel B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de Psicologia); FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, Alessandra e DUARTE, Newton (Org.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.

Citamos aqui algumas possibilidades:

- 1) Como ampliar seus contatos sociais com crianças maiores ou com outros adultos e construir outros vínculos afetivos?
- 2) Como estimular a construção de vínculo entre os bebês da mesma sala?
- 3) Modos e possibilidade de desenvolver a linguagem das crianças.
- 4) Como os bebês se relacionam com objetos leves e grandes (caixas)?
- 5) Que possibilidades de organização de espaço podemos oferecer aos bebês?
- 6) Como explorar o espaço externo com os bebês?
- 7) Como os bebês lidam com diferentes obstáculos na sala?
- 8) Como utilizar a música no trabalho com bebês, quais são adequadas?
- 9) Como explorar os diferentes sentidos com as crianças pequenas?
- 10) Como as crianças lidam com atividade de “lambuzo” (grude cru ou cozido, massa de modelar entre outros)?
- 11) Como ensinar às crianças pequenas o que é quente, gelado, mole, duro, grande pequeno, alto, baixo...?
- 12) Como explorar formas, cores, texturas?
- 13) Como incentivar a imitação para as crianças de 0 – 3 anos?
- 14) O teatro pode ser trabalhado com crianças de 0 – 3 anos? Como?
- 15) Como trabalhar movimento com crianças de 0 – 3 anos?
- 16) Qual possibilidade há de trabalhar a literatura com crianças de 0 – 3 anos?
- 17) Qual possibilidade há de trabalhar a dança com crianças de 0 – 3 anos?
- 18) Como ensinar a empilhar, colocar dentro, fora, em cima, embaixo?

Estes são alguns entre muitos e muitos outros “problemas” que poderíamos ressaltar aqui. O que importa é ter clareza de que, tomados todos os cuidados referentes à segurança e condição das crianças de participarem dos diferentes projetos, é necessário que se pense sempre no sentido de ampliar o repertório das crianças de modo a levá-la à ampliação de seus conhecimentos e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No mesmo viés podemos citar alguns “problemas” para projetos a serem desenvolvidos com crianças de quatro a seis anos, no entanto, cabe lembrar que na maioria das vezes o olhar atendo do professor frente ao movimento e falas das crianças, identificará “problemas” interessantes, desafiadores e ampliadores dos conhecimentos delas.

- 1) Como extrair cores de elementos da natureza? Qual o resultado da mistura de diferentes cores?
- 2) Como funciona o sistema solar?
- 3) Como entender que o ar existe?

- 4) Como são “feitos” os bebês? Como eles nascem?
- 5) Quais são os processos pelos quais passa uma planta desde o plantio até a colheita?
- 6) Como reciclar papel?
- 7) Como ampliar os conhecimentos matemáticos das crianças?
- 8) Qual é a história da escrita?
- 9) Como se dá o processo de metamorfose da borboleta?
- 10) Como entender que existem microorganismos nas mãos quando não as lavamos?

Aqui também muitos outros “problemas” poderiam ser apontados. Porém, não temos o objetivo de oferecer modelos, mas sim demonstrar que a partir da formação teórica do professor em conjunto com o cotidiano com as crianças, o professor terá infinitas possibilidades de projetos a serem trabalhados. O tempo de duração, a frequência, a profundidade do estudo, do ensino, será dado pelo professor e pelas crianças envolvidas. A participação no projeto poderá ser ampliada à família, à comunidade, aos outros grupos da escola ou realizada somente no próprio grupo; é sempre interessante que o movimento do projeto seja socializado por meio de fotos, desenhos, cartazes, textos, esculturas, diferentes montagens, apresentação feitas pelas crianças, enfim, a forma como for possível.

Há ainda um aspecto sobre o qual consideramos importante refletirmos. Trata-se de como aprofundar os conhecimentos trabalhados nos projetos. Percebe-se que os conhecimentos são, muitas vezes, trabalhados de forma superficial, enquanto poderiam ter sido mais aprofundados com as crianças. Helm (2010) cita seis estratégias com as quais os projetos podem tornar-se fontes de experiências complexas, envolventes e intelectualmente expansivas para as crianças. A primeira estratégia citada é **ESTREITAR O TÓPICO**, ou seja, os projetos pensados para crianças pequenas devem ter assuntos/temas⁵¹ mais concretos do que abstratos, se possível que permitam a manipulação de objetos concretos e reais. O assunto/tema deve ser relacionado com experiências prévias da criança, ou seja, é interessante que ela tenha tido contato com o assunto de alguma forma, pois isso a ajudará a fazer relações, a ter de onde partir, afinal, não consigo pensar sobre algo que não sei que existe, ainda que tenha poucas informações sobre o assunto. Estreitar esse assunto/tema facilitará seu aprofundamento.

A segunda estratégia é “Construir um conhecimento de base”. Segundo o autor é importante que as crianças lidem com o assunto/tema (do projeto) por algum tempo para depois partirem para investigações/elaboração e resolução de perguntas, pois assim o farão com mais propriedade.

⁵¹ Estamos optando por utilizar assunto/tema, porém, a palavra atualizada pelo autor neste caso é TÓPICO.

“Integrar conteúdo e currículo” é a terceira estratégia citada por Helm (2010) por meio da qual sugere que o professor faça um mapeamento de todos os conceitos que compõem o assunto/tema do projeto e assim possa perceber todas as direções possíveis do projeto de acordo com o interesse das crianças. “Os professores aprofundam o trabalho em projetos pensando cuidadosamente sobre as direções que um projeto pode tomar ou sobre as oportunidades de aprendizagem que podem ocorrer.” (HELM, p. 6, 2010). Relacionar esse mapeamento com os conteúdos curriculares que pretende ensinar às crianças é uma estratégia para facilitar o trabalho do professor e aprofunda o projeto.

“Enfatizar conversas instrutivas” é mais uma estratégia. Sabemos que quanto mais nova é a criança com menor número de pessoas consegue interagir ao mesmo tempo e menor é seu tempo de concentração e seu tempo de espera para ouvir o outro. Portanto, é fundamental que planejem conversas em pequenos grupos pois, quando as crianças estão em pequenos grupos, próximas uma das outras e do professor, conseguindo olhar uma para outra e são estimuladas a ouvir e responder umas as outras, as conversas tornam-se mais aprofunda (HELM, 2010).

Os professores, muitas vezes ficam preocupados se devem ou não influenciar nas discussões e introduzir suas próprias ideias. É fundamental que ele compreenda que fazer isso é parte de sua obrigação como sujeito mais experiente que está na posição de mediador principal neste caso. Portanto, “ele pode aprofundar o projeto introduzindo uma nova ideia ou criando uma oportunidade para resolução de problemas. O professor pode simplesmente fazer perguntas concentradas em quem, como e quando, afastando-se das perguntas típicas ‘O que é isso?’ e ‘quantos...?’” (HELM, 2010, p. 7). Esta é mais uma estratégia que o autor chamou de “Incorporar provocações”.

Para finalizar citamos a sexta estratégia indicada por Helm que é “Estabelecer compromisso com o trabalho”. “A simples alteração de algumas estratégias pode ter um efeito significativo na quantidade e na profundidade do pensamento que ocorre durante o projeto. Todas essas ideias são realçadas quando os professores documentam o projeto, tornando-se reflexivos e intencionais” (HELM; BENEKE; STEINHEIMER, 2007). Ou seja, é preciso haver o movimento do professor na direção de se comprometer com o trabalho com projetos.

6.4 Quando o caminho se faz ao caminhar...

O olhar atento, o diálogo, a escuta, o ser correspondido, são atitudes essenciais neste período de observação. Os registros fílmicos, sonoros e fotográficos auxiliam enormemente na coleta de informações e posterior problematização.

Todo este cenário se expressa no planejar, para Ostetto (2000):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças... não é uma fôrma... é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (OSTETTO, 2000, p. 177).

O planejamento de atuação com o grupo de crianças por meio de projetos de trabalho precisa estar atrelado à proposta pedagógica e ao Projeto Político Pedagógico da escola. O modo como trabalhamos com as crianças não pode estar desconectado desses documentos e discussões. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar o direito à liberdade, à exploração dos espaços, à brincadeira e à expressão de significados pelos movimentos, palavras, desenhos e outras formas de produção simbólica, bem como o direito das crianças à apropriação e construção dos conhecimentos e a ampliação do universo cultural. (DCNEI, 2009, p. 21).

A fim de oportunizar possibilidades de diversas experiências as DCNs, apontam para a abordagem de eixos de saberes e conhecimentos ligados a si, ao outro e ao mundo social. Neste bojo destacamos as ciências, a matemática, a linguagem oral, escrita e artística, ao corpo e movimento.

De acordo com as demandas, interesses e desenvolvimento das crianças, o trabalho destes conhecimentos por meio de projetos poderá evoluir na sua complexidade. Partindo deste pressuposto, de acordo com Barbosa e Horn (2008) a execução dos projetos envolverá flexibilidade, organização, interpretação, formulação de conceitos teóricos, verificação de viabilidade das propostas, capacidade de decisão e desvendamento do novo.

No processo de desenvolvimento dos projetos, bem como, no planejamento das experiências e vivências das crianças nas creches e pré-escolas, pode-se prever visitas, observações, experimentos, dramatizações, produção de textos, dentre outras situações significativas que permitam as crianças interagirem com as propostas contempladas para elas.

Seguida das observações, anotações, registros, ou seja, as pistas que os grupos nos fornecem para identificar seus interesses, perguntas e curiosidade vislumbram-se possibilidades, dentre elas projetos que envolvam:

O meio ambiente, os planetas, as estações do ano, os elementos da natureza, patrimônios culturais, nossa cidade, nosso bairro, nossa ilha, valorizando a cultura

dos lugares, seus costumes, sua moradia, sua forma de viver e movimentar-se num espaço rico em belezas naturais.

Poesia e literatura – a oralidade, a leitura e a escrita devem necessariamente na educação infantil serem entendidas como um processo. A pré-história da linguagem escrita explicitada por Vigotski confirma que a construção da escrita é longa e se inicia nos primeiros anos de vida. É descabido que o conhecimento destas linguagens seja trabalhado de forma desconexa. Gobbi (2010) afirma:

Poesia e dança, música e imagens estão em conexão profunda, basta vê-las e perceber que é possível conhecer, ver e representar o mundo a partir de outras referências e repertórios, bem como tendo o livro como objeto de prazer para as crianças, com suas histórias que podem ser contadas frequentemente em voz alta, alimentando seu imaginário. (GOBBI, 2010, p. 11).

Aqui não só o olhar e escuta se fazem presentes, como também o corpo e movimento. Nisto que consta a riqueza dos projetos, que fogem da fragmentação, das dicotomias, da mesmice rotineira e empobrecedora.

Os conceitos matemáticos e as ciências naturais não podem estar ausentes. Reafirmamos que depois da família, são nas creches e pré-escolas e escolas que as crianças colhem suas primeiras impressões e sensações, hipotetizam e indagam o que está em seu entorno. Noções de grandeza, tempo, volume, classificações, associações e comparações envolvem a construção de conceitos matemáticos no cotidiano das crianças que trabalhamos. Do mesmo modo, conforme Tiriba é preciso reinventar os tempos, os espaços e as rotinas, “encantar-se com a beleza do dia, brincar na chuva, comer goiaba tirada do pé, ouvir o canto dos pássaros, observar as nuvens brincando no céu...”. Destacamos os questionamentos da autora: que ensinamentos, que aprendizagens, essas experiências propiciam? Quando trabalhamos com projetos precisamos estar atentos e **sempre** indagar. Esta metodologia de trabalho exige do professor sensibilidade e criticidade. Identificar necessidades, desejos, fortalecer relações, apresentar e ampliar conhecimentos vinculados a estes eixos significa ter uma concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil.

6.5 A documentação – registro de nossa trajetória

A busca pela conexão de saberes integrando-os de maneira a explorá-los das mais diversas formas requer a também a providência de registros nas diversas linguagens.

Para Freire (1996), mediado por nossos registros e reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história em nível individual e coletivo. Para

tanto, é imprescindível registrar a história que se faz por meio dos projetos. O cuidado com a documentação possibilita que esta trajetória seja revisitada. De acordo com Barbosa e Horn (2008):

A democratização da informação, além de exercer um importante papel na distribuição do poder, possibilita a circulação dos conhecimentos sobre o que acontece em cada grupo, com cada criança. Desse modo as famílias, assim como outros personagens que convivem na escola, podem acompanhar os projetos e participar deles. Esse processo alimenta aquilo que vem sendo denominado, internacionalmente, como documentação pedagógica, isto é, os registros dos fazeres das escolas, dos professores e das crianças de educação infantil. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 93).

Os registros nos levam a ação reflexiva, possibilitando constatações, descobertas e aprofundamentos, atitudes importantes para o professor que adota a metodologia dos projetos de trabalho. Refletir a ação pedagógica é inerente a nossa condição docente. Como operacionalizar nossos registros de modo que possam mover o processo de aprendizagem, tecer a memória e a história do grupo?

- Diário de aula e de campo (instrumento no qual o professor planeja suas atividades e relata os acontecimentos).
- Livro da vida ou memória do grupo (diário, espaço coletivo de registro);
- Relatórios narrativos de acompanhamento das crianças (como as crianças se posicionaram frente às propostas do projeto).
- Relatórios narrativos de estudos realizados, das crianças e famílias (impressões dos lugares visitados e as sensações despertadas pelos olhares de novos tempos e espaços).
- Autoavaliação, trabalho de integração e consolidação dos conhecimentos (quais os avanços do grupo diante da temática abordada, evidência do progresso das crianças).
- Coleta de amostra de trabalhos (desenhos, escritos e criações tridimensionais, cartas e outras produções do grupo).
- Fotografias e gravações em vídeo e em som (entrevistas e conversas).
- Acreditamos que as dimensões ética e estética devem estar presentes na organização de toda esta documentação. A beleza enriquece e gratifica aqueles que elaboraram e participaram ativamente de todo este processo. Isso revela o cuidado com o outro e irradia o trabalho do professor que mostra que dedicou tempo ao grupo e deu à história da criança a devida atenção.

6.6 Considerações finais

Diante dos desafios e possibilidades presentes na elaboração dos projetos de trabalho, acreditamos que a adoção desta metodologia junto às crianças constitui-se como caminho para o aprendizado interdisciplinar. Esse caminho pode ser trilhado pelas crianças desde a mais tenra idade, considerando sempre as características das faixas etárias. A observação, o olhar atento e escuta são os grandes impulsionadores para planejar projetos, os consideramos as ferramentas fundamentais para projetar o cotidiano. Intencionalidade para a construção de situações significativas deve fazer parte desta projeção. Essas atitudes do professor serão geradoras de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças que estão sob a sua educação e os seus cuidados.

A potencialização das linguagens presentes no grupo, a organização dos tempos e espaços para o melhor acolhimento das crianças, para suas brincadeiras, enfim para o atendimento de seus direitos fundamentais precisam ser pensados no desenvolvimento dos projetos, assim como o real compartilhamento das relações com as famílias.

Neste contexto, toda trajetória de construção coletiva deve passar necessariamente pelo registro e documentação. A ação intencional e planejada do professor objetivando a atitude investigativa dos estudantes, precisa se tornar conhecida e divulgada, para as famílias, professores, crianças e demais profissionais. Esta atitude comunicativa valorizando as produções e descobertas do grupo criam espaços de interlocução evidenciando o pedagogicamente vivido e proposto. Desejamos, contudo, que com a possibilidade da organização do trabalho com projetos os professores possam construir e contar histórias que qualifiquem a educação de nossas crianças e instigiar nas mesmas, hoje e sempre, “a paixão de conhecer o mundo”.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CEB nº 05/2009*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 29 set. 2011.

GALVÃO, Isabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petropolis-RJ: Vozes, 1995 (Educação e conhecimento).

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos meninas e a educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: currículo e movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte: nov. 2010.

HELM, Judy Harris. Como aprofundar o trabalho com projetos. In: *Pátio – educação Infantil*, n. 22, ano 8, jan./mar. 2010.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: GOULART FARIA e PALHARES, M. S. (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 51-66.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Papirus Educação).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas de nosso tempo, v. 40).

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. *Anais do I Seminário Nacional: currículo e movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte: nov. 2010.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

WEFFORT, Madalena, Freire. *Observação, registros e reflexão: instrumentos metodológicos*. Série Cadernos de reflexão. São Paulo: Publicações do espaço pedagógico, 1996.

capítulo 7

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E DE CUIDADO

Elfy Margrit Göhring Weiss

7.1 Introdução

A indissociabilidade da educação e do cuidado, apesar de amplamente debatido e defendido no âmbito acadêmico e na formação continuada de professores da educação infantil, não se evidencia como uma realidade presente em todas as instituições. Talvez isso seja motivado pelas amarras históricas que vinculam ainda no imaginário de alguns profissionais, o cuidado, ao atendimento assistencialista ou higienista. O cuidado do corpo é visto por alguns como de caráter não educativo, desvalorizado e o trabalho educativo (escolar) como o valorizado. Essa hierarquização e a falta de clareza e intencionalidade na realização das atividades do cuidado, a dificuldade de os profissionais de propor esses momentos de forma diferenciada, a delegação deste na responsabilização distinta entre os profissionais e a segmentação dessas atividades em espaços e horários diferenciados, dificultam a sua significação.

7.2 Educação e cuidado: mudança de paradigma

A psicóloga norte-americana Bettye Caldwell, na década de 1970, para estabelecer uma relação direta entre o cuidado e a educação, cunhou o termo *educare* a partir das palavras inglesas *education* (educação) e *care* (cuidado). No Brasil foi incorporada em 1990, na área da educação infantil, como proposta de caracterizar na educação a integração e o cuidado como complementares e indissociáveis no atendimento às diversas necessidades da criança e para sinalizar o valor, o lugar e o status que as atividades de cuidado às crianças precisam ter nas instituições de educação infantil (CRUZ, 1996). Como verbo, *cuidar*

significa “ter preocupação por” ou “sentir uma inclinação ou preferência” ou, ainda, “respeitar, considerar” no sentido de ligação, de afeto, amor, carinho e simpatia (WALDOW, 1992, p. 30). Como termo latino, *care* deriva de *coera*, expressão usada para designar a “atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação” (BOFF, 1999, p. 91). Atualmente é mais frequente o uso dos termos educação e cuidado.

É necessário compreender que é a lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que se manifesta legalmente sobre a educação e cuidado enquanto função da Educação Infantil. No Título V, Seção II, Art. 29 está escrito: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade, o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Atualmente vivenciamos uma mudança de paradigma, em que a responsabilidade pelo cuidado e pela socialização da criança pequena é compartilhada entre a família e a sociedade, transpondo o modelo caritativo a um modelo de direitos humanos. Com isso, parte do processo de educação da criança pequena (criação, formação) torna-se uma questão pública com enormes implicações no desenvolvimento de políticas e programas de educação (HADDAD, 2006).

A mudança de paradigma requer:

- uma redefinição da relação entre público (Estado) e privado (família) nos assuntos relativos à infância;
- o reconhecimento do direito da criança de ser cuidada e socializada em um contexto social mais amplo que o da família;
- o reconhecimento do direito da família de dividir com a sociedade o cuidado e a educação da criança;
- o reconhecimento do cuidado infantil como uma tarefa profissional, que, juntamente com a educação num sentido mais amplo, constitui uma nova maneira de promover o desenvolvimento global da criança. (HADDAD, 2006, p. 532).

A formação do educador não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações, exige um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança associado a grande dose de experiência prática. Deve incluir atenção ao corpo, aos sentimentos, às emoções, à fala, à arte, o canto, o conto e o encanto. “Uma educação fragmentada não produz eco na alma de uma criança” (HADDAD, 2006, p. 540).

A prática da educação e cuidado às crianças pequenas na Educação Infantil está fundamentada na atitude incorporada pelos professores de reconhecer-se como educador e cuidador. Para isso devem prever em sua formação o desenvolvimento

de competências que atendam às necessidades biopsicosociocultural das crianças. Pois na educação infantil, outras dimensões da existência humana passam a se consideradas, tais como o desenvolvimento infantil em todos os aspectos: físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; o bem-estar das crianças e seu direito a um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como a interação entre os pares e as crianças e adultos.

7.3 A criança enquanto ponto de partida e chegada de um cuidado singular

Nesta perspectiva da indissociabilidade do educar e o cuidar, as instituições de educação infantil têm o papel de oferecer as condições fundamentais para satisfazer as necessidades de crescimento e desenvolvimento das crianças, promovendo a ampliação das experiências vivenciadas por elas e a apropriação de significados e conhecimentos delas decorrente (MACHADO, 1999). O binômio educar e cuidar é uma relação revestida de dialogicidade entre os sujeitos, numa concepção transformadora e emancipadora. É uma prática educativa contextualizada, pois parte das necessidades das pessoas.

Educar-cuidar passa a constituir-se em ato social revestido de responsabilidade para com o despertar das potencialidades humanas, quando os parceiros sociais, professores e crianças em ambientes de descoberta, de acesso à diversidade de conhecimentos e de capacitação ao exercício de cuidado, respondam às necessidades dos sujeitos em seu cotidiano (GEIB, 2000). Na relação do cuidado é necessária a valorização das diferenças, a acolhida, a complementaridade e a convergência construída. “Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 2004). É espaço da aprendizagem, do cotidiano, da diversidade, da construção do conhecimento e da inclusão.

O cuidado envolve as dimensões materiais, pessoais, psicológicas, sociais, ecológicas e espirituais. Portanto, o cuidado, em sua essência, é ético. O cuidado busca promover manter e/ou recuperar a dignidade no sentido de promover a autonomia dos sujeitos e a totalidade humana (WALDOW, 1998). “Ser é cuidar, e as várias maneiras de estar-no-mundo compreendem diferentes maneiras de cuidar” (WALDOW, 2004). O cuidado qualifica nossos relacionamentos com os outros, portanto é um ato social que deve contemplar a cultura do meio na qual a criança vive, ou seja, valorizar seus conhecimentos, proporcionando, desta forma, um cuidado mais harmônico na perspectiva da criança e sua família.

O cuidado destinado às crianças na educação infantil deve abandonar a tradição do simples “fazer” em busca do cuidar, mas numa perspectiva holística, abranger o sujeito integralmente. Implica em comportamentos e ações que envolvem conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, para manter ou melhorar a condição humana no processo de viver (WALDOW, 1995). Visa propiciar a construção de conhecimento sobre si próprio e sobre o outro, criando relações que promovam crescimento/desenvolvimento que, se incorporados à maneira de viver da criança, qualificarão a sua vida. A partir das vivências práticas, as crianças, cuja noção de corporeidade está se constituindo, formam conceitos, apropriam-se de modos individuais de ver, sentir, agir e atribuir significados; adquirem conhecimentos sobre saúde, desenvolvem hábitos saudáveis, conhecem o seu corpo, o funcionamento básico do organismo, corpo ativo e passivo, visível e invisível e desenvolvem atitudes responsáveis por si e pelo outro.

As ações de educação e cuidado devem ser trabalhadas através da ludicidade promovendo atividades estimulantes, criativas, por meio das quais as discussões criam sentido real, através da experientiação, do ver, do tocar, do representar, do desenhar, do teatro, dos jogos, da mímica, das gravuras. Sempre levando em consideração a faixa etária e o comportamento real da criança, lembrando que a aprendizagem não se dá através do mero contato com os objetos de conhecimento, mas através da intervenção deliberada do mediador, que promove o desenvolvimento de experiências interacionais quantitativas e qualitativas com o mundo histórico-cultural, transformando-as em apropriação de conhecimentos científicos.

A Educação Infantil deve ser espaço de convívio e de encontro onde as crianças sintam-se acolhidas e respeitadas e desenvolvam atitudes e padrões de pensamento construtivos; aprendam a fazer escolhas, realizar projetos, engajar-se em experiências diversificadas e envolventes com seu grupo etário e crianças de idades variadas; aprendam a comunicar suas ações, participem, dentro das possibilidades, das decisões que afetam suas vidas; movimentem-se e brinquem livremente; tenham direito ao horário do sono quando estiverem cansadas sem serem obrigadas a dormir; acesso à alimentação escolar de qualidade; direito à privacidade quando necessário; apoio, proteção e segurança; organização intencional do espaço enquanto ambiente pedagógico, interação e convívio (HADDAD, 2006).

A organização do espaço deve ser considerada como um elemento relevante proporcionando aconchego, segurança, estímulo, acolhimento e liberdade de movimento. O cuidado de qualidade contempla a preocupação com o conforto, a adequação e organização do espaço físico, de forma a adotar medidas de promoção à saúde, prevenção de acidentes, um ambiente livre de riscos. Para tanto, aspectos como: ventilação; insolação; higiene do ambiente; objetos; utensílios; brinquedos

(atóxicos, laváveis e adequados a cada faixa etária); mobiliário adequado; acessibilidade; estética; iluminação; acústica; cuidados com a água; dedetização; cuidados com a areia, entre outros, devem ser considerados. Espaços pensados como espaços de movimentação, ludicidade, descoberta, aprendizado e que permitam dar visibilidade às crianças, sem que estejam circunscritas pelo ritmo dos adultos, pois a concepção de organização espacial pode produzir limites ou possibilidades para sua exploração, direcionando o corpo nesse espaço.

7.4 Cuidados de higiene: aspectos de prevenção e educação

O aprendizado de qualquer hábito de higiene na educação infantil deve propiciar à criança a oportunidade de experimentar novas sensações, oportunizar o desenvolvimento de novas habilidades e autonomia, além da aquisição de novos conhecimentos relacionados ao seu corpo e ao autocuidado. Ultrapassar a mera repetição de regras, mas promover a introjeção de hábitos saudáveis que repercutam em sua saúde atual e no decorrer de sua vida. O educador deve coordenar e planejar esses momentos, usar estratégias variadas: orientações frequentes, atividades lúdicas, narrativas, ações compartilhadas.

A criança necessita atenção individualizada e respeito ao seu ritmo na promoção de sua autonomia. Entre os hábitos de higiene destacaremos a lavação das mãos, o uso do banheiro, escovação dos dentes e o banho, lembrando que a abordagem leva em consideração a criança e o adulto. As mãos constituem a principal via de transmissão de microorganismo durante o cuidado, pois a pele é um possível reservatório de diversos microrganismos que podem se transferir de uma superfície para outra, por meio de contato direto (pele com pele) ou indireto (contato com objetos e superfícies contaminadas). Os microrganismos que colonizam a camada superficial da pele de maneira transitória são enterobactérias (Ex: *Escherichia coli*), bactérias não fermentadas (Ex: *Pseudomonas aeruginosas*), além de fungos e vírus. Por estarem alojadas na camada mais superficial permitem sua remoção mecânica pela higienização das mãos com água e sabão.

A lavação das mãos tem como principais objetivos evitar a propagação de muitas doenças por contaminação cruzada de indivíduo para indivíduo ou pela contaminação de alimentos; remoção da sujidade, suor, oleosidade, pelos, células descamativas e da microbiota da pele.

Cuidando-se de crianças é necessário intensificar a lavação das mãos nas trocas de fraldas, ao auxiliar a higienização dos genitais dos maiores, ao limpar secreções nasais ou outras secreções corporais, ao manipular ou oferecer alimento. Tanto adultos como crianças precisam ser orientados a lavar as mãos sempre

que estiverem sujas; antes e após ir ao banheiro; antes e depois das refeições; ao chegarem do parque; depois de mexer em animais; ao higienizar o nariz. Recomenda-se o uso de papel toalha para secar as mãos, pois são mais eficazes na prevenção das infecções cruzadas.

Utilizando fantoches, vídeos, usando microscópio, músicas e histórias infantis o professor pode abordar essa temática no cotidiano das crianças.

Além da higiene das mãos outro aspecto importante é o do uso das instalações sanitárias por parte das crianças; nesta atividade os adultos são referência: mediando, auxiliando, supervisionando. Adultos e crianças devem lavar mãos antes e após usarem o banheiro. O horário de ir ao banheiro deve contemplar as necessidades individuais das crianças. A supervisão do adulto deve estar diretamente relacionada e adequada à idade e habilidade das crianças. É o momento oportuno para orientar e ensinar a criança a se auto-higienizar, a desprezar corretamente o papel utilizado, a dar descarga e a lavar adequadamente as mãos.

A instituição deve contar com vasos sanitários adequados ao tamanho das crianças e pias baixas; banheiro com barra de metal (apoio para as mãos) para as crianças com deficiência física. Caso seja necessário a troca de fraldas de crianças mais velhas ou utilização de cateteres, deve se assegurar uma forma higiênica que preserve a dignidade da criança.

Cuida-se também da aparência das crianças mantendo rostos lavados, trocando roupas sempre que necessário (conforme as condições climáticas; quando sujas ou molhadas). Nas atividades de artes ou outras em que for necessária a proteção das roupas, sugere-se o uso aventais, assim como o uso de babadores para crianças pequenas na hora da oferta alimentar. Solicitar aos responsáveis o envio de roupas extras para atender eventualidades, lembrando aos pais que as crianças estão aprendendo o autocuidado, a reconhecerem seu corpo e a controlar suas necessidades fisiológicas.

A higiene bucal, ao ser adotada principalmente em instituições que atendem em período integral, deve prever a adoção de escovas de dente individuais adequadamente etiquetadas e guardadas; usadas pelo menos uma vez por dia nos programas de dia inteiro.

Na Educação Infantil deve ser respeitado o direito da criança ao conforto, à saúde e ao bem-estar. Crianças que permanecem durante muitas horas na instituição podem precisar de um banho. Levar em conta aspectos relacionados à regionalidade (hábitos, questões climáticas), tipo de clientela atendida (necessidades sociais, aspectos culturais) para adoção ou não do banho enquanto rotina.

Algumas instituições que atendem em período integral adotam como rotina o banho, outras só em caso de intercorrência. Existem instituições que oferecem a possibilidade de as famílias usarem as instalações para ao final do período higienizarem seus filhos.

Objetivos do banho são: conforto (refrescar, relaxar), prazer (brincadeira, contato com a água), preservar a integridade da pele (prevenção de assaduras, brotoejas, micoses), oportunidade excelente para educação em saúde, incentivo à criação de hábitos de higiene, possibilita a observação rigorosa das condições da pele. É um momento de interação com o adulto e outras crianças, incentiva a autonomia gradativa para o autocuidado, oportuniza o contato e percepção da criança com sua corporeidade que está sendo reconhecida e se individuando. Em contato com o meio líquido a criança experimenta sensações, entra em contato com objetos.

A organização do banho deve prever condições materiais: banheiras seguras e higiênicas para os bebês, água limpa em temperatura confortável ou chuveiros, sabonete, saboneteiras, toalhas, pentes (os objetos de uso individual identificados nominalmente), chuveiro com registro ao alcance da criança. Garantia de segurança para adultos e crianças para evitar quedas, choques elétricos, queimaduras ou dores no corpo por posturas inadequadas na hora de realizar a atividade.

Os lactentes necessitam de cuidado especial, muitos são incapazes de sentar sozinhos. Devem ter a banheira forrada por uma toalha ou tapetinho de borracha especial. A cabeça deve ser sustentada confortavelmente sobre o pulso ou antebraço do educador, enquanto a outra mão permanece livre para lavar o corpo da criança. Lactentes ou crianças que são capazes de se sentar sem auxílio precisam de supervisão atenta e toalha colocada no fundo da banheira para evitar deslizamento e perda de equilíbrio que pode resultar em submersão ou choque da cabeça.

As crianças que já deambulam e permanecem em pé com segurança podem tomar banho de chuveiro, respeitando-se a necessidade de privacidade e atenção individualizada que cada uma delas requer. As áreas que exigem atenção especial durante os banhos são os ouvidos, entre as dobras cutâneas, o pescoço, as costas e a área genital.

É importante prever tempo para essa atividade, permitindo que as crianças experimentem o prazer do contato com a água, aprendam a se despir, a se ensaboar e se enxaguar. Atenção para a organização do espaço de forma interativa, de modo que o adulto, além de propiciar um ambiente seguro, acolhedor, prazeroso, incentive a participação ativa da criança. O momento do banho pode ser enriquecido e facilitado com a oferta de brinquedos, potes, livros de plástico. Porém é necessário minimizar o tempo de espera das outras crianças oferecendo atividades alternativas.

O docente pode organizar várias atividades que envolvem o contato com o meio líquido: banho de mangueira, de piscina, escorregar no plástico molhado e ensaboado, dar banho em bonecas ou brinquedos. Estas atividades devem ser organizadas levando-se em conta a faixa etária, aspectos de segurança, ambiente

adequado, clima propício, entre outros. Propor outras atividades às crianças que por algum motivo não possam participar da atividade proposta com água.

7.5 O sono na educação infantil

O sono possui função protetora para o organismo, permite reparação e recuperação dos tecidos após a atividade. Existe ampla variação entre as crianças na quantidade e na distribuição do sono em várias idades. Há alteração no tempo de sono necessário entre as diferentes faixas etárias. O caráter individual das necessidades do sono se define como o tempo de recuperação e de reconstrução necessária a cada indivíduo para que se sinta bem. As necessidades e o ritmo de sono sofrem influências do clima, da idade, do estado de saúde e se estabelecem também em relação às demandas sociais.

O sono lento e rápido: importante para o equilíbrio físico e mental da criança. Age sobre o cansaço psíquico: sobrecarga intelectual, perturbações afetivas e influencia na elaboração da memória. O sono é restaurador do cansaço físico, é durante o sono que o hormônio do crescimento STH é secretado pela hipófise. A falta de sono causa irritabilidade nas crianças e diminui a capacidade de concentração.

A quantidade do sono não é indicativo suficiente de boa saúde, mas a qualidade também deve ser levada em consideração. Um bom sono na criança se observa pela sua posição de aninhamento (nidação), rosto descontraído, confiante, um sono sem interrupção, seguido de despertar espontâneo: a criança sorri e está de bom humor se o sono lhe permitiu a reorganização física e mental necessária.

É papel das instituições de Educação Infantil que todas as crianças acolhidas durante o dia nas creches tenham direito ao sono. Porém, assumindo a responsabilidade no cuidado do equilíbrio físico e psíquico, elas devem sempre garantir o respeito ao ritmo biológico das crianças, mesmo das maiores. O sono deve ser visto como um direito e não como imposição. O ideal é que sejam ofertadas outras opções de atividades para as crianças que não querem ou não conseguem dormir.

A organização do espaço, com vários cantos e com colchonetes e almofadas promovem a movimentação, exploração, interação com objetos e companheiros, possibilitando liberdade de ação, períodos de relaxamento e acolhimento. O ambiente deve ser favorável ao sono tanto quanto possível, a criança deve poder ir dormir sem recorrer ao adulto. Um espaço isolado, mas que permite à criança que tem pouco sono, levantar-se e ir brincar calmamente num outro local. Oferecer companhia de uma pessoa responsável. A duração do sono deve ser elástica prioritariamente em função das necessidades de recuperação das crianças no momento e não às da instituição.

A criança deve dormir sobre roupa de cama de uso individual. Ter atenção especial à posição adequada a cada criança conforme necessidades individuais (refluxo, necessidades especiais, asmáticos etc.). Em relação à higiene do sono é necessário observar os seguintes aspectos: a presença de objetos familiares trazidos de casa é sempre favorável a um adormecimento sereno; na preparação do sono podem ser usados jogos, leitura em voz alta, canção amena, entre outras atividades; temperatura agradável, boa ventilação, local não muito ruidoso e penumbra; berços individuais ou colchonetes plastificados ou esteiras ou rede conforme a idade da criança, o clima e hábitos regionais; retirar calçados, providenciar troca de fraldas sujas ou molhadas, retirar objetos ou roupas que apertam; no caso dos bebês, colocá-los de lado para prevenir acidentes em caso de regurgitação ou vômito durante o sono.

Tocar, embalar, massagear, acalantar os bebês que desejem ou necessitem desse cuidado e em relação às crianças maiores conversar sobre os medos, sonhos e fantasias associadas ao dormir. Os rituais associados ao sono (o dormir e o acordar) são importantes para as crianças, por isso precisam ser pensados e planejados. É um momento onde ocorrem trocas afetivas e maior intimidade entre os pares e os educadores. Os professores podem desenvolver projetos relacionados ao momento do sono e repouso (hábitos, rituais nas diferentes culturas, importância e função para o ser humano e outras espécies).

7.6 Considerações finais

Lembrando que a educação está inserida num contexto sócio-histórico onde a criança não se resume à cognição, saúde e nutrição, mas que é também corpo, mente, espírito, sentimento, emoção, religião, cultura, arte, expressão, rito, é necessário que o adulto compreenda que é mediante a expressão do corpo, mente, emoções e sentimentos que a criança manifesta suas necessidades e expressa seu conhecimento; e que há um outro tempo e um outro espaço na relação adulto/criança. Adultos devem proteger e respeitar as crianças como indivíduos que constituem grupos e comunidades com seus próprios direitos, habilidades e formas de expressão e participação (HADDAD, 2006).

Devemos respeitar os direitos das crianças evitando a ritualização do cuidado que não leva em consideração a criança como ponto de partida, mas prioriza o funcionamento da instituição segundo a conveniência dos adultos. É necessário respeitar a singularidade das crianças na atenção individual; organizando espaços que possibilitem a elas ações criativas; respeitando o ritmo fisiológico de cada uma nas questões ligadas ao sono, eliminações, apetite e na atenção dispensados ao corpo.

Para promover essa atenção individualizada é necessário utilizar a entrevista como um recurso para conhecer a criança de forma integral quando de sua inserção no espaço educativo. A entrevista permite conhecer aspectos físicos, psicológicos, conhecer hábitos, rotinas, aspectos de saúde, dados de crescimento e desenvolvimento infantil, momento de fornecer orientações e esclarecer dúvidas. Os registros dessas informações podem subsidiar práticas, avaliar e orientar condutas de cuidados que atendam as necessidades de cuidados individualizados.

O acolhimento das crianças no espaço da educação infantil requer o estabelecimento de diálogo permanente entre os profissionais e famílias de forma a inseri-las no espaço coletivo de forma adequada. As famílias são os sujeitos parceiros imprescindíveis para que se atendam as demandas próprias das diferentes faixas etárias, bem como nos encaminhamentos coletivos, promotoras de um cuidado de qualidade. Além das famílias é necessária a parceria com outros profissionais que podem contribuir nas ações educativas, ampliando o repertório de conhecimento das crianças.

O processo de inclusão das crianças com deficiência é mais um dos aspectos que envolvem a estruturação de ações de parcerias com as famílias e outros profissionais voltados a facilitar a inserção destas crianças no espaço educativo. Procurando verificar e acionar as redes de apoio instrumental e social que contribuam na análise das necessidades de cada criança e das demandas daí provenientes, sejam elas, de adaptações ou alterações arquitetônicas que garantam acessibilidade, adequação do mobiliário e equipamentos ou de cuidados diferenciados para atender as especificidades individuais. Procurando assim, remover do meio através de intervenções bem planejadas, as condições incapacitadoras ou reduzir os efeitos destas sobre o indivíduo com deficiência, além de capacitá-las a enfrentar as demandas do meio (OMOTE, 1999).

O cuidado também deve ser contemplado no planejamento pedagógico: sistematizado com definição de objetivos, estratégias e avaliação, considerando os aspectos específicos de cada faixa etária e as necessidades de cada criança. Deve ser fundamentado em princípios científicos e humanistas, abrangendo um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que exige a capacidade de observar, compreender os comportamentos e necessidades infantis. Exige seguir as diretrizes da política nacional de Educação Infantil para esta faixa etária, enquanto função complementar da educação à ação da família, primando pela parceria com a mesma.

Referências

- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 1996.
- BOFF, L. *Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- . *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Cruz S.H.V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 79-89, 1996.
- GEIB, L.T. C. *Educare: ensaiando a Pedagogia do Cuidado*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Interinstitucional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem UFSC/FAPERGS/UPF, Passo Fundo, 2000.
- HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- MACHADO, M. L. de. A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*, revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. esp. jul./dez. 1999.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*, revista do Curso de Pedagogia. Séries iniciais. Habilitação Educação Especial de programa de Magister/UFSC, v. 1, n. 1, Florianópolis, jul./dez. 1999.
- WALDOW, V. R. Cuidado: uma revisão teórica. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 29-35, jul. 1992.
- . *Cuidado humano: o resgate necessário*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1998.
- . *O Cuidado na Saúde: as relações entre o eu, o outro e o cosmos*. Petrópolis: Vozes, 2004.



capítulo 8

EDUCAÇÃO DO CORPO E INFÂNCIA: LABIRINTOS, PRÁTICAS, POSSIBILIDADES

Ana Cristina Richter
Gilberto Lopes Lerina
Alexandre Fernandez Vaz

8.1 Introdução

A matriz curricular do Curso de Especialização em Educação Infantil apresenta, entre outros, um eixo temático denominado *Cultura, Cotidiano e Ação Docente na Educação Infantil*, abordando unidades de estudo vinculadas ao currículo e às estratégias metodológicas para o trabalho com as crianças, à sistematização do trabalho cotidiano a partir de projetos e de registros, às artes e às mídias, ao conhecimento matemático, à diversidade e a educação especial.

Tal eixo contempla ainda uma unidade de trinta horas-aula denominada *Corpo e Movimento na Educação Infantil*. Seu objetivo foi analisar as várias faces da relação entre infância, corpo e movimento como expressão de processos pedagógicos nas instituições educacionais. Com o desígnio de avançar em direção a tal propósito, organizamos os encontros de acordo com as temáticas abaixo referenciadas.

No primeiro deles, abordamos discursos, saberes e práticas que demarcaram e demarcam ainda a trajetória da educação e da educação física, relacionado-as às concepções de infância, presentes na história da educação infantil brasileira. Logo após analisamos e discutimos temas relacionados às técnicas e cuidados com o corpo presentes na sociedade e no dia a dia das instituições de educação infantil a partir de questões teóricas e empíricas que demarcam o cotidiano dos ambientes educacionais de atendimento à pequena infância. Para tanto, retomamos cenas do material empírico pesquisado no cotidiano de uma creche que integra a Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis. Trata-se de dados de uma pesquisa para uma dissertação de mestrado desenvolvida junto ao Núcleo de

Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea, e apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC (RICHTER, 2005a). O trabalho procurou traçar um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais para a infância, considerando os diferentes períodos que caracterizam a rotina institucional, tal como os de alimentação, de higiene, de parque, de sono, entre outros.

Nos encontros subsequentes, tratamos dos temas *Corpo e movimento no contexto de formação de professores(as): vivências, práticas, conhecimentos, saberes e identidades profissionais* e *Articulação das práticas pedagógicas entre os profissionais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC): Projetos e planos de trabalho*. Foram discutidas, a partir das contribuições de Sayão (2002) e Sayão e Lerina (2001), relações historicamente constituídas que sustentam ritos instauradores de identidades de gênero e sua vinculação com o corpo, o movimento, a formação e a prática pedagógica de professores(as) que atuam na educação infantil. Foram também realizadas atividades práticas visando a reflexão a respeito dos limites da disponibilidade e das possibilidades corporais dos adultos e das interações que estabelecem com as crianças. Além disso, foram apresentados projetos de trabalho desenvolvidos junto ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC) elaborados em parceria com diferentes atores da instituição e que privilegiam o corpo e o movimento como eixos da prática pedagógica.

Partimos então para uma discussão em torno dos temas da brincadeira e do brinquedo em seus aspectos histórico-culturais e na sua relação com a infância. Abordamos, ainda, os temas da brincadeira, da interação e das linguagens como formas de manifestação das culturas. O tópico foi discutido a partir da problematização de conceitos enraizados na psicologia do desenvolvimento e considerando as contribuições de Walter Benjamin, em suas reflexões a respeito do corpo, da infância e sua educação na relação com os objetos culturais em sua não instrumentalidade, ou seja, na criação de outros significados junto aos materiais que contam a história atualizando-os, recriando-os, transformando-os na incorporação do que o autor chamou de experiência (*Erfahrung*) (BENJAMIN, 1993).

Por fim, analisando imagens que tratam do corpo e do movimento em sua vinculação com a cultura, abordamos aspectos vinculados à formação cultural das crianças por meio da apresentação e discussão de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação infantil e que podem ser tomadas como possibilidade de aproximação entre professores regentes de turma e professores de educação física. Nesse contexto focalizamos práticas corporais historicamente constituídas e culturalmente desenvolvidas que se concretizam nos esportes, danças, jogos, lutas, ginásticas etc. Desenvolvemos, ainda, atividades em grupo visando a elaboração e a discussão de propostas que pudessem contribuir para

a aproximação entre profissionais da educação, no sentido de estabelecer uma prática pedagógica que privilegie o corpo e o movimento como um possível eixo de trabalho a ser instituído no projeto coletivo das instituições de atendimento à pequena infância.

A partir dos debates e problematizações com os(as) integrantes do curso, dos objetivos propostos pela disciplina e dos registros que realizamos ao longo das aulas, delimitamos alguns pontos para composição do presente texto, privilegiando questões vinculadas ao corpo e que dizem respeito não apenas à área específica da educação física. Inicialmente, ao abordar o tema do corpo como construção histórica e social e apontar para as instituições educacionais como locus privilegiado nos quais as culturas de uma sociedade se desdobram, tratamos de concepções e práticas que marcaram e ainda marcam a trajetória da educação e da educação física, tais como alguns métodos ginásticos, a recreação e a psicomotricidade, cujos pressupostos não se encontram desvinculados de uma visão de criança muito baseada nas capacidades físicas, nas preocupações com possíveis “correções” das habilidades motoras e centradas na ideia de “fases preparatórias” que levariam a patamares sempre “mais altos” para, paulatinamente, deixar de ser criança. Ou ainda, centrados num projeto racional, científico de formação, sustentado na crença no progresso e na superação dos limites humanos. Ainda nesse tópico e para além das formulações teórico-metodológicas que historicamente demarcaram a educação infantil, tratamos das técnicas corporais e dos cuidados com o corpo que se fazem presentes no cotidiano das instituições e que percorrem os distintos momentos da rotina, sem deixar de mencionar aspectos presentes na sociedade contemporânea, tais como os ritos formadores de identidade de gênero, as práticas de preconceito de exclusão e os ideais de beleza que anunciam como o corpo *não pode deixar de ser*.

Na segunda parte abordamos as ambíguas configurações do cotidiano das creches e pré-escolas em sua rotina, ao lado das formulações pouco problematizadas que dizem respeito, de um lado, à repetição de termos e definições nas produções da área, que pouco auxiliam em nossas reflexões e, de outro, ao emprego de uma miscelânea de aportes teórico-metodológicos cujas concepções de corpo, infância, educação, educação física, educação infantil se distanciam/contrapõem radicalmente. Enfatizamos, nesse contexto, os temas do brincar e da brincadeira nos discursos pedagógicos, dialogando com Walter Benjamin e procurando pistas que nos ajudem a pensar outras formas de relação com esses elementos da cultura, para além das abordagens desenvolvimentistas ou da recreação.

No momento seguinte apresentamos dois relatos de experiências desenvolvidas junto ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC)

que explicitam possibilidades pedagógicas que intentam aproximar as áreas da pedagogia e da educação física.

Para finalizar, retomamos elementos vinculados à educação do corpo no âmbito das instituições que ultrapassam os momentos de educação física, sugerindo algumas possibilidades de diálogo entre pedagogia e educação física a partir do conceito de cultura, considerando o contato, a aproximação, a experimentação, a recreação e a problematização das práticas corporais que circulam na sociedade. Salientamos a necessidade de ampliar nossas reflexões sobre o lugar do corpo nas instituições, as técnicas corporais e os cuidados que sobre ele incidem e sobre as distintas formulações teóricas que direcionam e são direcionadas por nossas práticas pedagógicas, tomando a metáfora do *labirinto* como importante recurso para pensar a educação infantil contemporânea.

8.2 Corpo, educação e infância

A preocupação com o corpo atravessa a história da educação infantil. Sobre ele se inscrevem saberes das diferentes épocas que lhe inscrevem limites, proibições, interdições, expansões, sensibilidades, que revelam as marcas de cada tempo, de cada sociedade. A realidade que nos circunda, as coisas com as quais convivemos, as relações que estabelecemos nos diferentes espaços que habitamos, as palavras, os olhares, os gestos, educam os corpos, os sentidos (SOARES, 2001).

Se, por um lado, é verdade que nosso corpo mudou muito pouco nos últimos milhares de anos, permanecendo, em sua materialidade biológica, por outro, as formas como o significamos em muito se alteraram. Os significados que um homem medieval atribuía ao seu corpo e aos dos outros não são os mesmos que àqueles de um jovem nascido na cidade em nossos dias. Se quisermos, nem é preciso ir tão longe. Basta lembrar, como nos ensina Santa'Anna (1995, p. 123), que no Brasil dos anos de 1900 aos 1930 os cuidados com a aparência feminina não eram vistos com bons olhos pela sociedade, e o gesto que embelezava era associado às artistas e “libertinas”, àquelas excessivamente vaidosas, sendo que, supostamente, o embelezamento colocaria em risco a moral das “moças de família”, algo que parece impensável no contexto contemporâneo, quando o embelezamento é tido como regra no dia a dia, tanto de mulheres como de homens. Em sua visibilidade, nos diz Soares (2003, p. 15), “o corpo permite, alegoricamente, ser interpretado e lido como um texto escrito pela sociedade à qual pertence.” Ou ainda, como destaca Crespo (1990, p. 8) “o corpo não é um dado imutável, antes se revelando na sua historicidade, sendo a origem e o resultado de um longo processo de elaboração social.”

As instituições educacionais são espaços privilegiados nos quais as culturas de uma sociedade, de forma dinâmica, se desdobram, se reforçam e se fragmentam. Um exemplo é a presença marcante das orientações médico-higienistas interpostas entre a família, as instituições e a criança, com vistas à transformação da natureza e das representações relacionadas às características físicas, morais e sociais dos pequenos (COSTA, 2004). Trata-se do estabelecimento de um conjunto de discursos, instalações arquitetônicas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (AGAMBEN, 2009), e também práticas não discursivas, formadas por técnicas de controle corporal, além de regulamentos de controle do tempo, de organização dos espaços, de criação de necessidades físicas e emocionais, entre tantas outras (COSTA, 2004). Outro exemplo é a ginástica científica que, segundo Soares (2005, p. 20), disseminava modelos técnicos de treinamento do corpo para atender às finalidades estabelecidas por uma sociedade “que preconizava uma retidão de posturas e hábitos de vida considerados saudáveis”, ganhando relevo na educação física institucionalizada no final do século XIX.

Assim, pensar a educação institucionalizada parece exigir que consideremos esse contexto maior no qual se inscreve o corpo em nossa cultura. Por meio da educação física – disciplina importante, mas não a única que diz respeito à educação do corpo – os ambientes educacionais absorvem, interpretam e trabalham concepções e práticas corporais presentes em outros tempos e espaços da sociedade (VAZ, 2002b). Exemplo disso é a recreação, que aparece intimamente ligada aos processos de educação do corpo nos ambientes educacionais, mas também fora deles, consolidando um projeto de formação que intervinha (e intervém) sobre a saúde biológica e social da população, sobretudo por meio do controle do tempo livre uma vez que, como explica Costa (2004, p. 183), a ociosidade “induzia à vagabundagem, à capoeiragem, e aos vícios prejudiciais ao desenvolvimento físico e moral”. Para o autor:

A recreação deveria ser formativa. De preferência estimular o corpo e o espírito mediante a escolha seleta de brincadeiras, exercícios e distrações. Nada podia ser deixado ao acaso. Além do que [...] deveria servir à recuperação das energias gastas no trabalho. O lazer perdia seu caráter de gratuidade e progressivamente definia-se como higiene física e mental. O ócio se inseria no circuito da obrigação. Também ele tinha que ser disciplinado. [...] Simultaneamente ao controle do ócio, incutia-se no espírito das crianças a dimensão utilitária do tempo. Tempo não se perdia. Desperdício do tempo equivalia a desperdício das forças. (COSTA, 2004, p. 183-184).

Assim, a recreação aparece como respeitável recurso disciplinar para instituir hábitos de higiene, canalizar energias, desenvolver o gosto pela atividade física e pelo comportamento “saudável”, além de modificar hábitos de vida das crianças dentro e fora da escola por meio do aprendizado e da obediência às regras presentes nos jogos e brincadeiras seletamente determinados para os tempos vagos.

No percurso histórico da educação física também podemos citar como exemplo a psicomotricidade, cujas raízes encontram-se nos serviços de neuropsiquiatria destinados à crianças “anormais” e pautadas na descrição de enfermidades neurológicas, sobretudo na área dos distúrbios de movimento. A educação psicomotora, principalmente a partir dos trabalhos de Jean Le Boulch, passou a ser considerada como uma prática de base na escola, ou como condição para todas as aprendizagens, uma vez que permitiria prevenir “inaptações” difíceis de corrigir quando já estruturadas (LE BOULCH, 1986). Para esse autor, o objetivo da escola aparece como preparação dos indivíduos para a sociedade e, nessa direção, os métodos da educação psicomotora contribuiriam para um melhor ajustamento da conduta ou para a produção de um padrão de adaptação motora eficiente que respondesse, o mais precocemente possível, aos estímulos/imperativos sociais (LE BOULCH, 1986).

Essas concepções e práticas ainda se fazem fortemente presentes nas instituições de educação infantil, trazendo consigo um modelo que procura determinar o que seria normal e anormal, desconsiderando o contexto histórico, político, social e cultural que oferece balizas para a corporalidade, entendida, conforme Taborda de Oliveira, Oliveira e Vaz (2008, p. 306), como “a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural.” Além disso, esses modelos permanecem com uma concepção de infância “etapista”, como se “todas as crianças fossem iguais e uniformes em suas respectivas idades – supondo, portanto, que aquelas que não se encaixam no modelo seriam ‘anormais.’” (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 309).

Para além das aulas de educação física, o corpo e sua educação aparecem circunscritos aos distintos momentos que configuram a rotina dos ambientes educacionais, como alvos de práticas voltadas à aprendizagem do autocontrole e da conservação física numa tentativa de eliminar os comportamentos miméticos arcaicos ou, de outro modo, moldando e asseverando hábitos por meio de processos racionais operacionalizados, frutos de uma racionalidade que procura dominar e controlar tanto a natureza externa quanto interna, reprimindo tudo aquilo que a ela foge. (RICHTER; VAZ, 2011). Nesse contexto, inscrevem-se os castigos, as ameaças, as premiações, ritos formadores de identidades de gênero,

práticas de preconceito e exclusão, enfim, um conjunto de técnicas corporais e cuidados com o corpo, tomado como objeto desqualificado e fonte de toda sorte de predicados que ameaçam a razão.

Cabe sinalizar, ainda, no tocante à educação do corpo, a crescente preocupação de crianças e jovens com as próprias imagens corporais, estruturadas em hierarquias que devem responder aos mutantes padrões contemporâneos de beleza, vários deles vinculados à composição corporal. Ganham força, nesse quadro, as técnicas corporais de embelezamento, muitas vezes propostas pela Educação física, uma vez que nossas identidades são cada vez mais fortemente construídas por meio do corpo: somos altos ou baixos, gordos ou magros, bonitos ou feios, fortes ou fracos. Diariamente, somos bombardeados por imagens, discursos e técnicas que conformam aquilo que temos chamado de uma *pedagogia do corpo* (VAZ, 2002a; BASSANI; VAZ, 2003), presente nos mais variados tempos e espaços da sociedade contemporânea: na televisão e nas revistas ilustradas, nas expressões da cultura popular, nas artes, na ciência, na escola, nas academias de ginástica e musculação etc. Essa pedagogia se vale de um conjunto de técnicas e especialistas, como professores de Educação física, nutricionistas, cirurgiões plásticos, pedagogos entre outros. Ela tem também suas cartilhas – as citadas revistas ilustradas –, suas disposições “científicas” e, sobretudo, os produtos que devem ser consumidos para que se *eduque o corpo*. A pedagogia do corpo, que elabora predições diferentes para jovens e idosos, crianças e adultos, homens e mulheres, e assim por diante, diz como o corpo e o sujeito não podem *deixar de ser*. Predições que, frequentemente, têm mais a ver com interesses mercadológicos do que com nossas possibilidades e desejos.

Considerar criticamente esses elementos, no clássico sentido de verificar seus limites e possibilidades, parece ser condição indispensável para pensarmos o papel da educação física e da pedagogia num projeto de formação em geral e nas instituições de atendimento à pequena infância, de modo particular.

8.3 Labirintos, práticas, possibilidades

Considerando as exigências que nos são colocadas pela presença de crianças no mundo, de modo geral e, especificamente, para pensar a educação (do corpo) infantil, retomamos alguns dos caminhos que, em muitos casos, e para além das supracitadas perspectivas da recreação e da psicomotricidade, ainda orientam as práticas pedagógicas na educação infantil. Trata-se de ambíguas configurações do cotidiano das creches e pré-escolas em sua rotina, mas também de formulações pouco problematizadas que dizem respeito, de um lado, à repetição de termos

e definições nas produções da área, que pouco auxiliam em nossas reflexões e, de outro, ao emprego de uma miscelânea de concepções em torno da ideia de infância, educação e educação física.

No que diz respeito à rotina dos ambientes educacionais de atendimento à pequena infância, trabalhamos, ao longo do curso, como dito acima, com cenas dos distintos momentos que configuram o cotidiano de uma creche, buscando problematizar questões relacionadas às técnicas corporais e aos cuidados com o corpo naqueles espaços e tempos. Em síntese, as cenas revelavam gestos, vozes, repetidas orientações dos(as) adultos em relação as crianças nos momentos de alimentação, de higiene, de atividade orientada, de sono, de parque, de educação física, sugerindo um destacado investimento sobre as crianças e suas expressões *não civilizadas*, numa tentativa de livrá-las, o mais cedo possível, de uma infância que revela descontroles, desejos, pulsões, enfim, tudo aquilo que exige renúncia e que expressa uma dimensão não racional da natureza.

Ao lado dessas questões, já discutidas por Richter e Vaz (2005b; 2007; 2008; 2010a; 2010b; 2010c; 2011), encontramos discursos e práticas que pretendem se colocar na contramão do disciplinamento, da contenção e do controle das crianças e que se pautam nos direitos dos pequenos, como o direito à brincadeira, à livre expressão, ao movimento em espaços amplos. Nesse quadro, postula-se uma organização flexível do tempo e de um espaço lúdico e dinâmico, vivo, transformável, mas sempre recoberto por mecanismos de controle que, em grande medida, primam pela segurança física das crianças, ou pela vigilância frente aos perigos que lhes possam causar “feridas expostas” e secundarizam o trabalho de ampliação de saberes e conhecimentos no que se refere ao acesso aos bens culturais.

Nessa mesma direção, também nos deparamos com orientações em torno do respeito aos interesses e desejos das crianças que, analisados em maior profundidade, remetem-nos a uma ambiguidade: de um lado, trata-se de considerar e satisfazer suas necessidades (imediatas, vale dizer), e, de outro, de atentar para a ligação entre a criança desejante e a espontaneidade das ações, o que exclui a ideia de *vontade* que exige discernimento e reflexão antes de agir, isto é, deliberação (CHAUÍ, 2000).

Na pesquisa de Lansky (2006, p. 142) observam-se movimentos, palavras e ações das crianças nas relações entre os pares que revelam práticas de preconceito e exclusão quando não lhes é permitido participar das brincadeiras dos mais velhos, quando *idade* e *habilidade* ditam regras e exercem influência sobre as demais – “resultado do jogo de poder que se estabelece colocando faixas etárias em conflito, até mesmo nas brincadeiras.” Também na pesquisa de Richter (2005) uma série de imagens, gestos e vozes das crianças foram descritas em diário de campo, entre as quais destacamos, a título de ilustração, cenas em que determinados grupos

de crianças excluía outras de suas brincadeiras, como é o caso de um grupo de meninas que proibia a entrada de outra criança no local onde brincavam, pois não dispunha de artefatos semelhantes, tal como um batom. Em outra situação, um menino que se aproximava de um grupo de meninas oferecendo-se para ajudar, enquanto brincavam de varrer a “casinha”, mas foi excluído, pois, segundo elas: “só as meninas podem varrer”. Foram observadas, ainda, crianças isoladas durante as aulas, tal como a menina recém-matriculada na creche que – do início ao fim das atividades propostas na educação física – manteve-se sentada sobre uma pedra porque discriminada pelos demais; ou o menino negro e obeso, eleito por um grupo de garotos para ocupar o lugar de lobo e para ser perseguido com espadas feitas de galhos enquanto repetia: “Eu sou um lobo bonzinho!”. Em circunstâncias em que a mediação adulta não se estabelece, algumas crianças, incapazes de resolver seus conflitos por meio do diálogo, agredem as outras, arrancando brinquedos, disparando socos, chutes, rasteiras. Muitos pequenos ficam à mercê dos mais fortes, dos mais hábeis em manejar o corpo como instrumento da violência (RICHTER; VAZ, 2005).

Essas e outras situações e cenas que se revelam diariamente no cotidiano dos ambientes educacionais, mas também em outros espaços e tempos sociais, fazem lembrar as palavras de Benjamin (2002, p. 86-87), ao destacar que o século XIX:

Deparou-se com a faceta cruel, grotesca e irascível da natureza humana. Enquanto cândidos pedagogos permanecem nostálgicos de sonhos rousseauianos, escritores como Joachim Ringelnatz, pintores como Paul Klee, captaram o elemento despótico e desumano nas crianças. As crianças são insolentes, alheias ao mundo.

Adorno chama atenção para a educação como expressão da dialética do esclarecimento, da presença de um momento de *heteronomia* para se alcançar *autonomia*. Isso significa que “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas.” (ADORNO, 1995, p. 143). O que se coloca em questão, para o autor, é que as crianças não podem ser lançadas à própria sorte ou deixadas ao ritmo de sua imediaticidade, pois aí se encontram movimentos não isentos de barbárie, a exemplo dos pequenos que isolam seus colegas, recusando-se, por exemplo, a jogar/brincar com outras crianças consideradas externas ao seu grupo étnico. Ele também chama a atenção para as crianças que excluem as outras (*Ausschlissenden*), que compõem coletivos que diluem os sujeitos nas práticas autoritárias e de submissão. Adorno lembra das crianças que para as outras dizem “com você eu não brinco”, ou ainda “com

aquele ninguém joga”, desmascarando nossa frívola impressão de que a crueldade infantil seria “apenas” “coisa de criança” (ADORNO, 1971, apud RICHTER; VAZ, 2005b).

Assim, a questão do desejo, como lembra Costa (2005), não se reduz aos termos de um procedimento voluntário, mas remete a riscos ignorados, múltiplos e singulares. Nesses marcos, as crianças que fecham as portas ou colocam para fora da casa de bonecas a menina *não igual*, que não permitem que o outro usufrua um espaço comum ou de um brinquedo porque não dispõe de um objeto similar, como o supracitado caso do batom, em sua hostilidade para com o diferente ou o não “adequado”, indicam a exigência da proximidade de um olhar mais atento por parte dos adultos. Que se lembre aqui Adorno (1995, p. 121), para o qual, na medida em que “todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição (de Auschwitz, de toda forma de barbárie) precisa se concentrar na primeira infância.”

Entendemos, assim, que se faz necessário problematizar as formulações presentes nos discursos que regem a educação infantil, nas práticas que se instalam no interior dos ambientes educacionais, na repetição de “chavões”, a exemplo da supracitada ideia de “respeito aos interesses e desejos” que pouco auxiliam em nossas reflexões sobre a educação dos pequenos.

A esse respeito, cabe destacar o emprego de uma diversidade de discursos e aportes teórico-metodológicos relacionados à educação infantil, cujas concepções de corpo, infância, educação e educação física se colocam distanciadas. Exemplo disso é impossibilidade de respeitar a visão contemporânea de infância incorporada pelos discursos pedagógicos que ressaltam a “pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras” como fundamento para a construção de propostas educativas que “respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país” (BRASIL, 1998, p. 10). Essas perspectivas, que consideram as crianças em suas especificidades, seus ritmos próprios, suas formas diferenciadas de conhecer o mundo, são incompatíveis com uma visão universalista de infância presente em abordagens como a já citada educação psicomotora, ao entender esta, por exemplo, que a criança deve apresentar padrões motores segundo critérios de desenvolvimento considerados normais para determinadas faixas-etárias desconsiderando a multiplicidade da experiência infantil. O que é “verdadeiro” em relação à criança, ao corpo, ao movimento, já se encontra definido de antemão a partir de uma média, de uma norma que estabelece o que se pode ou não se pode esperar em relação ao desenvolvimento infantil. Nessa visão, o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola (BRACHT, 1999).

Outra questão problemática se vincula ao tema do brinquedo, da brincadeira, da ludicidade. Esta última aparece, contemporaneamente, como eixo que demarca a cultura da infância ou como traço fundamental da cultura infantil. Ao que nos parece, nos confrontamos com uma idealização do lúdico como espaço a ser preservado aprioristicamente, desconsiderando que a ludicidade é também, como nos lembra Bracht (2009), culturalmente moldada. Outrossim, os temas do brinquedo e da brincadeira têm sido tomados, prioritariamente, a partir de concepções e práticas vinculadas à recreação ou a psicologia do desenvolvimento, como mero entretenimento, para passar o tempo, ou ainda, com papel educativo vinculado à melhora do comportamento cognitivo, ao desenvolvimento de habilidades físicas e mentais, ao ensino de comportamentos, valores e habilidades adaptativas para a vida em sociedade.

Para Walter Benjamin (2002), que toma a infância como importante categoria para compreender o seu tempo, a brincadeira não é determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo ou por aquilo que se prescreveu para ela. Antes, relaciona-se a ideia de *desvio*: “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar de areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda.” (BENJAMIN, 2002, p. 93). Esse desvio aparece diretamente ligado à memória, pois sempre se relaciona a algo que se conhece, que se experimenta, que se vive. Nas suas palavras,

Não chegaríamos certamente à realidade ou ao conceito do brinquedo se tentássemos explicá-lo tão somente a partir do espírito infantil. Pois se a criança não é nenhum Robson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. (BENJAMIN, 2002, p. 93-94).

Daí a importância de considerar a brincadeira e o brinquedo, para além de um “direito da criança”, como possibilidade de relação e de confronto com os traços da geração anterior e de ampliação do repertório imaginativo, uma vez que se configuram como instrumentos para relacionar-se e reconhecer o mundo num processo de deciframento, recriação e interpretação que permite e supõe a atribuição de múltiplos significados aos objetos. Esse processo, ligado à capacidade mimética (BENJAMIN, 1993), implica reconhecer e produzir semelhanças, diferentemente da mera reprodução.

A relação com os brinquedos é, para Benjamin (2002), regida pela *lei da repetição*. Ela é a “alma do jogo” e se traduz no impulso de retornar a toda experiência profunda para estabelecer, por meio dela, a situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial. Não se trata de um “fazer como se”, mas um “fazer

sempre de novo”, voltando a criar todo fato vivido, visitando e (des)organizando, mais uma vez, os objetos com os quais se relaciona, mas também às palavras, livrando-as do fardo da definição (ROUANET, 1990). A brincadeira se configura como um *labirinto* que convida o indivíduo a perder-se, andar por caminhos não predeterminados, tomar desvios, retornar, parar, olhar para trás, recomeçar. E talvez possamos nós, professores(as), “brincar” com as palavras que repetimos, com os aportes teóricos que nos orientam, com discursos, práticas e com as rotinas presentes nos ambientes educacionais que determinam um itinerário fixo e previsto, que não nos deixam hesitantes quanto aos caminhos a trilhar e entrar no *labirinto*, deixando-se perder, reencontrar, esquecer, lembrar e reelaborar concepções e práticas que medeiam a história da educação, da educação infantil e da educação física. Trata-se de um espaço-tempo que não destrói o já vivido, o já sabido, mas que nos faz retornar aos saberes e práticas que vivenciamos ao longo da nossa trajetória de vida, aperfeiçoando-os.

8.4 Pedagogia e educação física: encontros possíveis

Conforme anunciamos nas primeiras páginas deste trabalho, abordamos, ao longo do curso, aspectos vinculados à formação cultural das crianças por meio da apresentação e discussão de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação infantil e que podem ser tomadas como possibilidade de aproximação entre professores regentes de turma e professores de educação física. Nesse contexto, apresentamos relatos de projetos desenvolvidos junto ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (UFSC) numa parceria com diferentes profissionais⁵² que atuam na instituição. Nas linhas abaixo, destacamos, de forma sintética, duas dessas propostas.

Numa associação entre professora regente de turma, professor de educação física e enfermeira foi elaborado um projeto centrado nas limitações, nas possibilidades e nas experiências com os sentidos, bem como nas funções dos órgãos e sistemas do corpo humano. Partindo de conversas e debates sobre aqueles temas, da observação, da descrição de imagens, objetos, temperaturas, e dos conhecimentos que fundamentam os cuidados de enfermagem, foram organizados momentos para a realização de múltiplas vivências que envolveram, entre outras, a produção de um “tapete de sensações”. Nele, foram inseridos diversos materiais como brita, esponja, chapa metálica levemente aquecida, folhas secas, sobre as quais, com olhos vendados e pés descalços, as crianças foram circulando e, posteriormente, descrevendo e refletindo a respeito de sentimentos e

⁵² Nosso agradecimento aos profissionais do NDI que autorizaram a reescrita e divulgação de fragmentos de seus projetos de trabalho.

sensações pessoais que incluíam expressões de medo, prazer, dor, cócegas, aversão, calor, frio, aspereza etc.

Outra possibilidade de formação de parcerias também pôde ser observada num projeto desenvolvido com a participação de crianças de diferentes grupos e de seus familiares, que teve como objetivo conhecer, experimentar, transformar, construir e reconstruir jogos, brincadeiras e brinquedos oriundos das experiências vividas pelos pais. Partindo de rodas de conversas com as crianças, cada turma organizava uma oficina temática que envolvia a pesquisa de brincadeiras tradicionais e aquelas experienciadas na infância dos familiares dos pequenos, a organização dos espaços e a sua experimentação em encontros organizados mensalmente, em turnos distintos, para que a participação dos pais pudesse ser favorecida. Além das brincadeiras, o projeto contemplou oficinas sobre os esportes, pintura em tecido, circuitos programados e confecção de bijuterias, em meio às quais as crianças e seus familiares circulavam livremente.

8.5 Palavras finais: no limiar do labirinto

No decorrer das aulas da disciplina *Corpo e Movimento na Educação Infantil*, procuramos ressaltar uma série de elementos vinculados à educação do corpo não apenas nos momentos de educação física, mas que abrangem também os demais períodos que compreendem a rotina da educação infantil. Analisando cenas do cotidiano institucional refletimos a respeito dos castigos, das ameaças, das premiações, dos ritos formadores de identidades de gênero, das práticas de preconceito e exclusão, além de problematizarmos aspectos presentes na sociedade contemporânea que conformam uma pedagogia do corpo que determina como o corpo *não pode deixar de ser*. Destacamos concepções de corpo, movimento, educação e infância, inscritas nos discursos higienistas, na ginástica científica, na educação psicomotora e na recreação, que se pautam na ideia de um sujeito universal que pode ser testado, medido, esquadrinhado, controlado, livrado da preguiça, corrigido, tornado eficiente, regrado, útil e ajustado a uma sociedade que se limita a considerar o corpo e o movimento em sua dimensão motriz.

Ao abordar discursos e práticas que regem a educação infantil contemporânea procuramos problematizar expressões recursivas no campo, tais como a ideia de autonomia da infância que, com frequência, aparece relacionada à independência, ao uso instrumental do corpo ou à autoconservação física; ao respeito aos direitos da criança, especialmente à brincadeira, ancorada em concepções desenvolvimentistas ou restritas à recreação; à valorização dos interesses e das manifestações espontâneas dos pequenos que desconsideram a ambiguidade do sujeito do desejo.

Considerando os tópicos acima, propusemo-nos a repensar a relação entre pedagogia e educação física a partir do conceito de cultura, entendida como *cuidado* frente a todos os monumentos do passado e, ao mesmo tempo, como *adição* à obra humana e como algo mais permanente que nós mesmos ou, noutros termos, como um modo de relacionamento do humano com as coisas do mundo: de preservação, de permanência e de expansão das culturas, frente à possível invenção de outros modos de vida (ARENDDT, 2002). Essa compreensão se apoia na ideia de que a formação das crianças também se funda num mundo provido de sentidos partilhados, no trabalho de memória, na crítica e autorreflexão crítica e na busca de significados que não nos fazem ter menos dúvidas, mas que permitem que aquilo que apreendemos conceitualmente e também com os sentidos – a experiência – seja a matéria-prima, por assim dizer, do agir humano.

Se a cultura é elemento substancial da educação e aos adultos cabe a tarefa de apresentar as produções culturais da humanidade às crianças, então o planejamento do trabalho pedagógico deve favorecer o contato, a aproximação, a experimentação, a recreação e a problematização das práticas culturais que circulam na sociedade, entre as quais, as práticas corporais historicamente produzidas como os esportes, as ginásticas, os jogos, as brincadeiras, as lutas, as danças, as ginásticas, levando em conta os saberes e os “não-saberes” das crianças e as relações socioculturais como a violência, os preconceitos étnicos, de sexo, de classe ou as formas corporais de exclusão social, como lembram Tabora de Oliveira, Oliveira e Vaz (2008), e também os padrões estéticos estereotipados, a indiferença à dor e ao sofrimento, os ideais de beleza presentes na sociedade e que se inscrevem e deixam marcas, sobretudo, sobre o corpo.

Para que o diálogo entre pedagogia e educação física se estabeleça de fato faz-se necessário problematizar as experiências escolares que nós adultos vivenciamos nas aulas de educação física e romper com discursos e práticas cristalizados na e para a educação infantil e, ainda, repensar suas rotinas, suas concepções, suas orientações teórico-metodológicas, enfim, tudo aquilo que se repete e se coloca como norma. Noutros termos, é preciso deixar-se entrar no *labirinto*, num conjunto de percursos intrincados, mas que podem oferecer outros enredos – não lineares ou recursivos – para reescrever a história da educação, da educação física e da educação infantil. Isso implica em colocar as ideias em movimento, assim como em sua imobilização redentora, e em aproximar e distanciar do olhar, a instituição, a rotina, as práticas que ali se estabelecem, desviando daquilo que se tornou habitual, “verdadeiro”, repetitivo, seguro. Benjamin (2000) lembra que quando começamos a nos orientar num local, sua primeira imagem jamais poderá ser novamente restabelecida. Quanto mais se transita por um espaço, mais o movimento por seus interstícios se coloca como hábito e deixa de se apresentar como um labirinto no interior no qual os habitantes investigam cada passagem,

cada caminho, com atenção. A atenção, segundo Benjamin (2000, p. 247), divide a primazia com o hábito que luta com ela desde o primeiro momento. “Toda atenção deve desembocar no hábito, se não pretende dismantelar o homem; todo hábito deve ser estorvado pela atenção se não pretende paralisar o homem.”

Enfim, a metáfora do *labirinto* se coloca como respeitável recurso metodológico para romper com o fluxo contínuo e linear do tempo e quiçá fornecer saídas diversas para problemáticas pouco enfrentadas na educação infantil.

Referências

- ADORNO, T. W. *Minima Moralia: reflexões sobre a vida danificada*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Educação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Unichapecó, 2009.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Educação do corpo e autorreflexão crítica: uma investigação na dimensão pedagógica da obra de Theodor W. Adorno. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2003, Caxambú. *Anais...* Campinas: CBCE, 2003.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: *Cadernos CEDES [on-line]*. 1999, v. 19, n. 48. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 3 ago. 2011, p. 69-88.
- _____. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 11-27.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil, *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, v. 1, Brasília-DF, 1998.

- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- COSTA, J. F. da. *Ordem médica e norma familiar*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- _____. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- CRESPO, J. *História do corpo*. Lisboa: Difel, 1990.
- GONDRA, J. G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004
- LANSKY, S. *Praça Jerimum: cultura infantil no espaço público*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belo Horizonte, PPGCIS/ UFMG, 2006.
- LE BOULCH, J. *Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- RICHTER, A. C. *Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche*. Florianópolis, 2005a. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFSC.
- RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005b.
- _____; _____. Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. In: *30ª Reunião Anual da ANPEd* – Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação, 2007, Caxambu. 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-14.
- _____; _____. Alimentación e higiene en la rutina de la Educación Infantil: calidad de vida como artificio en la instrucción de las conductas y potencialización de los hijos de la nación. *Educación física y Ciencia*, La Plata, v. 10, p. 77-100, 2008.
- _____; _____. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, p. 117-134, 2010a.
- _____; _____. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, p. 53-70, abr/ jun., 2010b.
- _____; _____. Momento do Parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 673-684, 2010c.
- _____; _____. A infância como um outro da razão: um estudo a partir de documentos e cenas de práticas pedagógicas institucionais. In: PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. (Org.). *Intensidades da Infância: corpo arte e o brincar*. Catalão: UFG (Campus Catalão), 2011. p. 119-138.
- RICHTER, A. C.; GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F. Educação Física, esporte e educação infantil: polêmicas, problemáticas e possibilidades. In: XV ENDIPE –

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 14-25.

ROUANET, S. P. *Édipo e o Anjo*: itinerários freudianos em Walter Benjamin. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

SANT'ANNA, D. B. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 121-139.

SAYÃO, D. T. A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico. In: _____. MOTA, M.R.; MIRANDA, O. *Educação Infantil em Debate*: ideias, invenções e achados. Rio Grande: Fundação Universidade Federal de Rio Grande, 1999. p. 43-59.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

_____. Infância, Educação Física e Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Ensino, Divisão de Educação Infantil. *Síntese da Qualificação da Educação Infantil*. 2000. p. 36-41.

SAYÃO, D. T.; LERINA, G. Corpo e movimento, adultos e crianças: experiências e desafios. Caderno de Educação Infantil. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2001. p. 75-81.

SOARES, C. L. *Imagens da Educação no Corpo*, 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Apresentação do dossiê "A visibilidade do corpo". *Pro-posições* (Unicamp). Campinas, SP, v. 14, n. 41, maio/ago. 2003. p. 15-20.

_____. (Org.). *Corpo e história*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

TABORDA DE OLIVEIRA, M; OLIVEIRA, L.; VAZ, A.F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação física. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 11, 2008. p. 100-110.

VAZ, A. F. Esporte e indústria cultural Theodor W. Adorno: reflexões sobre a educação do corpo. *Nuances*, Presidente Prudente, ano 8, n. 8, p. 33-46, set. 2002a.

_____. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino em Educação física*. Florianópolis: UFSC, 2002b. p. 85-107.

_____. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 13, n. 19, p. 7-11, 2002c. p. 7-11.



capítulo 9

ARTE, IMAGINAÇÃO E MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL⁵³

Gilka Girardello
Lilane Maria de Moura Chagas
Luciane Maria Schindwein
Monica Fantin

9.1 Introdução

A delicadeza e a complexidade da educação das crianças pequenas é nosso ponto de partida. Por isso, vamos buscar apoio nessas grandes fontes de delicadeza e complexidade no exame da experiência humana – e especialmente das crianças: a arte e a imaginação. Escrevemos o texto de forma coletiva, buscando apontar as ideias que mais têm ajudado a cada uma de nós na educação e na pesquisa em relação a esses temas. Além do entusiasmo pedagógico e das afinidades temáticas que nos unem, este trabalho é também costurado pelo fio da disciplina *Arte, Imaginação e Mídias na Educação Infantil*,⁵⁴ do curso de Especialização em Educação Infantil da UFSC em 2010/11, pela qual fomos responsáveis.

Na primeira parte, falaremos sobre importância da formação estética e sensível do(a) professor(a) de educação infantil. Na segunda parte, discutiremos a relação entre a arte de narrar histórias e os processos de imaginação criadora. Na terceira parte, discutiremos a presença das mídias no cotidiano de crianças e professores, e algumas possibilidades de mediação pedagógica e cultural na

⁵³ O texto é uma produção do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq. A autoria do trabalho é coletiva: o item 1 foi redigido principalmente por Luciane Maria Schindwein, o 2 por Lilane Maria de Moura Chagas, e o 3 por Monica Fantin, sendo que Gilka Girardello contribuiu com os três itens e organizou a edição final.

⁵⁴ **Ementa:** Arte, imagem e imaginação. Imaginação e narração de histórias. Leitura e produção de imagens. As múltiplas linguagens na educação infantil: teatro, dança, música, cinema, artes visuais. Educação, comunicação, mídia e tecnologias na família, na escola e na cultura. Mídia-educação. Uso e apropriação das mídias na educação infantil.

educação infantil. No horizonte geral do artigo está o valor que atribuímos, junto com os autores que nos inspiram e fundamentam, à arte e à imaginação presentes em cada dia das crianças que chegam à Educação Infantil; que a escola seja um lugar onde elas possam explorar plenamente o laço entre as produções culturais *para e das* crianças, exercitando de modo significativo as múltiplas linguagens da aventura humana.

O trabalho se insere num contexto em que, neste início de século XXI, ampliam-se os estudos sobre o(a) professor(a) e suas atribuições específicas. São estudos⁵⁵ que refletem, por um lado, a tentativa de caracterização da profissão em suas especificidades e, por outro, um estado de busca por novas alternativas de formação, novas posturas e concepções educativas com o qual dialogamos e esperamos contribuir.

9.2 Arte e imaginação: para iniciar a caminhada

A ideia de que a imaginação e a arte deveriam fazer parte do cotidiano de toda escola é para nós um pressuposto. Isso muitas vezes não ocorre: se, por um lado, os documentos e planejamentos escolares até falam em “crianças imaginativas e criativas”, a ideia do “bom aluno” ainda é muito vinculada à de uma figura calma e até apática, que fica em silêncio (por vezes, mesmo nos contextos da educação infantil).

Uma escola que valoriza a arte como experiência e como conhecimento precisa de professores(as) que compreendam o papel da imaginação nos processos formativos das crianças, na educação infantil. Por isso, lembramos que a formação do(a) professor(a) de educação infantil precisa ser uma formação sensível, uma formação para o desenvolvimento estético, que explore aspectos perceptivos, especialmente nas artes visuais, na literatura, no teatro, na música, na dança. No campo da educação a percepção é imprescindível, pois as possibilidades de sentir a realidade e de imaginar são fundamentais à construção de conhecimento. Cabe ao(à) professor(a) pensar e desvendar o mundo com as crianças, construindo conhecimentos e valores, um desafio que é impossível de enfrentar sem uma formação de professores preocupada com a educação do sensível, isto é, com a educação estética.

O sentido estético é construído na interface entre o objeto estético, a realidade e a possibilidade humana de atribuir significação, como a perspectiva histórico-cultural nos permite ver, especialmente os estudos desenvolvidos por

⁵⁵ Entre eles, destacaríamos Cunha (1999); Pimenta (1999); Weber (2000); Ludke (2001); André (2001 e 2004); Libâneo (2002); Santos (2002); Freitas (2004); Zabalza (1994); Sacristán (1995); Nóvoa (1997); Garcia (1999); Tardif (2002); Contreras (2002).

Vigotski (1999). Nesta perspectiva, é possível considerar a hipótese de diferentes entendimentos para o belo, para o bonito, para o estético. A significação é compreendida como um fenômeno cultural de agrupamentos humanos inseridos em espaços e tempos definidos. E, como atividade coletiva, ela implica, necessariamente, acordos. O sentido estético ocupa, portanto, um lugar social estabelecido em um espaço simbólico, significado culturalmente. As concepções e valores subjacentes a essas concepções (BAKHTIN, 2003) são construídas em contextos de significação ao longo das histórias de vida. Ou seja, as interferências de ordem cultural podem desencadear novas formas de significações.

De acordo com Pino:

Um componente da tese de Vigotsky do “desenvolvimento cultural” (do homem) é a sua capacidade de simbolizar, ou seja, de criar símbolos e significar as coisas. [...] No campo da sensorialidade e da sensibilidade isso se traduz na capacidade de atribuir um sentido – o que equivale a dar significações sociais atribuídas às coisas – às produções do imaginário, às imagens formadas como resultado da sensorialidade e ao conjunto das produções imaginárias resultantes do remanejamento dessas imagens e da criação de outras novas sem vínculo direto com a percepção sensorial. (PINO, 2006, p. 67-68).

O fazer artístico, a experiência artística, propicia à pessoa um trabalho completo, envolvendo o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos – os sedimentados e os mutáveis. Uma educação pautada nas artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. A pessoa desenvolve a sensibilidade, a percepção e a imaginação, na medida em que aprende a apreciar diferentes manifestações artísticas, atribuindo-lhes significados diversos e podendo, inclusive, transformá-las (SCHLINDWEIN; NADALETO, 2006). A articulação das artes no sentido de um desenvolvimento estético dos(as) professores(as) e das crianças na educação infantil pode favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da atenção, permitindo leituras transversais de mundo.

Ao pensarmos na arte, em suas diferentes manifestações, como conteúdo das vivências cotidianas na educação infantil, consideramos a possibilidade de mobilidade de sentidos, para além de sua significação imediata. E fomentar as sensibilidades implica suscitar fortes emoções, pela intensificação da fantasia:

Creio que só desse ponto de vista é possível enfocar a arte, que parece suscitar em nós emoções extraordinariamente fortes. Emoções essas que ao mesmo tempo não se manifestam em nada. A meu ver, essa diferença enigmática entre o sentimento artístico e o sentimento comum deve ser

interpretada como sendo o mesmo sentimento resolvido por uma atividade sumamente intensificada da fantasia (VIGOTSKI, 1998, p. 266).

Esta concepção dialética de estética engloba, ao mesmo tempo, a imaginação e o ato criador, ampliando a ideia de uma estética que apenas instrumentalize a pessoa para perceber o belo ou a arte. Para Vigotski, a estética origina-se da imaginação, permitindo ao homem organizar o meio no qual está inserido. Ao se defrontar e se implicar com um novo conteúdo, o sujeito transforma-se, modificando não só suas considerações sobre o novo, mas suas próprias percepções. De tal forma que, nesta compreensão, a estética não é um campo restrito à arte, mas abrange múltiplas situações do cotidiano.

A atividade imaginária, de acordo com Vigotski, pode ser reprodutora (estritamente ligada à memória, na qual a pessoa repete algo que já havia sido criado) ou ainda, criadora (resultado de uma nova combinação, gerando algo distinto, novo). É sobre este segundo tipo de atividade imaginativa que recai nosso interesse, uma vez que se trata de uma atividade que mobiliza o ser humano ao novo, à inventividade, e que se projeta no tempo e na história.

É importante destacarmos, também, a relação que se estabelece entre a imaginação e a experiência humana. Toda atividade imaginativa do ser humano apoia-se, em certo grau, em dados da realidade vivida pela pessoa, em sua experiência. Entretanto, é possível perceber que em certas situações é a experiência que subsidia a imaginação em seus elementos constitutivos e, em outras, é a imaginação que permite a transformação ou ampliação da experiência. Em consequência, não podemos desconsiderar a importância das emoções e dos afetos – presentes em toda experiência – no delineamento e na expressão da imaginação.

A atividade imaginativa desempenha um papel fundamental na constituição da subjetividade humana, articulando o sensível e o simbólico de forma que a pessoa possa expressar suas ideias e sentimentos, atribuindo-lhes novos significados e sentidos. É nesta perspectiva que conectamos à atividade imaginativa a capacidade de produção, que engloba as vertentes material e simbólica, fundamentais na constituição do ser humano. Um trabalho formativo no campo da educação estética pode, assim, desenvolver nos(as) professores(as) o estranhamento, a perplexidade. Não só a contemplação da obra de arte, mas, principalmente, a construção de algo novo diante da realidade, pela mobilização da atividade imaginativa.

Além da arte – enquanto fruição, criação e crítica —, outros aspectos favoráveis à imaginação infantil aparecem de forma unânime em uma revisão de literatura feita sobre o tema na psicologia, na pedagogia, na filosofia e na teoria literária (GIRARDELLO, 2011). São eles: a mediação adulta, a narrativa,

a possibilidade de uma experiência singular do tempo e o contato com a natureza. Como os três primeiros aspectos já são abordados em outros momentos deste artigo, nos dois parágrafos abaixo apenas situamos brevemente os dois últimos.

Para muitos autores, a imaginação inaugura e exige outro tempo, que não o do relógio. A entrega à criação imaginativa sem pressa é uma forma de contemplação que, segundo Mock, é dificultada pelo clamor auditivo e visual da agitação contemporânea (MOCK, 1970). O trabalho da imaginação na infância se dá bem com a calma, a concentração, o isolamento ou a imersão no convívio íntimo com uma ou duas crianças amigas. Todos conhecemos o tom premente na voz da criança que responde “Já vou!”, ou “Só um pouquinho mais!”, quando a chamamos para os compromissos da agenda adulta, ignorando que ela está ocupadíssima com situações cruciais nos dramas e roteiros de sua fantasia. Em seu lindo manifesto por uma pedagogia poética, Georges Jean defende esse tempo outro na experiência infantil:

A escola, em grande número de casos, proíbe a fulguração, assim como proíbe a lentidão e a paciência; a criança aprende assim a ajustar o ritmo de sua vida, como o de sua linguagem, conforme itinerários seguros e bem delimitados que excluem tanto a vertigem como os giros incertos dos labirintos. (JEAN, 1990, p. 16-17).

A compreensão desta temporalidade alternativa da criança também demanda que nós, educadores, nos reinventemos um pouco, já que “está em nosso poder desacelerar as coisas o suficiente para que possamos observar e escutar cada criança, aquilo que ela está nos dizendo, e nos darmos o tempo para dizer a ela alguma coisa em resposta” (PALEY, 2005, p. 55).

A experiência da natureza, por fim, tem uma dupla dimensão. Por um lado, é o espanto maravilhado e curioso da criança diante das novidades que o mundo lhe apresenta e que abrem caminhos ao conhecimento científico: o feijãozinho que germina no algodão úmido, os olhos fechados de cachorrinhos recém-nascidos, a variedade das conchas que a onda traz à areia, a fugacidade de um arco-íris depois da chuva. Por outro, é a dimensão da natureza que se mostra à criança como infinita, inesgotável, desconhecida e misteriosa, e que pode ser melhor explorada pelas possibilidades do corpo – contemplar o céu estrelado, sentir o cheiro da chuva que se aproxima, escutar um pio de pássaro, rolar duna abaixo – e pela fantasia. Unir a aventura intelectual do conhecimento e a exploração imaginativa e sensorial da natureza em nosso trabalho educativo com as crianças é fundamental, para romper o preconceito dualista que em nossa cultura separa razão e emoção, afeto e intelecto, arte e ciência (GIRARDELLO, 2011).

9.3 A arte de narrar e a imaginação das crianças: trilhas abertas

Por que é importante narrar histórias? Todos sabem o quanto as histórias permitem o exercício constante da imaginação, o voo para o mundo paralelo onde através do prazer poético as crianças estão na verdade “trabalhando”, ou seja, cumprindo sua tarefa fundamental de conhecer o mundo e de construírem a si mesmas. A narrativa, assim, é encontro entre a imaginação e a cultura.

Sem pretender esgotar um tema tão relevante e complexo, primeiramente podemos recuperar, no ato de narrar, o caráter de comunidade entre vida e palavra em que, segundo Walter Benjamin (1994), havia um momento para se contar a própria experiência e a experiência de outros. Ele diz:

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. Ele imprime na narrativa a sua marca: como a mão do oleiro na argila do vaso, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Benjamin entende que, com a possibilidade de extinção da atividade narrativa, desapareceria também a comunidade de ouvintes, o exercício de ouvir que se desenvolve com essa atividade. Por isso, segundo ele, contar histórias sempre foi a “arte de contá-las de novo”, arte que se perde quando as histórias não são mais conservadas (CHAGAS, 2006, p. 94). Diz Benjamin que essa arte “se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Essa dimensão contemplativa do contar histórias é comentada também por Georges Jean, para quem as professoras e professores de hoje, para contar histórias bem, deveriam antes aprender a “contemplar o fogo” (JEAN, 1990, p. 189), como os narradores tradicionais que, à volta da fogueira, não olhavam diretamente para ninguém e sim buscavam olhar para dentro, buscando ver “a própria imagem de seu discurso”. McEwan e Egan (1998, p. 9) salientam que a narrativa é linguagem articulada e configurada que emerge dos acontecimentos e das ações humanas; assim, insistem na necessidade da não separação entre os relatos e os acontecimentos que esses relatos descrevem. Os relatos de acontecimentos são uma forma da narrativa, destacam, que trata de fatos, ideias, sonhos, temores e esperanças, mas desde a perspectiva da vida de alguém e dentro do contexto das emoções de alguém.

Nessa linha de pensamento, é fundamental recuperar a atividade narrativa na formação do(a) professor(a), principalmente do(a) professor(a) que irá

trabalhar com as crianças pequenas. Seja a atividade de se contar a história de sua trajetória como docente (ouvir e trocar experiências, narrar o lembrado, transmitir o vivido ou o aprendido) ou simplesmente contar a sua atividade com a narração de histórias com as crianças. O tempo do contar histórias está ligado à nossa memória, a um compartilhar de aventuras vividas em circunstâncias históricas diversas. E é um desafio para nós, professores (as), principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, mobilizar a imaginação das crianças – e a nossa – permitindo o acesso a experiências mais plenas de significado.

Na atividade narrativa articulam-se o movimento da mão e da voz, do gesto e da palavra de cada narrador. Na arte de narrar, narrador e ouvinte estão dentro de um mesmo fluxo narrativo comum e, sobretudo vivo, pois a história é aberta e exige um “fazer junto”, um compartilhamento estético no qual entre quem conta e quem ouve pulsa por instantes o sentido comum de uma imagem subjetiva, ainda que sua forma seja única e singular para cada um. Nesse sentido, é muito importante que as crianças vivenciem uma diversidade de experiências, para que, no instante em que escutam uma história, a construção imaginativa possa se organizar fora do tempo da história cotidiana. Machado destaca:

[...] o conto estabelece uma conversa entre sua forma objetiva – a narrativa – e as ressonâncias subjetivas que desencadeia, produzindo um determinado efeito particular sobre cada ouvinte. As imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo. (MACHADO, 2004, p. 23-24).

Resgatar as narrativas – tanto as tradicionais como as literárias e as pessoais – compreender seus nexos, suas transformações, seus desdobramentos como uma atividade fundamentalmente humana ajuda a encontrar os aspectos e as circunstâncias que possibilitam compreender e explicar por que a arte de contar histórias foi mudando e adquirindo novas “fisionomias” (CHAGAS, 2006). Entendemos que a narrativa requer um tempo mais extenso, um trabalho mais consciente e mais poético com a palavra, em que as imagens criadas tanto por quem escuta como por quem narra resistem à velocidade, à descartabilidade e ao excesso de informações próprios do cotidiano contemporâneo.

A narrativa é a mais que uma mera característica estrutural dos textos, é intrínseca ao agir humano, nela integrando-se os significados cognitivos e afetivos a partir dos quais as pessoas entendem sua existência. Segundo Egan, a estrutura formal da história tradicional:

[...] é um “universal cultural”; toda a gente, em todos os tempos e lugares, gosta de histórias. A história não é, então, apenas uma vulgar forma de

distração; ela reflete uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência. (EGAN, 1994, p. 15).

Daí a importância de, na atividade em sala de aula, garantirmos espaço para as vozes narrativas tanto do(a) professor(a) quanto das crianças. Diz Paley:

Um dia na vida de uma sala de aula é uma trama em que muitos fios se entrelaçam; uma aprendizagem compartilhada; um conjunto de temas urgentes. O narrador ancião que se senta frente ao fogo, sob um céu escuro e conta histórias de conflitos entre os deuses e pronuncia palavras mágicas cria o mesmo efeito: os ouvintes repetem e reinterpretem suas histórias e acrescentam suas próprias. (PALEY, 1998, p. 142).

A obra inspiradora de Vivian Paley é toda centrada na presença das narrativas na educação infantil, onde as brincadeiras são histórias colocadas em ação e o contar histórias das crianças é a brincadeira em versão narrativa. Nesse contexto, quanto mais histórias forem contadas, ou quão mais rica for a vitalidade narrativa compartilhada por crianças e adultos, mais ricas serão as conexões que as crianças poderão estabelecer, e mais vigoroso o papel mediador da narrativa no desenvolvimento da capacidade criadora das crianças. Sabemos que as narrativas chegam cedo à vida delas, desde o padrão musical regular dos acalantos que, como as histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular. As cantigas tradicionais da infância muitas vezes também contam histórias (em que um cravo brigou com uma rosa, uma canoa virou, um anel que era de vidro se quebrou) e muitas vezes são também histórias as canções que o pai, a mãe, a avó cantam às crianças a partir de suas favoritas ouvidas no rádio ou na TV. Quando o adulto conta a um bebê o que viu na rua, como incidentes envolvendo carros, passarinhos, elevadores ou picolés, está familiarizando a criança com os ritmos do relato e com o que eles significam. A criança que tiver contato com a linguagem terá também contato com a narrativa – ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do outro (GIRARDELLO, 2007). Daí a importância de criarmos espaço na educação para as histórias especificamente voltadas às crianças, que sejam continentes simbólicos potenciais para seus anseios, receios e infinita curiosidade.

A narrativa, em seus ritmos singulares, manifesta os acontecimentos, as ações, as emoções, as esperanças encarnadas na vida e nos atos dos seres humanos. Em outras palavras, “[...] existe um vínculo vital entre a forma narrativa e a ação humana [...]” (McEWAN; EGAN, 1988, p. 11). Existe assim uma ideia de que as narrativas fazem parte da vida, são inerentes ao agir humano, são linguagem, portanto comunicam e constituem o processo de objetivação que permite o conhecimento do mundo circundante – a vida cotidiana – e propicia

a inter-relação cada vez mais complexa desse “estar no mundo”, *locus* onde o desenvolvimento das capacidades humanas emerge. Quer dizer, as narrativas cotidianas, simples, compõem não somente nossa própria constituição de seres sociais, mas também, ao colocar-nos em comunicação com os outros, introduzem novas formas de compreensão. Essas narrativas fazem parte da cotidianidade, mas se transformam pelas articulações e relações entre o mundo objetivo e o subjetivo, dando origem à narrativas mais complexas ou literárias, que possibilitam certo distanciamento do plano da cotidianidade, da imediatez do contexto pragmático.

Um dos lugares que permitem esse afastamento da esfera cotidiana é a escola. Silva Junior (2003, p. 308) assinala que a instituição escolar “[...] deveria ser o *locus privilegiado* da não cotidianidade, o momento de tensão entre o útil e o verdadeiro por meio das práticas escolares, promovendo a elevação da condição humana” e das capacidades criadoras. Quando falamos de capacidade criadora, estamos compreendendo a imaginação como vitalmente necessária para toda e qualquer atividade humana, situando nessa concepção a relação com a narrativa (CHAGAS, 2006).

O(a) professor(a) sensível a isso saberá embarcar junto com as crianças em suas brincadeiras narrativas, intensificando o sentido daquela experiência para as crianças. Paley exemplifica o caso de uma professora de educação infantil que logo no início do ano presenciou o faz de conta das crianças inspirado no furacão que atingiu Nova Orleans, em que “a inundação” obrigava todas as crianças a subirem gritando nas mesas para não se afogarem:

A bagunça é enorme, mas a professora Olson não parece se abalar. Talvez seus anos de experiência a tenham ensinado que ela está assistindo uma performance dramática, e não a um total caos. [...] Sua abordagem criativa me surpreende. ‘Os bombeiros chegaram!’, ela grita em voz firme, mas gentil. ‘Faz de conta que nós somos os bombeiros! Olhem, estou vestindo meu uniforme, enfiando minhas botas. Ponham as botas vocês também, não temos tempo a perder.’ [...] Todo mundo está de botas? Muito bem, agora vamos contar até 20 para fazer as águas baixarem, depois vamos limpar todas as ruas e casas de Nova Orleans. [...] Aquele é apenas o quarto dia de aula, mas as crianças na sala da professora Olson já estão unidas pela nova literatura que estão produzindo, com o apoio de uma professora que leva os enredos e personagens que elas inventam tão a sério como os que ela encontra nos livros. (PALEY, 2010, p. 23).

A brincadeira de faz de conta das crianças pequenas e as histórias que elas contam são atividades inseparáveis, observa Paley, ao sugerir estratégias para garantir que ambas tenham todo espaço possível na pré-escola: as professoras narram *para* as crianças, narram *junto* com elas e, sobretudo, *escutam* com a máxima atenção as palavras e os gestos do faz de conta infantil, pedindo, por

exemplo, que as crianças lhes dizem histórias, o que convida à participação dos colegas no enredo que se desenrola. Isto, pois:

é desenvolvendo seus temas, personagens e enredos que as crianças explicam seu pensamento e nos permitem imaginar quem podemos nos tornar, enquanto suas professoras. Se a brincadeira de fantasia fornece o *habitat* mais nutritivo para o crescimento da conectividade cognitiva, narrativa e social das crianças pequenas, então ela é certamente o palco de nossa empreitada comum: uma experiência de educação infantil que represente da melhor forma o desenvolvimento natural das crianças pequenas. (PALEY, 2005, p. 8).

9.4 Mídias e tecnologias na educação infantil: rotas contemporâneas

Pensar a relação da criança com a cultura hoje implica também refletir sobre a presença das mídias na vida das crianças. Envolve examinar como elas se relacionam com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), e também como nós, professores(as) e educadores(as), nos relacionamos com a cultura digital. Podemos partir daí para examinar as mediações que temos propiciado em relação às mídias nos contextos da educação infantil.

Hoje é quase um lugar comum fazer referência à linguagem no plural — linguagens — e enfatizar a importância do trabalho com as múltiplas linguagens como possibilidade de expressão, comunicação e inserção da criança na cultura. Nesse sentido, a cultura, a arte e a mídia na educação infantil são indissociáveis, seja como um campo de conhecimento e fruição necessário à formação de crianças e professores, seja como princípio de sensibilidade afetiva e experiência estética. Afinal, a arte está ao lado da ciência, já que ambas trabalham com imaginação e criação.

Diversas experiências educativas têm problematizado a expansão das redes e das linguagens dos meios de comunicação, propondo os sistemas simbólico-culturais na forma de organização do conhecimento. A esse respeito, Malaguzzi considera as *linguagens, ciências e artes* articuladas entre si, e destaca as *mensagens, formas e mídias* como campo importante de experiência educativa (1999, p. 79). Considerando que vivemos em uma sociedade em mudança, cada vez mais marcada pelo protagonismo da mídia, a interação das crianças com as tecnologias tem apresentado imensos desafios à educação de crianças e à formação de professores (FANTIN, 2008). As mídias e suas ferramentas e linguagens não apenas promovem a ampliação de redes de comunicação em diversos níveis e

usos, como asseguram diversas formas de interação das pessoas entre si e com a cultura, trazendo também um novo paradigma para pensar a educação, que é a mídia-educação, dizendo respeito à possibilidade de trabalhar pedagogicamente com as mídias (FANTIN, 2006).

Dessa forma, é importante perguntar: como as crianças interagem com as mídias e suas tecnologias? Quais as formas de apropriação dos meios e seus conteúdos na construção da expressividade das crianças? Como temos trabalhado com as mídias no cotidiano da educação infantil?

9.5 Representações e usos da mídia nos cenários da educação infantil

Num processo formativo, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de certas competências tornam-se mais consistentes com a aplicação direta, e “transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões e estas em novos pensamentos e novas ações” (MALAGUZZI, 1999, p. 82) é fundamental para a formação de professores. Esse processo é complexo, pois “não é possível sequer começar se os professores não possuem um conhecimento básico acerca das diferentes áreas de conteúdos de ensino, a fim de transformar esse conhecimento em 100 linguagens e 100 diálogos com as crianças” (ibidem, p. 83).

Tomando essa ideia como um princípio da formação, as perguntas acima podem ser um início de conversa, mobilizando um espaço de reflexão, e de experiências estéticas e midiáticas diversificadas. Com esse pressuposto, os(as) professores(as) também são criadores de saber pedagógico; em uma atividade na disciplina *Arte, imaginação e mídia na educação infantil*⁵⁶ sugerimos que os(as) professores(as) discutissem tal questão e que utilizassem a representação cênica, dramatizando cenas vivenciadas no cotidiano infantil. Ao representar a relação das crianças e dos professores com as mídias e tecnologias, os(as) participantes do curso não apenas usaram a linguagem cênica para encontrar sua expressão, como também puderam se reconhecer nas cenas representadas pelos(as) colegas:

- crianças brincando com personagens do repertório da mídia, imitando *Show de calouros*, dançando *Rebolation*;
- crianças fotografando outras, que fazem pose e correm para ver a imagem projetada na tela da câmera digital;
- crianças trazendo DVDs de casa, pedindo à professora para assisti-los na escola;

⁵⁶ Ministrada no Curso de Especialização em Educação Infantil, NDI/UFSC, 2011.

- crianças conversando sobre videogames e brincando com cenas dos jogos;
- crianças comentando notícias e cenas de programas para adultos assistidos na TV;
- crianças narrando suas navegações na internet: pesquisa, vídeos no *youtube* e redes sociais (MSN, Orkut, Facebook);
- professores(as) propondo às crianças assistirem a filmes em DVD na sala de aula, articulando possíveis atividades;
- professores(as) sugerindo filmes em DVD como atividade “tapa-buraco”;
- professores(as) demonstrando dificuldade em usar aparelho de DVD e solicitando ajuda das crianças;
- professores(as) falando ao celular após terem encaminhado alguma atividade ao grupo em sala de aula;
- professores(as) registrando atividades das crianças com fotografias ou filmagens utilizando câmera digital e/ou celular;
- professores(as) mencionando o blog em que registram as atividades desenvolvidas para que crianças e suas famílias acompanhem o cotidiano infantil;
- professores(as) com dificuldades para atualizar o portfólio eletrônico de avaliação que a escola solicita.

Essas foram apenas algumas de muitas cenas do cotidiano vividas em diferentes instituições e o cenário descrito reforça a importância de problematizarmos os usos das mídias, tecnologias e suas mediações na educação infantil.

Diversos autores têm enfatizado a importância da relação entre mídia e crianças na escola (BUCKINGHAM, 2007; RIVOLTELLA, 2006; BELLONI, 2010; GIRARDELLO, 2008; FANTIN, 2008; RIVOLTELLA, 2010). Os desafios que mais interpelam a formação dizem respeito às práticas culturais e midiáticas: a capacidade de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir e entender aos filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias dos jornais, de identificar programas de rádio, de saber usar o computador, de navegar de forma segura nas redes, de produzir e compartilhar conteúdos digitais, de interagir nas redes sociais, e muitos outros.

Hoje, as mídias não podem mais estar excluídas de um processo educativo que envolva as múltiplas linguagens e os novos letramentos, pois além da capacidade de decodificar e codificar mensagens, de interpretar, de compreender e de produzir, as múltiplas alfabetizações e os múltiplos letramentos dizem respeito também à cidadania e ao pertencimento cultural. Mas em que medida, nós, professores, estamos “alfabetizados e letrados” nessas linguagens? Em que

medida estamos dialogando com essas novas formas de participação na cultura digital?

Pensar em outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos “usos das mídias” nos espaços da educação infantil pode se fundamentar numa concepção ecológica de mídia-educação, que se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: celular, internet, computador, videogame, televisão, cinema, fotografia, livro, CD, DVD, integrando-os com a dimensão da corporeidade, da expressividade, e do contato com a natureza (FANTIN, 2008). Considerando as dimensões crítico-reflexivas, metodológico-instrumentais e expressivo-produtivas da mídia-educação (RIVOLTELLA, 2006), as mediações educativas podem atuar no sentido de ir além das recepções críticas para uma possibilidade de autoria responsável, unindo as dimensões de fruição e conhecimento.

É importante considerarmos ainda o quanto são múltiplos os letramentos necessários hoje, quando temos de circular por outros tipos não-alfabéticos de representação da realidade que envolvem as linguagens audiovisuais, musicais, corporais, digitais e outras. Afinal, grande parte da experiência cultural de crianças e professores(as) vem do repertório das mídias, sobretudo a partir dos programas de televisão, dos filmes e da internet. O fato de muitas vezes as mídias apresentarem conteúdos questionáveis do ponto de vista da educação e serem usadas de forma equivocada chama a atenção para a necessidade da mediação pedagógica. Com isso, para além de sermos “contra ou a favor” e de destacar “vantagens e desvantagens” das mídias – já que elas hoje fazem parte da cultura e estão presentes em diversos âmbitos de nossa vida –, em outra atividade da disciplina *Imaginação, Arte e Mídia na Educação*,⁵⁷ construímos um panorama a partir das falas dos professores.

Diante de um fenômeno complexo e multifacetado como a relação das crianças com as mídias e as tecnologias, na educação infantil (e não apenas aí) o desafio seria lidar pedagogicamente com elas, buscando superar resistências no sentido de construir nossas competências. Precisamos considerar o que as crianças assistem e suas formas de interação nas redes, seja para saber o que elas aprendem com as mídias, seja como tema de estudo e propostas de atividades no cotidiano infantil.

Uma condição para discutir critérios e qualidades de certas produções midiáticas é ir além do moralismo presente em certos discursos adultos, sem ficar refém de uma escolha perversa que considera apenas o “gosto das crianças”. Além disso, podemos pensar nas interações das crianças com a internet, problematizando os riscos e as possibilidades das atividades *on-line* (LIVINGSTONE; HADDON,

⁵⁷ Ministrada no Curso de Especialização em Educação Infantil, NDI/UFSC, 2011.

2009) a partir das dimensões de conteúdos, dos contatos estabelecidos e dos comportamentos ali desenvolvidos, como destacam Ponte e Cardoso (2008). Nesse contexto, é possível problematizar as produções culturais e outras questões relacionadas ao consumismo que a publicidade incentiva e suas consequências na perspectiva dos direitos das crianças em relação às mídias, conhecida como dos *Três P*: proteção, provisão e participação.

Enfim, entender a televisão, os filmes, o videogame, o computador, a internet e o celular como cultura e também como ferramentas importantes da educação pode encorajar outras possibilidades de uso educativo de tais tecnologias que ultrapassam as fronteiras entre educação formal e informal. Nesse sentido, é fundamental que o professor entenda que na relação das crianças com a tecnologia, o foco da atenção não pode ser a tecnologia em si, mas as crianças e suas relações com as tecnologias, como destacam Mantovani e Ferri (2008).

No caso da escolha de repertório midiático nos contextos de educação infantil, a provisão – ou seja, a oferta de produção cultural de boa qualidade – parece ser o “p” menos discutido hoje, o que repercute nas propostas que fazemos às crianças a partir de nossos repertórios e formação cultural. Isso reforça a necessidade da presença da mídia-educação e dos quatro eixos a seguir: cultura (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação) e criação (capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção de conhecimentos) e cidadania (autoria e participação na cultura) (FANTIN, 2006).

9.6 Mediações educativas diante das mídias

Para que a mediação das crianças com as mídias e tecnologias seja significativa nos contextos da educação infantil, é fundamental que o(a) professor(a) possa interagir de forma relevante com os objetos que alimentam o seu pensar e seu o fazer. Ou seja, que ele(a) também possa interagir de forma substancial com os elementos dessa cultura: livros, filmes, programas de televisão, teatro, dança, videogames, celulares, sites, redes sociais e navegações pela web. E que nessa interação cultural possa se emocionar, pensar de forma instigante, problematizar o que vê e vive e também criar e compartilhar.

Como exemplo, podemos listar algumas possibilidades que envolvem atividades e/ou projetos ligados ao uso das mídias de forma lúdica na educação infantil:

- *Uso de audiovisual e filmes*: ampliar o repertório fílmico e cultural por meio da diversidade de gêneros de produções para crianças, recuperando

desde clássicos como os filmes de Chaplin até os curtas de produção local acessíveis em *sites* diversos.⁵⁸

- *Apreciação de produções culturais e midiáticas*: arte, literatura, cinema, TV e outras possibilidades, propondo atividades constituídas por diversas linguagens (oral/verbal, corporal, escrita, sonoro/musical, teatral, mímico/gestual, plástica/visual, audiovisual, cinematográfica/televisiva, digital).
- *Uso de máquina fotográfica digital*: fotografia e filmagem para registro e diferentes formas de expressão.
- *Uso do gravador*: registro sonoro/musical e práticas lúdicas de interlinguagens (brincar com a voz, entrevistar, contar e ouvir histórias);
- *Webradio*: elaboração de programas radiofônicos (musicais, jornalísticos, peças de publicidade etc).
- *Uso do computador*: atividades com jogos, desenhos, pintura, textos e materiais multimídia.
- *Uso da internet*: interação com outras crianças e brincadeiras compartilhadas em sites da internet, pesquisas a partir da curiosidade, formas de navegação segura, riscos e possibilidades da participação em redes sociais.
- *Videogames*: resolução de desafios no plano simbólico que podem estimular outros meios de expressão e interação das crianças.
- *Celular*: problematização do acesso e da real necessidade de uso por crianças pequenas, suas diversas funções (comunicar, enviar e receber mensagens, fotografar, filmar, jogar, ouvir música, acessar à rede) e formas de uso ético.
- *Produção de mídia*: brincar com as mídias e produzir mídias a partir de diferentes possibilidades de autoria de imagens, exposições, jornais, revistas, audiovisuais, videoclipes etc.
- *Educação face ao consumo e ao consumismo*: identificar práticas de consumo e consumismo como sensibilização crítica aos apelos da publicidade.

Enfim, nessas possibilidades de uso das mídias em contextos formativos é importante reafirmar as mediações educativas no sentido de apreciação, análise e produção também junto às famílias, como construção de outros espaços de relações afetivas, cognitivas, sociais e culturais.

Por fim, é importante destacar que se é importante ampliar o repertório cultural de crianças e professores(as), não podemos abrir mão de discutir a

⁵⁸ Disponíveis em: <http://www.programadorabrasil.org.br/programa>; <http://tvbrasil.org.br/curtaciaanca>; <http://www.filmesquevoam.com.br>

complexa questão da qualidade, da construção do gosto e do que essas produções significam na sociedade contemporânea. Não é suficiente considerar que toda produção cultural pode ser educativa pois educativa não é necessariamente a produção em si, e sim o processo que se instaura motivado pelo que ela traz. Precisamos ainda pensar nas mediações e nos critérios para avaliar as produções midiáticas com que escolhemos trabalhar (FANTIN, 2008).

A partir do conhecimento que o professor tem de si, do grupo e da cultura é que ele fará suas escolhas a partir de seus objetivos educacionais, sendo possível trabalhar com materiais clássicos e eruditos, como também com materiais provenientes da indústria cultural, do consumo da comunicação de massas e da sociedade em redes. Se as imagens, os sons, os diversos conteúdos e suas possibilidades de interação presentes na cultura das mídias estão nos educando, o desafio que nos cabe é redimensionar tais potencialidades através de uma mediação intencional e da participação significativa de crianças e professores na cultura.

Diante disso, acreditamos que a perspectiva das múltiplas linguagens e da mídia-educação no cotidiano da educação infantil seja uma possibilidade para assegurar que crianças e professores sensíveis e bem formados possam ter acesso às mídias e tecnologias, se expressar com autoria e participar da cultura interagindo com qualidade diante da diversidade de conteúdos e linguagens que compõe hoje os cenários culturais.

Para concluir, lembramos uma carta escrita por uma professora de educação infantil em Taiwan.⁵⁹ “Pergunto-me todos os dias: por que razão as crianças inventam esses enredos e personagens todos os dias (em seu faz de conta narrativo)? Não importa se eles vêm dos contos de fadas ou da TV; as crianças os usam de modos privados, particulares” (PALEY, 2010, p. 25). De fato, as crianças pertencem à cultura e dela extraem o que necessitam para sua fantasia, tanto na intimidade quanto nas trocas sociais com os colegas. Cabe aos educadores comprometidos com a vitalidade da experiência subjetiva das crianças, buscar garantir a elas o espaço, o tempo, os materiais, os repertórios, a mediação e a liberdade para que possam ampliar e aprofundar com qualidade os horizontes iniciais de seu caminho pelo mundo. Para isso, manter as portas das escolas e núcleos de educação infantil abertas todos os dias à arte, à imaginação criadora e às histórias, convidando a entrar a multiplicidade das linguagens e das culturas, é um primeiro e indispensável passo.

⁵⁹ Yu-Ching em carta à Vivian Paley, publicada em Paley (2010).

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 55-69.
- . de. Memorial, Instrumento de Investigação do Processo de Constituição da Identidade Docente. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 283-292, maio/ago. 2004.
- BAKHTIN, M. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BELLONI, M. L. (Org.). *Crianças e mídias no Brasil*. Campinas: Papyrus, 2010.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: ———. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas).
- BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.
- CHAGAS, L. M. de M. *A Língua Materna na primeira série do Ensino Fundamental: as narrativas como uma fonte da imaginação criadora*. 2006. 289f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. I. *Profissionalização docente: contradições e perspectivas*. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Desmistificando a profissionalização docente*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- EGAN, K. *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Tradução de Maria do Céu Roldão. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- . Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias. In: McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (Comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. (Colección Agenda educativa).
- FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- . Do mito de Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultural. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. *Liga, roda, clica: estudos em mídia, infância e cultura*. Campinas: Papyrus, 2008.
- . Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. In: *Revista Comunicação e Sociedade*, n. 13. Braga: Uminho, 2008 A.
- FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. *Revista Estudos Universitários*. Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 89-104, jun. 2010.
- FREITAS, M. T. M. *A relação do ensino, da pesquisa e da extensão com a prática de ensino e a didática*. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. E. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. (v. 1, Anais do XII ENDIPE).

- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, PT: Porto, 1999.
- GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas: Papirus, 2007.
- _____. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. *Liga, roda, clica: estudos em mídia, infância e cultura*. Campinas: Papirus, 2008.
- _____. Imaginação: arte e ciência na infância. *Revista Pro-posições*, Campinas, v. 22 (65), maio/ago. 2011.
- JEAN, G. *Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIVINGSTONE, S.; HADDON, L. *Kids online: opportunities and risks for children*. London: Polity Press, 2009.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 74. Campinas: Cedes, 2001.
- MACHADO, R. *Acordais*. Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.
- _____.; EGAN, K. (Org.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. (Colección Agenda educativa)
- MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMANN G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MANTOVANI, S.; FERRI, P. Children and computers: what they know, what they do. In RIVOLTELLA, P. C. *for Digital literacy: tools and methodologies for information society*. Hershey, New York: Igi Publishing, 2008.
- MOCK, R. *Education and the Imagination*. Londres: Chatto & Windus, 1970.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Publicação Dom Quixote. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- PALEY, V. Buscando a la Urraca. Otra voz en el aula. In: MCEWAN, H. e EGAN, K. (Org.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. (Colección Agenda educativa).
- _____. *A child's work: the importance of fantasy play*. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

- PALEY, V. *The boy on the beach: building community through play*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PINO, A. A Produção Imaginária e a Formação do Sentido Estético: reflexões úteis para uma educação humana. *Revista Pro-posições/Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação*. Campinas, SP, v. 17, n. 2, maio/ago. 2006.
- PONTE, C.; CARDOSO, D. Notícias desalinhadas de crianças em linha. Como a imprensa configura riscos e oportunidades na internet. *Comunicação e Sociedade*, v. 13, 2008.
- RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: 2. ed. Sulina, 2004.
- RIVOLTELLA, P. C. *Screen Generation*. Milano: Vita e Pensiero, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.
- SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEE, L. S. B. *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- SCHLINDWEIN, L. M.; NADALETO, C. Memoriais como instrumentos de Pesquisa e Tomada de Consciência. In: *Ética e Metodologia: Pesquisa na Educação*. Coleção Plurais Educacionais, 1. ed. Itajaí: UNIVALI e Maria do Cais, 2006, v. 4.
- SILVA JUNIOR, J. R.: Prática Social e instituição escolar nos governos FHC: uma abordagem ontológica. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, Editora da UFSC: NUP – CED, v. 21, n. 2, jul./dez. 2003.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- . *S. A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- . *Psicologia da Arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 70. Campinas: Cedes, 2000.
- ZABALZA, M. A. *Diários de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto, 1994.



capítulo 10

CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ademir Damazio
Elaine Araújo Sampaio
Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Josélia Euzébio Rosa
Manoel Oriosvaldo de Moura
Maria Isabel Batista Serrão

Por onde começar a ensinar matemática na educação infantil? É melhor iniciar pelo número um ou por qualquer outro número? Quais devem ser os conteúdos trabalhados? Quais critérios devem ser adotados para escolhê-los? Como “uma das formas da consciência social dos homens” (RÍBNIKOV, 1987, p. 15), as significações matemáticas se expressam em diferentes situações cotidianas, inclusive nas interações professor/criança da Educação Infantil. Cita-se, por exemplo, a utilização do calendário, a comparação e classificação de objetos por tamanhos, formas, a distribuição dos materiais escolares às crianças, a contagem do número de crianças presentes em sala de aula, comparando com a quantidade de ausentes. Assim a matemática se faz presente no interior da educação infantil. Essas perguntas e afirmações são muito comuns quando se trata das relações entre matemática e a educação infantil. Mas, quais seriam os princípios teórico-metodológicos que poderiam orientar a organização do ensino e da aprendizagem de matemática, particularmente na educação infantil, com vistas à formação da criança como um ser humano, herdeiro de um importante legado cultural?

Esse texto busca apresentar o registro de algumas reflexões produzidas por participantes do GEPAPe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Esse grupo desenvolve uma pesquisa intitulada “Contribuições da teoria histórico-cultural para a atividade pedagógica”. Como parte dessa pesquisa, desde

2010, vimos estudando particularmente os princípios teórico-metodológicos que orientam a atividade pedagógica no âmbito da formação de profissionais atuantes na educação de crianças. É nesse contexto que as ações relacionadas à “Disciplina Conhecimento Matemático na Educação Infantil”, oferecida pelo Curso de Especialização em Educação Infantil – CEEI, na Universidade Federal de Santa Catarina, foram realizadas em 2011.

A investigação sobre tais princípios e inquietudes não é recente e tem sido objeto de estudo de pesquisadores e professores de todo mundo. Particularmente, nos anos 1990, o professor Manoel Oriosvaldo de Moura criou e coordenou a Oficina Pedagógica de Matemática, atividade de extensão universitária que agregava estudantes universitários, professores da educação básica e era realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Parte das ações desenvolvidas estava dirigida ao “Programa de Formação Permanente de Professores da Educação Infantil” promovido pela Secretaria Municipal de Educação, na gestão do então secretário Professor Paulo Freire. Nos anos 2000, sob a mesma coordenação e na mesma universidade, é criado o GEPAPe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica, constituído por professores e pesquisadores de instituições educacionais de várias regiões brasileiras.

O exercício desse grupo afirma o compromisso em atuar profissionalmente com professores da educação básica seja em situações de pesquisa, em programas de graduação e pós-graduação e formação continuada ou, ainda, em situações que aliam pesquisa, ensino e extensão universitária. Para tanto, pauta-se nos aportes da Teoria Histórico-Cultural, em especial nas produções de Vigostki, Leontiev, Davidov.

Inspirados nesse compromisso, em 2010, parte dos membros do GEPAPe aceitou o convite para atuar no CEEI. Assim, se formou um coletivo constituído pelos autores desse texto, que têm formação acadêmica originalmente no campo da Matemática, da História, da Psicologia e da Pedagogia, o que oportunizou contribuições diversas e complementares. Todos foram os responsáveis pela formulação e planejamento das ações pedagógicas que seriam desenvolvidas no decorrer da disciplina “Conhecimento Matemático na Educação Infantil” e alguns também atuaram diretamente com os professores e demais profissionais matriculados no referido curso, oriundos das redes públicas de ensino de todas as regiões catarinenses.

10.1 Pontos de partida

Partimos do pressuposto de que a Matemática é um conhecimento historicamente produzido no movimento das práticas sociais, em que se produziram significações próprias, caracterizadas como conhecimento científico.

A criança tem o contato com a matemática desde o nascimento, pois interage cotidianamente com grandezas diversas e objetos, produções humanas, materiais ou ideais, com características peculiares. Mas a partir do momento em que ela entra na Escola, seja de Educação Infantil, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela se depara com outra maneira de aprender, diferente daquela que conhecia no convívio familiar ao qual estava frequentemente acostumada. Leontiev (1978, p. 289) afirma que toda a vida da criança se reorganiza a partir da entrada no espaço escolar.

Não podemos deixar de dar atenção a este momento na vida da criança. Todo o sistema de suas relações vitais se reorganiza [...] O essencial é que doravante as suas obrigações não são apenas para com os pais e o educador; são objetivamente obrigações relativas à sociedade.

Ocorre, pois, a mudança do lugar social que a criança ocupa no sistema das relações sociais. A questão que se apresenta é se o ingresso em um sistema de ensino implica, por parte da sociedade, o reconhecimento do papel social da criança. Para Charlot (1979), esse é um problema ainda não resolvido, que passa por, entre outros aspectos, atribuir um significado social à organização do ensino, na unidade entre forma e conteúdo. Isto implica, primeiramente, considerar a criança em sua condição infantil, pois

a criança é um ser em crescimento, cuja personalidade se forma progressivamente e que não está imediatamente adaptada à sociedade adulta. A criança, em razão de sua constituição biológica, depende do adulto, que, de seu lado, não pode recusar sua ajuda e proteção à criança. [...] Mas a condição infantil não deve ser considerada no abstrato; ela não toma sua significação concreta senão com referência à situação social real da criança, e notadamente à classe a que pertence. (CHARLOT, 1979, p. 263).

Todo ser humano para se constituir como tal necessita se apropriar da experiência humana que ocorre pela educação e pelo ensino. Esse processo de apropriação é complexo e multifacetado, por desencadear, entre outros, a aprendizagem e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que tem sua origem nas relações sociais das quais a criança e adultos participam.

Segundo Vigotski (1995), a “lei genética do desenvolvimento cultural” pode ser formulada da seguinte maneira:

toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria interspíquica e logo no

interior da criança como categoria intrapsíquica. Isso se refere de igual modo a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e ao desenvolvimento da voluntariedade. [...] Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. (VYGOTSKY, 1995, p. 150, tradução nossa).

Cabe ao professor considerar as relações entre os planos interpsíquicos e intrapsíquicos, o que requer um modo de organização do ensino que atenda o chamamento de Leontiev (1978, p. 290),

as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

E o processo de educação que ocorre em instituições educacionais, na escola, compreendida como uma organização complexa, segundo Tragtenberg (1982), tem suas especificidades. Uma delas é o ensino. Mas não é qualquer modo de ensinar, tampouco qualquer conteúdo, que podem promover o desenvolvimento humano, mas aqueles que intencionalmente forem organizados para esse fim. Apoiado nos aportes teóricos de Vigotski e Leontiev, Davidov, afirma que organizar o ensino para o desenvolvimento humano é “um dos problemas mais difíceis, porém mais importante quando se trata da organização da escola futura” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 151).

Quando se trata da Educação Infantil, esse problema se torna ainda mais difícil, porque há que se respeitar a especificidade da atividade da criança e, conseqüentemente, orientar o ensino sob essa base. Segundo Vigotski, em produção de 1933, a brincadeira é a principal linha de desenvolvimento da criança.

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a em um nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda

decúmana de desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (2008, p. 35).

Por meio da criação de situações imaginárias, a criança passa a ter possibilidade real de desenvolvimento. Nessa atividade, ela utiliza-se de instrumentos que a auxiliarão em sua relação com o mundo, com a cultura, o que cria um campo de possibilidades de apropriação da experiência humana. As produções humanas passam a ser também o conteúdo da brincadeira. A criança passa a operar com significados e cria sentidos vinculados aos motivos gerados a partir da reação a “afetos generalizados”. (LEONTIEV, p. 26).

Nessa perspectiva,

o que determina o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 1988, p. 63).

Apoiado nesses pressupostos teóricos e ao conceber que os modos de organização do ensino interferem nas “condições reais de vida” da criança, Moura (1992, 2000) defende a importância da atuação intencional dos adultos e formula o conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE).

A *atividade*, na interpretação que fazemos desse conceito desenvolvido por Leontiev (1988), é fruto de uma necessidade que, para se realizar estabelece objetivos, desencadeia ações, elege instrumentos e, por fim, avalia se chegou a resultados adequados ao que era desejado. A *atividade orientadora de ensino* tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc). E por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende. (MOURA, 2001, p. 155, grifo dos autores).

A atividade orientadora de ensino caracteriza-se como um instrumento e processo que modifica aqueles que dela participam. Em sua realização, os sujeitos atuam mediante objetivações humanas, portanto culturais, produzidas historicamente, dentre elas especialmente o conhecimento. Parte de uma situação desencadeadora que a apresenta um problema capaz de mobilizar ações individuais e coletivas em busca de sua resolução, ao mesmo tempo em que se considera o movimento lógico e histórico de determinados conceitos envolvidos. No caso

específico do conhecimento matemático, esse movimento configura-se a partir da necessidade humana de mensuração e a consequente criação de uma unidade padrão de medida de grandezas discretas ou contínuas. As ações dos sujeitos envolvidos nessa atividade promovem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (linguagem, atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato e imaginação).

No que se refere à organização do ensino na educação infantil, a história virtual e jogos – como, por exemplo, boliche, varetas e de percurso – são instrumentos criados e operados na atividade orientadora de ensino, que tem como objetivo a apropriação, pela criança, da experiência social da humanidade, objetivada no conhecimento matemático.

10.2 A História virtual e os jogos: componentes necessários na organização do ensino para o desenvolvimento humano

A partir dos princípios teórico-metodológicos para a organização do ensino abordados anteriormente, o coletivo responsável pela disciplina Conhecimento Matemático na Educação Infantil desencadeou uma série de ações relacionadas à atividade orientadora de ensino proposta, vinculada à pesquisa em andamento que, como mencionado inicialmente, procura estudar os princípios teórico-metodológicos orientadores da atividade pedagógica no âmbito da formação de profissionais atuantes na educação de crianças.

Primeiramente, definiram-se como objetivos: criar situações de ensino para que os participantes pudessem compreender o conhecimento matemático como uma produção humana; estabelecer relações entre os princípios teórico-metodológicos referentes ao conhecimento matemático e a organização da atividade pedagógica e estabelecer relações entre as significações aritméticas, algébricas e geométricas dos conceitos matemáticos.

Em seguida, passou-se à seleção da bibliografia básica composta por textos que abarcavam os fundamentos teóricos das relações entre desenvolvimento humano e educação na perspectiva histórico-cultural, as relações entre o conhecimento matemático e a educação infantil, bem como produções de professores de escolas públicas de educação infantil. Com o cuidado estético que merecem os professores e demais profissionais matriculados no curso, nesse momento houve também a colaboração solidária do fotógrafo João Correia Filho na produção artística da capa do material bibliográfico de referência.

O passo seguinte foi a elaboração da atividade orientadora de ensino que envolveu inúmeras horas de trabalho coletivo via internet e em encontros pessoais

na Universidade de São Paulo. Ao desenvolver a atividade orientadora de ensino sobre o movimento conceitual dirigida aos matriculados no CEEI, criou-se a História virtual “Verdim e seus amigos”, abaixo destacada, tendo como referência a criação de Anna Regina Lanner de Moura (1995 e 2001) e dos integrantes do GEEAMI – Grupo de Estudos do Ensino e Aprendizagem de Matemática na Infância (2010). Novamente, atentos à estética e com o objetivo de contribuir para ampliação do repertório de imagens dos participantes do CEEI, o artista plástico Jeferson Dias criou, solidária e especialmente, as imagens dos referido personagens, que foram impressas e entregues a cada participante do curso.

Verdim e seus amigos

Era uma vez Verdim, um ser encantado que vivia em uma floresta de outro mundo. Verdim tinha muitos amigos e juntos brincavam todos os dias na clareira dessa floresta. Quase todos viviam próximos à casa de Verdim, menos três deles: o Gigante chamado Tililim e outros dois anões, o Edim e o Enim. Certo dia Verdim convidou a todos para brincarem em sua casa. Como o Tililim, Edim e Enim moravam muito longe, Verdim explicou como chegar até sua casa. Assim, saindo da clareira, do lado que o sol se põe, deveriam dar cinquenta passos para a frente, depois trinta passos à direita e mais quarenta passos até a grande árvore e, então, continuariam em frente e sua casa estaria a apenas dez passos dali.

Com a explicação de Verdim, os três amigos anotaram todas as orientações para não esquecerem nada.

No dia seguinte, logo pela manhã, seguiram a direção correta. Mas, apesar disso, não conseguiram chegar à casa de Verdim.

O que pode ter acontecido? Por que eles não chegaram? Como podemos ajudar Verdim a saber o que aconteceu para buscar outro modo de explicar como chegar até sua casa?

A partir dessa História Virtual várias ações foram desencadeadas: elaboração de soluções individual e coletivamente; exposição e debate sobre as hipóteses formuladas por diferentes pequenos grupos formados pelos participantes do curso.

Em seguida novas situações desencadeadoras foram apresentadas e cada grupo se responsabilizou por encontrar soluções para os seguintes diferentes problemas:

Situação Problema 1: Gabriel, uma criança que ouviu essa história contada por sua mãe, gostou tanto que quis contá-la para seu primo. Mas como ele não tinha as figuras do Verdim, Tililim, Edim e Enim, resolveu usar algumas **tiras de papel** que sua mãe havia guardado. Como você acha que ele fez para mostrar o comprimento do passo dos personagens com essas tiras?

Situação Problema 2: Gabriel, uma criança que ouviu essa história contada por sua mãe, gostou tanto que quis contá-la para seu primo. Mas como

ele não tinha as figuras do Verdim, Tililim, Edim e Enim, resolveu usar alguns **pedaços de barbante**, que sua mãe havia guardado. Como você acha que ele fez para mostrar o comprimento do passo dos personagens com esse material?

Situação Problema 3: Gabriel, uma criança que ouviu essa história contada por sua mãe, gostou tanto que quis contá-la para seu primo. Mas como ele não tinha as figuras do Verdim, Tililim, Edim e Enim, resolveu usar **uma folha de papel e lápis**. Como você acha que ele fez para mostrar o comprimento do passo dos personagens com esse material?

Situação Problema 4: Gabriel, uma criança que ouviu essa história contada por sua mãe, gostou tanto que quis contá-la para seu primo. Mas como ele não tinha as figuras do Verdim, Tililim, Edim e Enim, resolveu usar **uma folha de papel, caneta e régua**. Como você acha que ele fez para mostrar comprimento do passo dos personagens com esse material?

Diante dessas situações, cada grupo apresentou as soluções encontradas e buscou-se a criação de um modo geral de representação da medida e de sua comunicação por meio do seguinte enunciado: Como essa ideia do Gabriel pode ajudar o Verdim a explicar de outro modo como chegar até sua casa para que qualquer pessoa possa visitá-lo?

Nesse momento, o que estava posto era a necessidade de buscar a síntese teórica produzida pela humanidade, comunicá-la e operar com esse conhecimento como um modo geral de ação pautado no pensamento abstrato. Ao proporcionar ações em busca das soluções de problemas que virtualmente a humanidade se deparou, o objetivo foi promover situações de ensino que mobilizassem os sujeitos envolvidos em direção ao conhecimento científico. Nesse movimento, a necessidade da utilização da linguagem matemática e da apropriação de conceitos específicos dessa área de conhecimento se instaurou e gerou a possibilidade de desenvolvimento da capacidade de tratamento de informações e atribuição de significados históricos e culturais para os conceitos matemáticos.

O movimento lógico e histórico do conceito também se manifestou na medida em que foram produzidas representações cada vez mais complexas e distantes das características externas do objeto de conhecimento, resultado das comparações entre grandezas.

A partir da história virtual vale analisar algumas questões teóricas que nela se apresentam, ao estabelecerem as comparações na forma oral, as crianças passam para a primeira forma de representação das comparações entre grandezas, denominada por Davidov (1988) de “representação objetal”. Esta se traduz na fase inicial do processo de apropriação do conceito abstrato de grandeza. Na sequência, introduz-se a modelagem gráfica das relações de igualdade e desigualdade entre as medidas das grandezas, por meio de segmentos.

Em seguida, apresenta-se a hipótese de os personagens diminuírem ou aumentarem o comprimento dos passos. As possibilidades de medidas e suas relações apresentadas também são registradas por segmentos. No momento em que as crianças compreendem que, na comparação entre grandezas só considera as relações entre si e são representadas por meio de segmentos, inicia-se a representação literal, por exemplo, a grandeza Q é igual a x vezes a unidade de medida P ($Q=xP$).

Para Slovin e Venenciano (2008), esta primeira utilização de letras é expressão do geral do conceito número (real), que pode ser traduzida por quantidades específicas. Nesse processo, de acordo Angle (2009), os elementos da álgebra abstrata são introduzidos de forma significativa.

Em Matemática, as grandezas geralmente são representadas por letras. Desse modo, gradativamente, a representação objetal do comprimento dos passos é substituída por arcos e as letras que se apresentam na reta. Essa passagem é mediada pela representação geométrica (segmentos).

O resultado da comparação entre grandezas passa a ser registrado em forma de letras e de símbolos ($=$, $<$, $>$). Ou seja, a ênfase, nessa etapa, é para o pensamento algébrico. As letras que representam grandezas levam à introdução do numeral. Os resultados *maior*, *menor* ou *igual* não são suficientes para resolver o problema. É necessário saber quantos passos precisam ser dados pelos anões Edim e Enin para percorrem o comprimento do passo do Verdim. Também, quantos passos do Verdim equivalem a um passo do Tililim.

Desse modo, a aritmética e a geometria não só se aplicam uma à outra, como são fontes de métodos específicos, ideias e teorias gerais. Para medir o comprimento de um objeto, adota-se certa unidade e se calcula quantas vezes é possível repetir a operação: o primeiro passo (aplicação) é de caráter geométrico, o segundo (cálculo) é de caráter aritmético (ALEKSANDROV, 1976).

O aspecto quantitativo do número é introduzido como caso singular e particular de representação das relações gerais entre grandezas, quando uma delas se toma como medida de cálculo da outra. Ou seja, o número não surge imediatamente da prática da contagem de unidades discretas, mas mediada pela relação de comparação entre duas grandezas contínuas, o comprimento. A gênese é a mesma, tanto para os números naturais quanto para os números racionais: a relação de divisibilidade e multiplicidade. O modelo matemático de divisibilidade – ou o seu inverso de multiplicidade – é fundamentalmente algébrico, pois ao variar os comprimentos dos passos comparados, também ocorre a variação do resultado. De acordo com Davidov (1988), Gorbov, Mikulina e Savieliev (2008), os modelos expressos por letras, desempenham um importante papel na formação dos conceitos matemáticos. Eles unem o sentido abstrato com a concretização objetal.

Para Freudenthal (1975, p. 211), no ensino, desde o início, pelo menos um modelo de grandeza deve ser considerado: o comprimento, “que é a mais matemática das grandezas e um dos conceitos fundamentais da geometria”. O comprimento é contextualizado matematicamente na reta numérica, que, no caso da história virtual em foco, é concebida com base no esquema de comparação entre os comprimentos dos passos. Porém, com um ponto inicial e um sentido.

Assim, a medição da quantidade de passos é representada pelas marcas de certo número de unidades, a partir do ponto inicial. Observa-se que a contagem se realiza, fazendo corresponder segmentos aos números da sequência. Portanto, se difere substancialmente do ensino habitual que faz corresponder objetos soltos a números, isto é, com ênfase nas grandezas discretas. Vale lembrar que o comprimento dos passos, utilizado para introduzir a reta numérica, é uma grandeza contínua.

Enfim, nessa atividade orientadora propõe-se que as crianças levantem hipóteses, afirmem, justifiquem, identifiquem regularidades, estabeleçam relações entre grandezas e generalizem as regularidades. Desse modo, o foco é para o desenvolvimento do pensamento teórico matemático.

Outro momento importante na atividade orientadora de ensino, dirigida aos participantes do curso de especialização, se relacionou aos jogos, considerados mais um componente necessário para a organização do ensino promotor do desenvolvimento humano. Esse momento abrangeu a exibição de registros audiovisuais de crianças envolvidas no jogo de boliche e análise sobre o conteúdo, com destaque aos aspectos referentes às relações entre conhecimento matemático e a educação infantil. Pode-se concluir que esse tipo de jogo desencadeia ações e operações individuais e coletivas, isto é, interações sociais que possibilitam momentos de ajuda e orientação entre as crianças, de criação de um plano ideal, instauração da necessidade da linguagem, especificamente da notação numérica, da comparação de quantidades, da relação entre número e numeral, portanto está repleta de conhecimentos. Conhecimentos que requerem uma análise mais profunda que os limites dessa publicação permite. Assim, ao avaliar a complexidade das relações com a educação infantil e do jogo como atividade a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, conforme apresentam Nascimento, Araújo e Migueis (2009), indica-se a necessidade da produção de um estudo específico para tratar desse tema.

Como finalização da atividade orientadora de ensino proposta, foi solicitado que cada participante do curso realizasse uma atividade de ensino com as crianças que: abrangesse o conhecimento matemático; produzisse um registro escrito; expusesse ao grupo para debate e estudo. A referida produção evidenciou o quão importante são as atitudes de respeito e de consideração tomadas diante das especificidades da atividade da criança, das condições de trabalho na

educação infantil pública no estado de Santa Catarina e de formação oferecida aos participantes do Curso de Especialização em Educação Infantil.

No entanto, vale registrar as condições de trabalho e de estudo desses profissionais: exíguo tempo destinado ao planejamento pedagógico; recursos materiais que são disponibilizados pelas redes públicas de ensino; acúmulo de tarefas decorrentes das diferentes disciplinas do referido curso. A criação produzida pela maioria dos participantes ancorou-se na imaginação, no compromisso de participação da criança, na compreensão, ainda que inicial, do movimento de formação dos conceitos e inclusão do repertório cultural, particularmente daquele relacionado aos folgedos, à literatura e às características geográficas de cada região. Destaca-se, ainda, que o conhecimento da possibilidade de criar momentos de aprendizagem e ensino da Matemática, junto às crianças em outras bases teórico-metodológicas, instigou os participantes do curso a editarem o material didático ou paradidático com o registro do que foi produzido pelos diferentes grupos nas diversas regiões catarinenses. Isso é denotou o exercício de autoria e valorização do processo de criação docente e discente.

No início da realização da disciplina, foram inúmeras as manifestações de indignação frente às consequências do processo de escolarização vivenciado pela maioria dos participantes. Cita-se, de modo particular, a destituição de historicidade do ensino e da aprendizagem referentes à Matemática, portanto, a ausência da compreensão de que o conhecimento, seja qual for, é produção humana e se constitui a partir de um movimento lógico e histórico. No final, surgiu a certeza de que há muito que aprender para ensinar Matemática na Educação Infantil. Em diversos momentos da disciplina, evidenciou-se a necessidade de que condições melhores relacionadas ao tempo e ao espaço para a formação acadêmica na vida pessoal e profissional dos professores devem ser consideradas como pré-requisitos para futuras propostas de cursos de especialização, oferecidos pelos governos, quer do âmbito federal, estadual ou municipal. Ler, estudar, planejar, eleger instrumentos, desencadear atividades junto às crianças e aos professores, produzir criações, avaliar coletiva e individualmente o que foi produzido, replanejar, redimensionar o que foi proposto inicialmente, dentre outras, são ações e operações que requerem tempos e espaços institucionais incluídos na jornada dos trabalhadores da educação. Afinal, são movimentos inerentes ao fazer e pensar docente como uma unidade formativa do *ser professor* e do ser da educação escolar, seja aquela realizada em creches ou outras instituições educacionais.

Assim, diante do que foi realizado e apesar dos limites institucionais e históricos, se considera que alguns passos foram dados na direção da humanização do conhecimento desde a mais tenra idade, porém, merecem um estudo mais detalhado.

Referências

ALEKSANDROV, A. D. Visión General de la Matemática. In: _____. *La Matemática: su contenido, métodos y significado*. 1. ed., 2. reimp. Madrid: Alianza Universidad, 1976. p. 17-91.

ANGLE, D. *Should Children Learn Math by Starting with Counting? MMA*. Disponível em: <http://www.maa.org/devlin/devlin_01_09.html>. Acesso em: 15 set. 2010.

DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental. *Moscú: Progreso*, 1988.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS: antología*. *Moscú: Progreso*, 1987. p. 316-337.

FREUDENTHAL, H. *Mathematics as an Educational Task*. Reidel: The Netherlands, 1975.

ГОРБОВ С. Ф., МИКУЛИНА Г. Г., САВЕЛЬЕВА О. В., Обучение математике. 1 класс: Пособие для учителей начальной школы (Система Д.Б. Эльконина – В. В. Давыдова). 2-е изд., перераб. – М.: ВИТА-ПРЕСС 2008. 128р. [GORBOV, S.F.; MIKULINA, G. G.; SAVIELIEV, O. V. Ensino de Matemática. 1º ano: livro do professor do ensino fundamental (Sistema do D. B. Elkonin – V. V. Davidov/Gorbov, S. F.; Mikulina, G. G.; Savieliev, O. V.). 2. ed. redigida. Moscow, Vita-Press, 2008].

MIKULINA, G. G.; SAVIELIEV, O. V. Ensino de Matemática. 1º ano: livro do professor do ensino fundamental (Sistema do D. B. Elkonin – V. V. Davidov/Gorbov, S. F.; Mikulina, G. G.; Savieliev, O. V.). 2. ed. redigida. Moscow, Vita-Press, 2008.

GEEAMI – Grupo de Estudos do Ensino e Aprendizagem de Matemática na Infância. *Matemática na infância: fascículo correspondência uma a um*. Pirassununga: Prefeitura Municipal de Pirassununga – Secretaria de Educação, 2010.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

MOURA, A. R. L.; LORENZATTO, S. O medir de crianças pré-escolares. *ZETETIKÉ (UNICAMP)*, Campinas, v. 9, n. 15/16, p. 7-41. jan./dez. 2001, ISSN: 2176-1744

_____. de. *A medida e a criança pré-escolar*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. de. *A construção do signo numérico em situação de ensino*. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

- MOURA, M. O. de. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. 2000. Tese (Livre Docência em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- . A atividade de ensino como ação formadora. In: Amélia Domingues de Castro; Anna Maria Pessoa de Carvalho. (Org.). *Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, p. 143-162.
- (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Líber, 2010.
- NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S.; MIGUEIS, M. da R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2009, v. 13, n. 2, p. 293-302. ISSN 1413-8557.
- RÍBNIKOV, R. *Historia de las matemáticas*. Moscú: Editorial Mir, 1987.
- SLOVIN, H; VENENCIANO, L. Succes in algebra. *Paper presented at the PME, 32*. Disponível em: <<http://www.pme32-na30.org.mx/about.htm>>. Acesso em: set. 2010.
- TRAGTENBERG, M. A Escola como organização complexa. In: _____. *Sobre educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). p. 23-36, junho de 2008. (Tradução de Zoia Prestes).
- VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor, 1995. p. 11-340.



capítulo 11

ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: O DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA!

Jucirema Quinteiro
Diana Carvalho de Carvalho

Ao sermos desafiadas a pensar a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mediante exercício docente em um curso de especialização em educação infantil, buscamos examinar a questão considerando o contexto de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos – EF9Anos (Lei nº 11.274/2006) no Brasil e a defesa do direito à infância na escola (QUINTEIRO, 2000), com base nos estudos e pesquisas desenvolvidas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2001, e vinculado ao Centro de Ciências da Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para o GEPIEE, a creche, a pré-escola e a escola constituem-se espaços e tempos privilegiados da infância na atualidade porque entendemos a escola como uma organização social complexa (TRAGTENBERG, 1986) e a infância como condição social de ser criança, “o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (MELLO, 2007, p. 90).

Vimos defendendo que nestes tempos e espaços da infância com ênfase para a escola “[...] se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente” (MELLO, 2007, p. 85). Neste sentido, o direito à infância é condição para a máxima apropriação das qualidades humanas nas novas gerações, na medida em

que a escola reconheça a brincadeira como a atividade principal da criança e condição para apropriação da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2008).

Com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, as questões relativas à articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental emergem com mais intensidade e agitam o debate acerca do direito à infância na escola. Todas as crianças, a partir dos seis anos de idade, passam a ser obrigadas a matricular-se no primeiro ano do ensino fundamental e isto provoca discussões acirradas entre pesquisadores, professores, estudantes, legisladores e políticos, reduzindo, muitas vezes, o debate apenas ao ingresso da criança de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental.

Segundo a legislação, os objetivos da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração são:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2006, p. 5).

Tais finalidades ainda não foram traduzidas para a prática social e educacional brasileira. Arelaro (2005, p. 1.047), esclarece o “disfarce” desta política:

[...] é de se supor que o autor dessa lei só tenha pretendido ampliar a possibilidade de uso dos recursos do FUNDEF⁶⁰ com crianças menores, uma vez que os municípios se encontram em dificuldades para ampliar sua rede de educação infantil, sem contar com o *aporte* dos recursos do FUNDEF. Alguns especialistas também garantem que a proposta constante do PNE responde, também, a essa necessidade de ampliação dos recursos municipais, e, portanto, **o atendimento às crianças matriculadas na educação infantil passaria a ser realizado “disfarçado” de ensino fundamental. Mas manter-se-iam, nesse 1º ano de ensino fundamental “antecipado”, as premissas e as orientações da educação infantil** (grifo nosso).

Talvez por esse disfarce (qual? de idade? Em outros estados já entram com cinco anos!), a política tenha sido reduzida à criança de seis anos que ingressa no ensino fundamental, situação ainda agravada pela tradicional falta de compromisso das políticas públicas com a sociedade brasileira que caracterizaram

⁶⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. É importante ressaltar que o FUNDEF teve sua vigência até o ano de 2006, sendo substituído pelo FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, transferindo o problema por meio do apelo à participação do poder local, como indica a citação a seguir:

Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 7).

Muito embora o governo assuma como diretriz uma educação emancipadora em que as crianças e os jovens pensem sobre a sociedade, interajam para transformá-la e construam identidades pessoais e sociais (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007), sabemos que sem as devidas alterações das condições de trabalho dos professores e a criação de tempos e espaços que respeitem as necessidades da formação humana e as peculiaridades da condição social desses sujeitos, não há garantia de que os estudantes do ensino fundamental possam viver a infância e adolescência de modo pleno (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010)

Tudo indica que o problema desta articulação não está em graus e níveis de ensino e vai além do discurso oficial e da criança de seis anos de idade, mas que o verdadeiro problema está em compreender a formação humana numa perspectiva histórica e cultural e definir qual educação desejamos oferecer para as crianças na contemporaneidade e na escola.

Neste sentido, desde sua criação, o GEPIEE busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos relativos à infância e à educação escolar. Considerando as implicações de tais relações no âmbito da sociedade capitalista, entende a infância como condição histórico e cultural de *ser criança* e a escola como o *lugar* privilegiado de realização desta condição na contemporaneidade. Tem como objetivo principal a produção do conhecimento sobre as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança e as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; dos processos de socialização na escola; dos processos de ensino e de aprendizagens; dos direitos sociais da criança com ênfase aos de aprender, brincar e participar, bem como das políticas públicas oferecidas à infância.

Os pesquisadores deste grupo vêm veiculando, debatendo e defendendo os direitos sociais, políticos e culturais da criança com as próprias crianças, buscando compreender os limites e as possibilidades destes nos anos iniciais do ensino fundamental. Exercitando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa

e extensão universitária, as ações realizadas pelo GEPIEE abrangem a realização de projetos de investigação (inclusive em âmbito internacional), programas de formação de professores (universitária e continuada) e pais na escola.

Portanto, entender os limites e possibilidades da articulação entre a Educação Infantil e o ensino fundamental, tanto no âmbito da formação como da prática pedagógica e das políticas educacionais, exige uma reflexão a respeito de algumas questões:

- Qual a finalidade da formação do professor para a infância?
- Qual o “lugar” da infância na formação do professor?
- Qual tem sido o papel da escola na construção social da infância?
- Quem é a criança e como se constitui como ser humano. Qual o papel da escola nesta construção?
- Como a criança é vista e tratada na escola? Quem é a criança que está no estudante?
- Quais os elementos comuns e específicos da Educação Infantil e do ensino nos anos iniciais?
- Quais são as especificidades deste(s) tempo(s) da vida?
- Qual o sentido da escola para a criança/estudante?
- Afinal, será que é possível sonhar com a ideia da infância na escola?

Para fundamentar nossa análise sobre tais questões, gostaríamos de apresentar os pressupostos que tem orientado as ações e pesquisas realizadas no âmbito do GEPIEE (2000-2011):

- As relações entre Educação, Infância e Escola têm suas origens na Modernidade.
- A infância é a condição social de ser criança, portanto é universal e plural.
- A criança é “um ser humano de pouca idade”, capaz de “participar” da cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos.
- “A escola é um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos”.
- A participação constitui o ser humano e é uma das condições para a criança se tornar um sujeito de direitos, assim, exige o acesso à informações e a apropriação de conhecimentos.
- O princípio da *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência da universidade pública e o GEPIEE orienta suas práticas por este princípio, entre outros.

Um primeiro aspecto que cabe destacar é o fato de compreendermos a infância como a condição social de ser criança e não como sinônimo de criança. Essa distinção é fundamental no sentido de desmistificar a ideia de uma natureza

infantil e sublinhar a necessária compreensão da condição social vivida pela criança. Marília Gouvea de Miranda (1984, p. 129) explicita essa distinção:

Esta distinção entre natureza e condição infantil esclarece o uso ideológico da ideia de natureza infantil para a dissimulação das diferentes condições a que são submetidas às crianças em função de sua origem de classe. Falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças, a idealização de uma criança abstrata. Pelo contrário, falar da condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas.

A infância, nessa perspectiva, diz respeito necessariamente às condições materiais e ao processo histórico e cultural em que vive essa criança, especialmente, na escola. Tais condições oferecidas à criança são fundamentais para que ela possa desenvolver as capacidades propriamente humanas de agir, perceber, sentir e pensar, sendo a escola uma instituição fundamental para o processo de apropriação dos elementos da cultura, como indica Leontiev (1978):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Com base no exposto até aqui, concordamos com Mello (2007, p. 88) que, fundamentando-se nas ideias da Teoria Histórico-Cultural, concebe a educação não só como um processo de socialização, mas principalmente como um processo de humanização:

Esse conceito – de que o ser humano aprende a ser o que é enquanto inteligência ou personalidade e de que a cultura e as relações com os outros seres humanos constituem a fonte do desenvolvimento da consciência – revoluciona a compreensão do processo de desenvolvimento que tínhamos até agora. Com a Teoria Histórico-Cultural aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade humana. Apenas na relação social com parceiros mais experientes as novas gerações internalizam e

se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência – e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação.

Pensar a educação como humanização evidencia a riqueza e a complexidade desse processo, ao mesmo tempo em que permite recolocar a questão da articulação entre educação infantil e os anos iniciais. Ao invés de destacar as diferenças entre esses dois momentos da escolarização, questão que nos parece suficientemente debatida na literatura acadêmica da área, parece-nos mais importante atualmente encontrar os nexos presentes nesses dois momentos de aprendizagem e desenvolvimento e que permitiriam pensar o complexo processo de humanização para além de sua diferenciação por níveis de escolaridade. Em outras palavras, ao indagar quais as atividades mais importantes para a aprendizagem e desenvolvimento da criança presentes nesses dois momentos distintos, e que fundamentariam o processo de humanização, poderíamos oferecer melhores condições de atuação para os profissionais que trabalham com a educação infantil e os anos iniciais.

Temos defendido a ideia de que participar, brincar e aprender são necessidades e direitos da criança que devem ser garantidos na escola, com a função de oportunizar a apropriação dos elementos da cultura em qualquer momento do desenvolvimento e da formação do sujeito.

Investigar como esses direitos têm sido vividos pelas crianças na escola tem sido uma das tarefas do GEPIEE. Em publicação anterior (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007), apresentamos as pesquisas realizadas no âmbito do GEPIEE que tematizaram a participação da criança na escola. Tais investigações demonstram que a criança é capaz de compreender e expressar seu ponto de vista sobre assuntos em que tradicionalmente são ouvidos apenas os adultos (ANTUNES, 2007), ao mesmo tempo em que evidenciam a importância da formação continuada para superar as dificuldades dos professores em conceber a participação da criança nas atividades de ensino (STROISCH, 2007). Ao eleger a participação como princípio formativo para pensar a infância na escola, no âmbito de um convênio internacional, Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007, p. 43-44) indicam que:

Apesar de estarmos investigando um tema denominado – transversal no currículo brasileiro – Ética/Direitos Sociais das Crianças, na realidade, tais objetivos não têm se mostrado de fácil alcance, dada a formação cultural, social e política da sociedade brasileira. Constata-se que a natureza, o nível e o grau de participação das crianças na escola relacionam-se diretamente às condições históricas e sociais das crianças e dos sujeitos que realizam e desenvolvem relações e interações com as mesmas.

Ao longo desta trajetória tem ficado claro que não é tarefa fácil romper com o modelo autoritário ainda presente na prática pedagógica escolar... Porém, é este desafio que mobiliza e instiga a equipe brasileira: colocar em cheque o vigente; problematizar as crenças e práticas; conceber uma forma outra de fazer diferente; enfrentar a difícil proposta de romper com esses grilhões e escrever, aos poucos, uma outra História da Educação, marcada por conquistas reais, liberdade efetiva, respeito mútuo, cumplicidade, cooperação e participação de todos os sujeitos nela envolvidos: crianças, pais, professores, demais trabalhadores e membros da localidade onde as escolas estão inseridas.

O brincar e o aprender também têm sido tematizados pelos pesquisadores do GEPIEE e consideramos que apresentar as pesquisas realizadas e suas conclusões pode nos auxiliar a tratar com mais clareza a questão da articulação entre educação infantil e os anos iniciais de escolarização. Como escreveu Karl Marx, por um lado, é preciso uma mudança das condições sociais para criar um sistema de instrução novo, por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual.

11.1 O que as pesquisas dizem sobre o brincar e o aprender na escola

As pesquisas apresentadas a seguir tem em comum o fato de elegerem como foco o brincar na escola. Com base em referenciais teóricos da Sociologia e da Psicologia Histórico-Cultural foram investigados a condição social do brincar na escola e como esse possibilita o processo de apropriação da cultura pela criança. A atividade de brincar é investigada tanto do ponto de vista das crianças, como da organização escolar e atividades de ensino, bem como da produção sobre o tema, tendo como referência o banco de teses e dissertações da CAPES. As pesquisas compartilham da ideia de que brincar não é uma atividade oposta aos processos de ensinar e aprender, no entanto, tem sido um aspecto negligenciado ou banalizado, tanto na sala de aula como na formação de professores.

A dissertação de mestrado de Maria Raquel Barreto Pinto, orientada pela Dra. Jucirema Quinteiro e defendida em 2003, teve por título “A condição do brincar na escola: o ponto de vista da criança”. Considerando o brincar como uma atividade humana necessária ao desenvolvimento da criança, bem como um direito a ser garantido na escola, a autora investigou o “ponto de vista” de 27 crianças matriculadas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis, em relação ao tempo e espaço de brincar no interior da

escola. Por meio de depoimentos, as crianças falaram de si mesmas e revelaram o quanto sua condição social na escola, especialmente no que se refere ao direito de brincar, encontra-se precária devido às rígidas regras da escola e a introjeção dos valores dos adultos, tais como ver a brincadeira como bagunça ou perda de tempo.

Segundo a autora, as condições concretas de vida e existências das crianças entrevistadas não são fáceis: além de assumirem responsabilidades típicas dos adultos como cuidar da limpeza de casa e permanecerem sozinhas enquanto seus pais estão trabalhando, quando têm a possibilidade de brincar, não dispõem de espaços apropriados para isso, chegando mesmo a ficarem expostas a perigos (ruas movimentadas etc.).

Com relação à escola, os depoimentos evidenciam o quanto as crianças a valorizam como meio de ascensão social, já que acreditam, como seus pais, que, tendo estudo terão melhores chances no futuro. Entretanto, ao serem incentivadas a falar do que mais gostam na escola, a brincadeira e as amizades foram destacadas com alegria. A escola é vista por elas como um espaço para aprender e encontrar os colegas para conversar e brincar. O tempo para brincar, no entanto, é um problema relatado pelas crianças por ser restrito e limitado.

Quando elas brincam na escola? Elas chegam à escola mais cedo para brincar, criam estratégias para sair da sala de aula e brincar um pouquinho, brincam na hora do recreio e em alguns poucos momentos nas disciplinas que abrem um espaço para esse fim, como educação física ou no dia do brinquedo. O recreio é vivido como um tempo curto para lanche, ir ao banheiro, conversar com os colegas e brincar!

Elas reivindicam mais tempo de recreio. “A sala de aula não é lugar para brincar”, essa é uma crença internalizada pelas crianças, sendo que o brincar aí é relacionado diretamente ao fracasso escolar, pois repetem uma frase dita pelos adultos: “quando brinca não aprende”. A maioria das crianças não consegue indicar uma forma diferente de organizar o tempo em que deveriam ficar dentro e fora da sala de aula.

Com relação ao espaço para brincar na escola, as crianças demonstraram que a noção que têm sobre o espaço para brincar é diferente da noção que os adultos têm sobre isso. A reclamação não foi sobre o tamanho do pátio, mas sobre a ausência de brinquedos e equipamentos e a falta de respeito materializada nos gritos dos adultos. A qualidade do espaço para a criança diz respeito às possibilidades de (re)criação, conhecimento, descoberta, relações e interações que ele permite. A autora observa que as crianças, ao constatarem a precariedade do espaço, conseguem sugerir alternativas para melhorar tal condição de modo consciente e objetivo. A falta de um parquinho na escola foi a queixa mais frequente das crianças.

Quando indagadas sobre o que gostariam de mudar na escola, as crianças são claras em suas manifestações:

Entre as mudanças que fariam, citaram: – a construção de um “parquinho”, incluindo equipamentos como gangorra, balanço, escorregador, entre outros, e casinhas para brincar no pátio; a construção de um “campinho de futebol” para os pequenos; a organização de uma biblioteca com muitos livros e mesas onde pudessem ler e estudar; a garantia de mais tempo para a leitura de livros de histórias; a criação de uma “videoteca” e uma sala de vídeos”; a inclusão de aulas de inglês e informática no currículo da Escola e, conseqüentemente, a organização de uma sala com computadores; o aumento no número de vasos sanitários nos banheiros; a melhoria na limpeza das salas; a colocação de cadeiras e carteiras mais confortáveis; o aumento das vezes que utilizam a quadra de esportes, ou mesmo garantir a possibilidade de poder utilizá-la sempre que quisessem; a reformulação do horário destinado para “ir ao banheiro”; o aumento no “tempo do recreio”; a garantia de “mais tempo para brincar” na Escola; a possibilidade de terem “atividades fora da sala de aula”; a mudança na organização das turmas em turnos diferentes: de 1ª a 4ª séries num turno, e de 5ª a 8ª séries em outro turno; a possibilidade de reunir mais vezes as crianças de turmas diferentes; a mudança na cor da Escola, com sugestões variadas; a mudança do nome da Escola; a colocação de alarme para maior segurança; a possibilidade de mudar algumas regras da escola, principalmente aquelas que se referem às formas de resolução das brigas no interior da Escola; gostariam que os adultos não gritassem com as crianças; gostariam que houvesse menos brigas entre as crianças na escola; mudança da diretora da escola. (PINTO, 2003, p. 163-165).

A dissertação de Maria Luísa Schneider, defendida em 2004 e orientada por Diana Carvalho de Carvalho, teve como título *Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública*. O objetivo do trabalho foi investigar como as crianças das séries iniciais do ensino fundamental significam o brincar na escola. Diferentemente do trabalho Pinto (2003), que investigou uma escola como todas as outras, no sentido de que a preocupação com o brincar não está presente explicitamente; Maria Luísa entrevistou 43 crianças e 5 professoras de uma escola pública que tinha em seu Projeto Político Pedagógico uma preocupação explícita em proporcionar condições para que o brincar ali acontecesse.

Enquanto Pinto (2003) buscou um referencial teórico na sociologia que lhe permitisse olhar a condição social do brincar na escola, Schneider (2004) fundamentou-se na Escola de Psicologia soviética para compreender como o brincar possibilita o processo de apropriação da cultura pela criança. Apesar de olharem o brincar de áreas diferentes (Sociologia e Psicologia), essas pesquisas compartilham da compreensão da criança como um sujeito social e histórico,

que se constitui como humano à medida que (re)significa e incorpora como um elemento seu a cultura produzida pela humanidade.

Com relação às crianças da Escola Amarela (assim foi denominada pela pesquisadora a escola campo de pesquisa), a tradução que fazem do brincar refere-se a uma forma de se expressar nem sempre consentida, ouvida ou mesmo valorizada pelos adultos. O brincar é uma forma que elas têm de se conhecer e conhecer o outro. Muitas vezes, fora do brincar algumas ações não são permitidas, sendo que no brincar tudo é possível. Por outro lado, não é possível brincar de qualquer modo, ou seja, para brincar existem regras que devem ser respeitadas por todos que participam da brincadeira (VIGOTSKI, 2008).

A Escola Amarela tem características que a diferenciam da grande maioria das escolas: a iniciativa da direção e de alguns professores de construir brinquedos com as crianças e disponibilizá-los no horário do recreio (livros de histórias, jogos, fantoches, entre outros); professores participam de uma parte do recreio das crianças atuando como mediadores; as crianças, independente de idade e série que cursam, têm direito a utilizar o parque no recreio; o recreio é de 30 minutos (15 minutos para lanche e 15 minutos para brincar); no Dia das Crianças foi promovida pela escola uma oficina de brinquedos, com o objetivo de construir novos brinquedos junto com as crianças e ampliar seu acervo.

Por outro lado, em relação à prática na sala de aula, não se observam mudanças em relação à maioria das escolas: para os professores, a separação entre brincar e aprender se mostra ainda muito evidente. Na prática cotidiana, assim como na escola pesquisada por Pinto (2003), o brincar acontece privilegiadamente no recreio e na aula de educação física.

Schneider (2004) identificou que as maiores dificuldades para colocar em prática o objetivo do projeto político pedagógico da Escola Amarela, isto é, de que o brincar se efetivasse como um princípio orientador do trabalho pedagógico, estava na formação dos professores e na composição da equipe pedagógica, na sua maioria constituída por professores substitutos, ou seja, não efetivos, que trocavam de escola a cada ano. Essa constante mudança de professores fazia com que não houvesse uma continuidade entre o trabalho realizado de um ano para o outro e as conquistas obtidas a duras penas se perdiam rapidamente. Evidencia-se que tal objetivo não se conquista sem um esforço constante e permanente de discussão e formação continuada, realizada por toda a escola.

A dificuldade de formação dos professores com relação ao tema foi também identificada na pesquisa de Ivana Ângela Biscoli, defendida em 2005 e orientada por Diana Carvalho de Carvalho, que teve por título *Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001*. A autora analisou 16 (dezesseis) dissertações presentes no Banco de Dados da CAPES no período em questão, buscando identificar como os pesquisadores brasileiros

posicionam-se sobre este tema e quais os referenciais teóricos utilizados. Seus resultados evidenciam que a compreensão predominante entre os educadores é do jogo como uma atividade de descanso apenas ou como instrumento de ensino cujo valor educativo está dirigido ao aspecto cognitivo e aos conteúdos escolares. Os educadores desconhecem a importância da atividade lúdica para a constituição do psiquismo infantil e o fato de que esse é um processo histórico-cultural que envolve a formação humana em seus múltiplos aspectos. Segundo Biscoli (2005, p. 18), “o caráter improdutivo que é dado ao jogo se deve ao fato dele estar implicado na sua própria natureza, isto é, a de não ter a preocupação com o resultado, mas com a atividade do brincar em si, tendo um fim em si mesmo”. Amparando-se na psicologia soviética, a autora lembra que está presente “[...] no jogo da criança a determinação de todas as possibilidades quer da formação da sua personalidade, quer de sua aprendizagem, quer dos processos superiores da consciência” (BISCOLI, 2005, p. 19).

A dificuldade em conhecer o tema e proporcionar condições para o trabalho com atividades lúdicas não é um problema presente só na escola, como evidencia Biscoli (2005), mas que ocorre desde a formação inicial dos professores. São suas palavras:

A escola nega a oportunidade ao aluno brincar, por considerar o aprender atividade séria e o brincar divertimento; isso se expressa também nos cursos de formação, seja pela falta de disciplinas que enfatizem o tema ou pelo fato de que os alunos, embora tenham conhecimento da importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança, não frequentam as poucas disciplinas em que estes temas são abordados. (BISCOLI, 2005, p. 151).

Embora algumas dissertações manifestem a crítica ao tratamento meramente instrumental e cognitivo do jogo, a maioria confirma a ideia de que a preferência dos professores pelos jogos acontece devido ao reconhecimento de seu potencial de desenvolver o aspecto cognitivo e a aprendizagem de conteúdos específicos. A autora também observou que tanto na educação infantil como nos anos iniciais é notável a limitação do tempo de brincar. Confirma-se, de certo modo, a “tradição” que ocorre na transição da criança da educação infantil para os anos iniciais com relação à diminuição progressiva da atividade lúdica ou, em outras palavras, o distanciamento das brincadeiras em nome das aprendizagens dos conteúdos.

Se, na maioria dos trabalhos, a preferência dos professores pelos jogos é manifestada pelo seu valor cognitivo, ou seja, como facilitador para a aprendizagem de conteúdos apenas, nas poucas pesquisas analisadas por Biscoli (2005) que entrevistaram crianças fica evidenciado que todas consideram o

brincar muito importante. É como se as crianças reafirmassem aquilo que os teóricos já indicaram:

A criança brinca não porque tem élan vital apenas, ou só por prazer, mas porque para se tornar humana ela tem necessidade social de brincar, construindo assim seus significados, apropriando-se dos conhecimentos, colocando-os em movimento para a produção da sua existência. A escola nesta perspectiva terá o papel da apropriação/socialização da Cultura Humana, não mais processo de adaptação, mas o de transformação. (BISCOLI, 2005, p. 19).

As três pesquisas citadas acima indicam aspectos que merecem ser destacados quanto à formação dos professores e à organização escolar. Evidencia-se a grande dificuldade de compreensão pelos professores da riqueza e complexidade desse processo como promotor do desenvolvimento e necessário à educação na perspectiva da humanização, como já definimos anteriormente. Mesmo quando a escola reconhece em seu projeto político pedagógico a brincadeira como eixo organizador das atividades escolares, isso na prática não acontece por limitações que envolvem as condições objetivas presentes na realidade escolar, tais como um quadro docente que muda constantemente e cuja formação continuada não privilegia o estudo, o debate e a realização das metas estabelecidas conjuntamente em seu projeto político pedagógico. Da mesma forma, predomina na produção acadêmica a concepção da atividade lúdica a partir de uma perspectiva limitada, considerando o jogo apenas na dimensão instrumental e cognitiva, ou seja, como potencial para desenvolver o aspecto cognitivo e a aprendizagem de conteúdos específicos.

As crianças, por sua vez, manifestam a importância da brincadeira e as estratégias que utilizam para brincar, mesmo quando a escola cerceia essa atividade em nome de um aprender sério e compenetrado. É possível compreender tais manifestações das crianças com base nas discussões de Vigotski (2008, p. 35) sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Para esse autor, a criança na idade pré-escolar é movida por meio da atividade de brincar, que se constitui como atividade principal e básica, ou seja, aquela atividade que determina o seu desenvolvimento. Na brincadeira, a criança liberta-se das amarras situacionais que caracterizam sua ação inicialmente, aprende a ter consciência de suas próprias ações e estabelecer objetivos, bem como consegue ter controle sobre sua vontade.

Para Vigotski:

Na idade escolar a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e

os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real. (2008, p. 36).

Tal forma de compreender a articulação entre educação infantil e anos iniciais permite pensar a partir de outra perspectiva o velho problema da separação entre os processos de brincar e aprender e também o fosso existente entre as práticas pedagógicas aí desenvolvidas. Nessa perspectiva, participar, brincar e aprender são processos inseparáveis e que constituem o processo de educação/humanização e socialização.

11.2 A articulação entre educação infantil e anos iniciais na perspectiva das professoras

Como forma de trabalhar na prática as reflexões até aqui apresentadas, realizamos um levantamento com as professoras que participam do Curso de Especialização em Educação Infantil coordenado pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC, tendo como questões norteadoras: o que faz com que a dificuldade de articulação se mantenha inalterada, mesmo frente às políticas educacionais que preconizam a antecipação da entrada das crianças na escola? Qual a concepção de criança, infância, escola e ensino dos professores que atuam com crianças da educação infantil e anos iniciais? Será que podemos atribuir à tradição de escolarização que se instituiu em nosso país como a única responsável por essa dificuldade? Como contribui para esse processo a formação inicial e continuada dos professores que atuam nesses níveis de escolarização?

Este parece se constituir em um público privilegiado para discutir tais questões, pois é formado, na sua grande maioria, por professoras de educação infantil que atuam nas redes municipais de importantes cidades do estado de Santa Catarina. Essas profissionais são efetivas nas redes municipais, a grande maioria tem larga experiência como professora e, disto muito se orgulha, atuando entre 5 e 10 anos no cargo, e uma formação que envolve cursos oferecidos pela secretarias de educação.

Ao serem questionadas sobre os principais aspectos que possibilitam a articulação entre educação infantil e os anos iniciais de escolarização, as professoras apresentaram por escrito suas respostas, as quais organizamos em três categorias: uma relativa aos aspectos institucionais; outra destaca o respeito à criança e à infância e a terceira salienta os aspectos pedagógicos.

Com relação aos aspectos institucionais, as manifestações das professoras podem ser sintetizadas nos seguintes aspectos:

- Necessidade de desmistificar a ideia de separação entre esses níveis de ensino, pois são complementares.
- Necessidade de maior aproximação entre os profissionais dos dois níveis de ensino.
- Importância da compreensão do papel realizado pelo professor em cada nível de ensino.
- Necessidade de linguagem comum e discussão permanente entre os dois níveis de ensino (diálogo, trocas de experiências e conhecimentos);
- Proposição de atividades compartilhadas ou de planejamento conjunto, bem como formação conjunta dos profissionais.
- Usar metodologias que envolvam os dois níveis de ensino (visitação do local, observação da nova fase de vida, jogos e dramatizações).

Evidencia-se nas respostas a larga experiência das professoras, já que conseguem refletir e propor certas alternativas com relação a situações que ultrapassam a realidade específica da sua sala de aula ou instituição em que atuam. O destaque para o conhecimento das realidades da educação infantil e dos anos iniciais de escolarização, bem como o planejamento conjunto entre os profissionais parece ser uma possibilidade de solução que se apresenta como viável, já que depende de uma estruturação interna e relativa à própria administração e não de políticas públicas mais amplas. Em outras palavras, as soluções administrativas propostas são visualizadas por elas em um nível possível e exequível, transferindo, no entanto, o que acontece na educação infantil para os anos iniciais.

Outro tipo de manifestação das professoras indica a identificação de necessidades relacionadas ao respeito à criança e à infância e foram sintetizadas a seguir:

- Necessidade de humanizar os anos iniciais para receber as crianças.
- Respeito à infância e valorização de suas peculiaridades, especialmente o brincar, já que as crianças continuam sendo crianças e brincar é fundamental.
- Respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança.
- Disponibilidade afetiva do professor para com a criança.
- Preparar a criança para a mudança.

Impressiona o terrível contraste entre o conhecimento que tais professores manifestam sobre os direitos das crianças e a dura realidade da infância nas escolas. A preocupação com a criança, com suas necessidades específicas e seu ritmo de aprendizagem parece ser a tônica das manifestações das professoras, identificando como importantes necessidades o brincar e a socialização entre as próprias

crianças, mesmo tratando as duas expressões como sinônimos. O risco, mais uma vez, é de naturalização da infância e de não conseguir visualizar a complexidade da ampliação do ensino fundamental para além do primeiro ano.

Já a importância da intencionalidade na atuação do professor é destacada nas manifestações em que elas salientam os aspectos pedagógicos que possibilitam a articulação entre esses dois níveis de escolarização, e que são descritas a seguir:

- A articulação se dá pelas atividades, pela organização do trabalho – importância de atividades que interessem às crianças, ter presente que em todas as vivências é preciso ler, escrever, contar e registrar.
- Importância da intencionalidade pedagógica, proporcionando vivências ao grupo que atendam às diferenças individuais.
- O jogo deveria ser o eixo pedagógico das atividades.

A brincadeira e a linguagem escrita são indicadas pelas professoras como eixos que poderiam orientar a ação do professor e as atividades pedagógicas, tanto na educação infantil como nos anos iniciais. As professoras reconhecem que a leitura e escrita estão presentes no universo infantil desde a pré-escola e recomendam o brincar para os anos iniciais como solução de problemas na escola. Percebe-se, no entanto, que a complexidade do processo da brincadeira, tal como indica Vigotski (2008), não é percebida pelas professoras. A dificuldade manifestada por elas é pensar o seu planejamento de modo a contemplar tais atividades em sua dimensão complexa e ampliada, como indicado anteriormente. Elas reconhecem que o jogo deveria ser o eixo das atividades pedagógicas, mas pensar a brincadeira na dimensão defendida por Vigotski ainda é um desafio para essas professoras na realização de sua prática pedagógica.

Como proporcionar condições para que as crianças na educação infantil consigam aprender e desenvolver os aspectos exigidos pelo processo de escolarização sem cair em uma escolarização precoce? Tais questões são discutidas por Mello, com base nas discussões de Vigotski sobre o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, podem nos dar alguns elementos para pensar a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:

Se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de texto – o que de fato, é uma meta importantíssima do nosso trabalho como professores –, é necessário que trabalhem profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz de conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila. É necessário que a criança experimente os materiais disponíveis, que a escola e o educador têm como

responsabilidade ampliar e diversificar sempre. (MELLO, 2006, p. 175).

Vimos que as manifestações das professoras ao refletirem sobre as possibilidades de articulação entre educação infantil e anos iniciais abarcam aspectos que vão desde as políticas educacionais até a sala de aula, sem esquecer os sujeitos envolvidos nesse processo, as crianças e as próprias profissionais.

Afinal, diante de qual fenômeno estamos?

Como compreender tais manifestações das professoras em um contexto educacional onde esta dificuldade de articulação é colocada como uma questão grave e recorrente? Por que esse problema não se resolve se as próprias crianças e profissionais envolvidos apresentam soluções coerentes, viáveis e exequíveis no âmbito das políticas públicas e das instituições educacionais?

11.3 Considerações finais

Diante do exposto, parece-nos fundamental afirmar a necessidade de recolocar o problema da articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no âmbito da política educacional, das relações estabelecidas entre adultos e crianças e da dimensão do trabalho pedagógico, tendo como referência a defesa dos direitos da criança de participar, brincar e aprender na escola.

Considerando que a “[...] educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade” (CARDOSO, 2004, p. 109), a articulação entre educação infantil e anos iniciais deve ser pensada no âmbito de um projeto de educação para a infância na nossa sociedade.

Da mesma forma, as relações entre adultos e crianças precisam ser assim consideradas, já que na relação entre professor e estudante há no mínimo um paradoxo a ser superado que depende da própria emancipação do professor, pois este detém um poder e terá que conceder – parte deste – ao outro, se deseja emancipá-lo.

Considerar que a brincadeira constitui-se na atividade principal da criança traz consequências para o trabalho pedagógico da educação infantil e dos anos iniciais, indicando a necessidade de um planejamento como um instrumento não apenas de controle, mas de operação dos conceitos apropriados e espaço político de organização e debate sobre as finalidades e atividades escolares e de ensino propriamente dito.

Do mesmo modo, faz-se necessário conhecer as crianças, seus interesses e preferências, suas formas de aprender, seus limites e possibilidades, sua vida dentro e fora da escola, sem preconceitos nem prejuízos. Conhecer, por sua vez,

implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica também uma organização pedagógica aberta ao *imprevisível*, pois não há como ouvir as crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, capaz de promover um ensino cheio de sentido.

Para isto é preciso que o coletivo de professores pense na realidade politicamente. Mas, pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática! Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 1986).

Esta é uma exigência que implica uma mudança de mentalidade direcionada à tomada de uma consciência de classe que permita ao professor compreender-se como ser social, buscando ultrapassar os limites do senso comum que configuram a cultura da escola e, concomitantemente, alterar tanto as suas relações de trabalho quanto as condições objetivas da prática educativa.

Finalmente, considerar a defesa dos direitos de participar, brincar e aprender na escola levará o professor a articular a educação infantil e os anos iniciais mediante a consideração da criança como um ser histórico, concreto, determinado pelo contexto das relações sociais de produção da existência humana, tal como ela mesma o é. E não apenas pelo critério de idade ou ainda como “uma unidade monetária”, conforme indicado pelas políticas educacionais.

Este parece ser o desafio do presente!

Referências

ANTUNES, K. M. As dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico. In: *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara: Junqueira&Marin, Brasília: CAPES, 2007. p. 117-138.

ARELARO, Lisete. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, v. 26, p. 1039-1066, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>.

BISCOLI, Ivana. *Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>>.

CARDOSO, M. L. Questões sobre educação. In: GOULART, C.; SELLES, S.E.; RUMMERT, S. M. *Dimensões e horizontes da educação no Brasil: ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero*. Niterói: EDUFF, 2004. p. 107-126.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D.B. et al. *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 13-38.

GEPIEE/PPGE/UFSC. Documento: objetivos, pressupostos, campos de pesquisa e produção bibliográfica, 2000-2011. MIMEO.

LEAL, T. F. ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>>.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MELLO, Suely A. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

———. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli G. de L.; MILLER, Stela (Org.). *Vigotski e a escola atual*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2006.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. Maurer; CODO, Wanderley. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 125-135.

PINTO, Maria Raquel Barreto. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho C. de. *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara: Junqueira&Marin, Brasília: CAPES, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho C. de; SERRÃO, M. I. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: *Participar, brincar e*

aprender: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2007. p. 21-50.

QUINTEIRO, Jucirema; SERRÃO, Maria Isabel Batista. *O direito à infância na escola e a participação na aprendizagem*: desafios para a formação docente. XV ENDIPE, 2010.

SCHNEIDER, M. L. *Brincar é um modo de dizer*: um estudo de caso em uma escola pública. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

STROISCH, S. R. G. Aprender a participar: um estudo de caso sobre a participação da criança na atividade de ensino. In: *Participar, brincar e aprender*: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira&Marin, Brasília: CAPES, 2007. p. 163-188.

TRAGTENBERG, Maurício. *A escola como organização complexa*. In: _____. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1986.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, abr. 2007, publicada em 2008.



capítulo 12

CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Cristina de Sampaio Peixe

12.1 Introdução

Uma das dinâmicas vivenciadas na primeira etapa da disciplina *Metodologia da Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso*, ocorrida de maio a julho de 2011, no Curso de Especialização em Educação Infantil (*lato sensu*), promovido pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com apoio do Ministério da Educação e localizado em três polos: polo de Florianópolis (grupos 3, 5 e 6), polo de Joinville (grupos 1 e 2) e polo de Chapecó (grupo 4), revelou algumas inquietações das alunas participantes acerca do processo da escrita no âmbito da pós-graduação e da preocupação com a produção do projeto de observação ou intervenção e do artigo.

Os depoimentos registrados na primeira etapa da disciplina revelam algumas inquietações das alunas diante do desafio da escrita – misto de encantamento e preocupação:

Escrever me encanta! Sempre encantou pegar a caneta, sentar diante do teclado e deixar os sentimentos e vivências se transformarem em códigos que podem ser compartilhados com os outros. É sim algo mágico, que confere certo poder ou “status” a quem escreveu. Porém, escrever “cientificamente” sobre algo me assusta; essa história de citar escritores, pensamentos e experimentos como se fossem formando uma grande colcha de retalhos, é uma tarefa para qual não me sinto preparada. E se os “tecidos” não combinarem?[...] Escrever me encanta, sempre me encantou, mas escrever cientificamente coloca sobre meus ombros um peso que tenho medo que me roube a leveza que as palavras e os sentimentos devem ter. (A.)

Ou reflexões recheadas de dúvidas e expectativas:

Medos, ansiosos, dúvidas, incertezas... Leituras, conhecimento, palavras, frases, textos... Um artigo! Nossa! Pensar em tudo isso dá um frio na barriga! Um “por onde começar” vai aparecendo e a folha, que estava em branco, vai aos poucos se preenchendo. Sabemos que somos capazes, temos o cotidiano ao nosso favor, somos professores, fazemos acontecer todos os dias, basta que ousemos arriscar, tentar, errar, fazer de novo, escrever, concluir, socializar. (K)

E ainda, caracterizações permeadas de formas e aproximações:

[...] O PIP (Projeto de Intervenção) já tem garras, dentes enormes, cabelos, grunhidos e a cara mais feia de que me lembro [...] Eu, uma professora comum, também me interessou por pesquisa. E muito! E ela surge das minhas inquietações, do que vejo no contexto de uma escola real. (L)

Algumas dessas inquietações vieram ao encontro do plano de trabalho pensado para a disciplina *Metodologia da Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso* e do caderno da disciplina que reuniu uma coletânea de textos relacionados à dinâmica das produções de trabalhos acadêmico-científicos e, em especial, ao árduo processo de elaboração de um projeto ou artigo.

Escrever não é a mesma coisa do que falar. Quando falamos, por mais que já tenhamos estudado parte da ortografia e da concordância verbal, notamos que na fala, falamos sem nos preocupar com tais concepções da língua portuguesa. Contudo ao escrever, precisamos nos remeter a estas considerações para que o texto fique rico em conteúdo e contextualizado. [...] Pensar a escrita diferentemente da fala é o primeiro aspecto a ser considerado. Porém, para escrever bem, o autor precisa ter se apropriado de um vasto acervo bibliográfico para que suas ideias possam estar recheadas de palavras que permitam significar com sustentabilidade o que de fato quer transmitir ao leitor por meio da escrita... (N)

Integrada à disciplina *Estratégias Metodológicas e Sistematização do trabalho*, a disciplina de Metodologia apresentou como objetivo geral: possibilitar que alunos e alunas do curso desenvolvessem, mediante observação e prática docente, **projeto de observação** ou **intervenção** que atendessem às necessidades de educação e cuidado das crianças e **artigo**, com temática específica e selecionada a partir do projeto acima mencionado e das vivências e contribuições advindas do curso.

Para tal empreendimento, a disciplina elencou alguns objetivos específicos que, reunidos, pudessem viabilizar a elaboração do trabalho final, somando esforços com as demais disciplinas do curso:

- Participar de dinâmicas, leituras e discussões que possibilitassem a reflexão em torno dos desafios da escrita no âmbito da Pós-graduação.
- Refletir sobre Ética e Pesquisa a partir da leitura dos textos selecionados e dos exemplos analisados pelos autores.
- Retomar a elaboração do POP – Projeto de Observação Pedagógica e do PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica (Contextualização e Fundamentos Teórico-Metodológicos) iniciada na disciplina *Estratégias Metodológicas e Sistematização do Trabalho*.
- Reconhecer a educação infantil como espaço de educação e cuidado das crianças – sujeitos de direitos.
- Perceber o complexo processo que constitui a formação integral do sujeito criança e o papel das ações docentes.
- Problematizar o cotidiano da educação infantil concebendo-o como espaço de produção do conhecimento.
- Debater temáticas referentes à metodologia, planejamento, registro, documentação, a partir das exposições da professora e das leituras complementares indicadas.
- Consultar as orientações e normas (citações, referências, apresentação gráfica) que deverão ser observadas na produção do projeto e do artigo.

O conteúdo programático da disciplina ficou assim distribuído:

- 1) **Ética e pesquisa em educação** – A unidade trouxe à tona questões relacionadas à autoria, ao uso devido das citações e referências, a elaboração processual e orientada do TCC, além do alerta para os problemas decorrentes de plágio. A partir das contribuições de autores como Campos (2009) discutiu-se a contribuição das pesquisas na universidade para o avanço do conhecimento Kramer (2002) e as questões éticas na pesquisa com crianças. Nosella atenta para a ideia de que “a cada momento histórico, o homem enfrenta novos problemas; quando descobre as condições para a sua solução, a determinação política de resolvê-los torna-se um dever, isto é, uma questão ética” (2008, p. 255).
- 2) **Saberes e sabores do processo da escrita** – A unidade buscou inspiração no texto *Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese*, de autoria de Vera Colucci, retirado da obra *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações de Bianchetti e Machado (2006)*; dos textos de Gilka Girardello: *A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês*; Ana Maria Netto Machado: *Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever* e Maria Tereza Piacentini: *A forma em evidência: estilo e correção em*

trabalhos acadêmicos da obra *A trama do Conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* de Bianchetti e Meksenas (2008).

- 3) **Observações metodológicas referentes aos trabalhos de pós-graduação: orientações e normas para apresentação de trabalhos acadêmico-científicos** – Tal unidade trouxe as orientações metodológicas para a produção do TCC, pautadas nas indicações destacadas na página da Biblioteca Universitária, reunidas por Alves e Arruda (2011) com base nas normas da ABNT.
- 4) **Projetos de observação e de intervenção na Educação Infantil** – a unidade buscou os modelos de projeto apresentados anteriormente pela disciplina intitulada Estratégias Metodológicas e Sistematização do trabalho, a fim de tirar dúvidas dos alunos com relação à apresentação gráfica e o uso das referências indicadas pelos professores ao longo do curso. Indicou ainda textos complementares sobre rotina, planejamento e registro na Educação Infantil.
- 5) **Elaboração do artigo** – por fim, a última unidade, trabalhada na 2ª etapa da disciplina, teve como foco a redação do artigo no modelo indicado pela universidade, contribuindo para os primeiros esboços que seriam posteriormente delineados e ampliados com o auxílio de cada professor orientador. Além do modelo, apresentaram-se as possibilidades de estruturação do artigo e de sua apresentação, a partir das ideias de Martins Junior (2009).

Os procedimentos didático-metodológicos empregados para o desenvolvimento da disciplina incluíram exposições dialogadas com uso de *data-show*, leituras dirigidas, discussões dos textos básicos indicados no caderno, atividades individuais e em pequenos grupos, dinâmicas e exercícios de escrita primeiros esboços/rascunhos do projeto e do artigo.

A avaliação da disciplina se deu de forma processual, considerando a participação dos (das) alunos (as) nas discussões dos textos indicados, com preparo prévio dos pontos-chave apresentados pelos autores selecionados, exercícios de citações e referências a partir das próprias obras utilizadas nos projetos em andamento, da socialização de materiais e da interlocução entre as alunas e seus pares.

A disciplina elencou como critérios das versões preliminares do projeto e do artigo:

- a) Respeita a formatação e estrutura indicadas para o projeto e artigo? As normas técnicas de trabalhos acadêmicos foram observadas (ver apresentação gráfica; folha de rosto; margens: superior/inferior/direita/esquerda; fonte; espaçamento etc.)?

- b) Respeita a norma culta? Usa linguagem clara, objetiva e econômica? Apresenta uma sequência de frases concisas, diretas e interligadas?
- c) Utiliza de maneira adequada as citações e referências, a partir das normas consultadas?
- d) Apresenta texto com conteúdo consistente, pautado nas contribuições advindas das disciplinas do curso, nas vivências e leituras indicadas?

12.2 A trajetória percorrida e os caminhos possíveis: configuração da primeira etapa da disciplina

Valendo-se da experiência de dez anos como professora do Ensino Superior, em nível de Graduação, ministrando disciplinas como: *Metodologia da Pesquisa em Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica e Prática de Ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*, ministradas em cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas, com acervo pessoal incluindo diversas obras sobre Metodologia Científica, tipos de pesquisa, planejamento de pesquisa, pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, dentre outras, desenhou-se um plano de trabalho, seguindo as demandas levantadas pela coordenação do curso naquele momento, a fim de contribuir para a formação das alunas, muitas já atuando na educação básica.

Desta vez, a experiência seria distinta: havia o desafio de focar as contribuições da disciplina de Metodologia no âmbito da Pós-Graduação, em nível de Especialização, no contexto da Educação Infantil.

Para tal empreendimento, seria necessário trazer à cena autores que pudessem compartilhar suas descobertas e estudos por meio de um diálogo fecundo que despertasse nas alunas da disciplina, um desejo pela leitura e pela escrita, uma necessidade de interlocução com os próprios autores, com seus professores, colegas e orientadores.

Assim, as alunas, poderiam, aos poucos, melhor sistematizar seus primeiros rascunhos e esboços na perspectiva histórico-cultural, amplamente discutida ao longo do curso. O processo seria marcado pela elaboração de um **projeto de observação** ou **intervenção** tendo como base a **docência** na Educação Infantil. Por fim, a produção de um **artigo**. O curso optou pelo formato citado e não por outro, como por exemplo, projeto e relatório de pesquisa.

Essa opção, aos poucos foi sendo compreendida pelos discentes do curso, que empreenderam muitos esforços no sentido de realizar as leituras e discussões, canalizando-as para os temas de interesse e contextualizando-as no seio de suas próprias práticas. As indagações eram muitas e persistentes e os autores selecionados poderiam certamente, trazer novos elementos para as reflexões em

torno dos temas, pistas dos caminhos a serem trilhados, pontos intrigantes da relação autor-obra, a escrita e suas mazelas, os encantamentos pelo uso da palavra, outras interrogações que fazem parte do processo de qualificação de um texto para os fins a que se destina.

E as indagações e conjecturas persistem:

[...] São questões pautadas que afligem a pesquisadora. E ainda, onde buscar material para embasamento teórico? Que autores tratam do tema? E agora, por onde começar? (P)

Não sei muito bem ainda como estruturar o vulcão de sentimentos e ideias acerca do projeto e artigo, mas algumas angústias em relação à minha prática pedagógica levam-me a pensar... (L)

A compreensão de que as leituras empreendidas no trânsito por diferentes disciplinas no decorrer do curso, as produções escritas e as oportunidades de debate em torno de assuntos pertinentes em torno da área, aliadas a uma sistematização necessária oportunizada pela disciplina de Metodologia e, por fim, a “lapidação” com a ajuda do professor orientador, poderia contribuir sobremaneira com a prática pedagógica das alunas no contexto da Educação Infantil, como explicita uma das alunas:

Quero me aprofundar mais sobre esse assunto e descobrir como posso ajudá-los a se desenvolver melhor, já que é uma faixa etária encantadora, com a qual quero trabalhar mais. (M)

Os primeiros encontros foram marcados pela apresentação inicial da professora e dos (as) cursistas, de explanação em torno do plano de trabalho, além da entrega do material da disciplina (caderno) e de dinâmica coletiva.

As alunas foram convidadas a circularem pela sala ao som de uma música suave. Nas paredes havia pegadas de crianças feitas com tinta guache e, em seu entorno, poesias de Gonçalves Dias, Fernando Pessoa, Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Oswald de Andrade, Cassiano Ricardo, Mário Quintana, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu e outros.

A leitura dos poemas embalada pela melodia trouxe a delicadeza das palavras, a possibilidade de criação, o encantamento...

Declamaram poemas, comentaram versos, teceram relações com o cotidiano de suas vidas e do trabalho com as crianças, refletiram sobre a doçura e também a dureza que as palavras podem assumir...

Ouviram a história *A caligrafia de Dona Sofia*, de André Neves, da editora Elementar que trazia como personagens centrais: Dona Sofia, uma senhora que

escrevia nas paredes de casa e também em folhas de papel decorado, versos de poetas brasileiros; seu Ananias, um carteiro que passa a se interessar em escrever poesias e possibilita a correspondência entre os habitantes da pequena cidade, que passam a trocar poesias. O carteiro aceita o desafio da escrita e começa a compor seus primeiros versos.

Ainda envolvidas pela história ouvida, que traz em seu enredo a função social da escrita marcada pela interlocução entre os personagens em torno dos versos registrados em suas correspondências, as alunas são apresentadas ao texto *Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese*, de autoria de Vera Colucci que aponta a “importância do papel da escrita como produtora de saber, como modo de revelação, na medida mesma em que se processa” (COLUCCI, 2006, p. 387).

A autora nos brinda com trechos das correspondências de Freud e Fliess que demonstram a modalidade da escrita por impulsão e, a partir de suas considerações, procura “investigar o que a Psicanálise tem a dizer sobre o processo de escrita [...] do ponto de vista do sujeito que cria neste campo” (COLUCCI, 2006, p. 384). Trata ainda da “tensão entre uma escrita que contém o pulsar da inspiração no campo da ciência e, ao mesmo tempo, deve obedecer a cânones formais” (COLUCCI, 2006, p. 384).

Colucci sublinha o papel do interlocutor, um para-quem no “exercício da coragem de pensar o novo (aquilo que ainda não pode ser demonstrado, como define o próprio Freud)” (COLUCCI, 2006, p. 406) e remete à função do orientador e dos tantos possíveis interlocutores que, ao longo do processo de produção escrita, contribuem efetivamente para o avanço do conhecimento.

No texto, a autora ainda busca as contribuições de Umberto Eco e de sua consagrada obra: *Como se faz uma tese*, trazendo-a como um “bom exemplo de roteiro do caminho das pedras” (COLUCCI, 2006, p. 390).

Na mesma direção, Gilka Girardello cita Eco que afirma: “Escreva o que lhe vier à cabeça, mas apenas em rascunho” (ECO apud GIRARDELLO, 2008, p. 289) e sustenta que poderíamos fazer a seguinte leitura “Ainda que apenas em rascunho, escreva o que lhe vier à cabeça” (GIRARDELLO, 2008, p. 289), frisando a necessidade das primeiras escritas, dos primeiros esboços como elementos geradores do que vem em seguida.

A autora prossegue, destacando a ideia de “manter a mão em movimento” como regra essencial do exercício de escrita, de acordo com Natalie Goldberg e, baseada nesta ideia, compartilha conosco um exercício que denomina “ateliê de escrita” e que se pauta no texto *As dez regras da prática de escrever*, da citada autora.

Tomamos a liberdade de realizar com o grupo, o exercício descrito por Girardello a partir da autora supracitada. O exercício consistiu em munir-se de um ou mais pedaços de papel e caneta em boas condições para que as alunas

escrevessem a vontade, sem perigo de acabar o espaço ou falhar a tinta... O objetivo era que cada um (a) teria que escrever durante dez minutos sem parar, mantendo a mão em movimento durante todo o tempo, sem se preocupar com a gramática e só cessando ao término do tempo estipulado.

Segundo a autora, o exercício contribui para “destravar o processo da escrita, sem preocupar-se com o produto” (GIRARDELLO, 2008, p. 296) e compartilhamos com a autora a ideia de que os primeiros rascunhos e tentativas podem se transformar, além de um recurso para superar a angústia da tela em branco, uma busca de coerência textual. Não por acaso, a autora ilustra essa situação, trazendo as figuras do (a) cozinheiro (a), que em sua função, combina ingredientes para compor a massa do pão e da (o) tecelã (ão) cuja ação faz com que a fibra se transforme em fio. É na urdidura da trama que o desenho vai surgindo e cada etapa vai conferindo maior “vitalidade à capacidade de comunicação” (GIRARDELLO, 2008, p. 299).

O “pânico da folha em branco” também é tema central do artigo de Ana Maria Netto Machado, também extraído da mesma obra que aborda, dentre outros aspectos, as explicações desenvolvidas, com base nas experiências vividas pela autora, a fim de “compreender o recuo [...] diante da folha em branco [...]” (MACHADO, 2008, p. 268).

A mesma autora contribui de forma rica e bem-humorada por meio de dois textos que suscitaram inúmeras reflexões em torno do processo de escrita e de autoria e do compromisso ético com a atribuição dos créditos, realizando o devido uso das citações e das referências, de forma contextualizada e precisa.

O primeiro texto: *Da fofoca à citação* é interessante, principalmente, pelas provocações em torno das adequações e inadequações que giram em torno das citações. Também Machado destaca a contribuição de Umberto Eco, na obra aqui já mencionada, concentrando esforços no item *Quando e como citar: dez regras e Citações, paráfrases e plágio*, detendo-se principalmente nos aspectos normativos.

O segundo texto *O sexo das letras*, da mesma autora, evoca outra célebre obra de Eco *O nome da Rosa* e, em particular, uma passagem da obra que virou filme, ilustrada pela cena da imensa biblioteca do monastério, que proibia o acesso a certos livros. Aqueles que se atreviam a burlar a proibição e manusear as obras eram castigados com a morte, pois as folhas estavam envenenadas e, cada vez que passavam os dedos pelas páginas e os conduziam à boca, mais se aproximavam do seu derradeiro fim.

Dentre outros pontos que mereceriam destaque, no texto de Machado (1999, p. 17), vale citar o trecho *Precisamos, então, ler para mudar e escrever para saber em quê mudamos*.

Para a autora:

Escrever constantemente, reagindo aquilo que do autor nos afeta e nos insemina. Só assim poderá estabelecer-se uma verdadeira interação entre leitor e autor, que nos dará a oportunidade de conhecer as novas associações e conexões que vão sendo criadas, em nós, a partir de alguns detalhes, pontos, passagens ou momentos que constituem nosso encontro amoroso com o autor. (MACHADO, 1999, p. 17).

As dinâmicas foram pensadas nos primeiros encontros que constituíram a primeira etapa da disciplina com o intuito de oportunizar que os alunos entrassem em contato com os autores selecionados, confrontando seus anseios, suas angústias e dúvidas. Entretanto, também a possibilidade do encantamento em exercitar a própria autoria e realizar os primeiros rascunhos e esboços, ainda que a princípio lhes parecesse uma “colcha de retalhos”, fazia parte da “agenda” da disciplina.

Nesse ponto, foi salutar tornar claro que o trabalho que seria realizado não se constituiria em um projeto de pesquisa e sim em um projeto de observação ou intervenção. Foi necessário pontuar que para tal empreendimento, alguns elementos seriam similares aos de pesquisa, contudo, sua demarcação para a compreensão da elaboração de trabalho de observação ou docência se constituiria em peça fundamental.

O modelo do projeto⁶¹ sugeriu os seguintes pontos para o desenvolvimento do texto pelos(as) alunos(as):

- 1) aspectos históricos e políticos;
- 2) contexto ao qual o estabelecimento de ensino está vinculado;
- 3) concepções Gerais;
- 4) diretrizes que orientam o trabalho do estabelecimento de ensino (orientações postas pelo aporte legal brasileiro e documentos oficiais: LDB; DCNGEB; DCNEI etc.);
- 5) encaminhamentos Metodológicos;
- 6) articulação do trabalho no interior do estabelecimento de ensino com as famílias;
- 7) sistematização do trabalho.

No projeto de observação, o(a) aluno(a) desenvolve o texto a partir das observações efetivadas na instituição, registrando a prática pedagógica observada

⁶¹ O modelo foi elaborado pela professora Verena Wiggers e socializado com a equipe do Curso de Especialização. Segundo a autora, indica um conjunto de aspectos relevantes na estruturação de projetos de intervenção pedagógica na Educação Infantil, porém não aponta para a obrigatoriedade de sua abordagem na sequência e no formato apresentados, cabendo a cada aluno organizar a estrutura do trabalho.

e incluindo outras informações organizadas a partir da consulta a documentos provenientes do estabelecimento, bem como disponibilizados pelas disciplinas do curso.

No projeto de intervenção, o aluno encaminha o texto não só a partir dos registros das observações e consulta a documentos, mas também pelas atividades desenvolvidas com o grupo de crianças à luz do referencial teórico do curso.

A elaboração do artigo a partir do vivenciado durante a elaboração do projeto de observação ou intervenção e das contribuições das diversas disciplinas do Curso de Especialização, em especial, da disciplina de Metodologia, bem como a atuação da professora orientadora, constitui a etapa final desse processo que envolveu inúmeras leituras, diversas produções escritas, intensos e calorosos debates em torno dos temas pertinentes da área.

12.3 O delineamento do artigo: foco da segunda etapa da disciplina

Concluída a etapa que apresentava como foco o projeto, o (a) aluno (a), defronta-se com a seguinte questão: O que é um **artigo**?

Segundo a NBR 6022 (ABNT, 2003, apud MARTINS JUNIOR, 2009, p. 171), “um artigo científico é parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento”.

Martins Junior explica que um trabalho monográfico é um estudo que parte de pesquisas bibliográficas ou de campo, versando sob tema delimitado previamente e seguindo um roteiro estabelecido pela instituição a que está vinculado. A fim de que seja elaborado, precisa de um projeto que segue também modelo dado e que indique as providências necessárias para a sua efetivação (MARTINS JÚNIOR, 2009, p. 171).

O artigo, conforme diz o autor, segue os mesmos pressupostos de um trabalho monográfico, sendo, contudo, escrito com um formato diferenciado e num tamanho menor que as monografias, sendo também definido pelos periódicos que os publicam ou pelas instituições que os exigem (MARTINS JÚNIOR, 2009, p. 172).

O texto *Escrever um artigo científico: das partes para o todo* diz que “a arte de escrever artigos científicos constrói-se no dia a dia, através da experiência e da cultura” (FIGUEIREDO, 2001, p. 3), ou seja, toda a experiência que acumulamos no decorrer de nossa trajetória acadêmica e profissional e, oportunamente, no Curso de Especialização, constitui importante passo em nossa formação, contribuindo para a densidade de nossa produção e denotando todo o nosso compromisso e

empenho para o avanço do conhecimento em nossa própria área de atuação.

A segunda etapa da disciplina centraliza o foco na elaboração do artigo, trazendo o modelo apresentado pela instituição formadora. Tal modelo apresenta a estrutura de um artigo científico, de acordo com as normas da ABNT, orientando como elaborar este tipo de trabalho acadêmico que constitui uma das principais formas de apresentação de TCCs em cursos de Graduação e Pós-Graduação em nível de Especialização (ALVES; ARRUDA, 2011).

Nesta etapa, as alunas já encaminharam seus projetos de observação/intervenção e, sob orientação de suas professoras orientadoras, delineiam os primeiros esboços do artigo que pode se configurar de forma muito peculiar, dependendo do tema e dos encaminhamentos feitos a partir dos projetos. Uma ou mais perguntas podem desencadear a discussão que o texto se propõe, dentro da temática escolhida, tendo como cenário as instituições da rede pública municipal da região onde o aluno atua.

Vale dizer que, por meio da troca de emails, foi possível encaminhar aos grupos uma lista de bibliografia indicada mediante os diferentes temas anunciados de antemão, por escrito durante a primeira etapa da disciplina ou por e-mail. Algumas dúvidas e esboços foram compartilhados também por e-mail e alguns trabalhos foram refinando suas primeiras versões.

O referencial teórico utilizado no artigo apresenta consonância com o aporte teórico acumulado no decorrer das disciplinas e que constitui o cerne do projeto do próprio curso. Cada artigo, com suas particularidades, apresenta e discute ideias e processos desencadeados na observação/ação docente oportunizada pelo curso em instituições de educação infantil, muitas das quais, espaços de trabalho dos próprios cursistas, que atuam como professores, auxiliares de sala e etc.

Sendo assim, o aluno tem a incumbência de elaborar artigo com tema específico na forma de relato e poderá trazer ainda em seu bojo, análise de trabalhos já publicados que contribuem para a sua fundamentação. Vale dizer que na introdução do artigo já podem ser apresentados os objetivos do trabalho, o assunto abordado, a(s) justificativa(s) que levaram à escolha do tema e os pressupostos teórico-metodológicos. No desenvolvimento do artigo, o relato inclui a questão principal do trabalho fundamentada nos autores estudados e a metodologia desenvolvida. As considerações finais respondem à questão inicial, retomam o recorte temático que corresponde aos objetivos apresentados no início do texto. Apresenta ainda sugestões para outros trabalhos que ampliem a discussão do tema, inclusive a possibilidade de continuidade em estudos posteriores em nível de Mestrado, pelo próprio cursista.

Conclui-se a disciplina mediante a entrega dos projetos e da socialização dos artigos (versões preliminares) ao grande grupo, discutindo-se ainda as possibilidades para a apresentação oral. Conclui-se o curso, por intermédio, da

elaboração de projeto e artigo (versões finais), já refinados e qualificados sob orientação de um professor orientador. Cabe ainda ao orientador e ao orientando apresentarem o percurso do trabalho publicamente, articulando os aportes teóricos apreendidos no curso com a prática pedagógica desenvolvida.

Ao final, as alunas avaliaram a contribuição da referida disciplina para a produção do projeto e do artigo, sugerindo, dentre outros aspectos:

- A possibilidade de a mesma ser ministrada já no início do curso.
- A inclusão de uma unidade com orientações de outros tipos de trabalhos acadêmicos exigidos pelas disciplinas no decorrer do curso (fichamentos, resenhas etc.).
- O uso, em uma próxima edição, de exemplos dos projetos e artigos solicitados, escritos por alunas do próprio curso etc.
- O mérito da disciplina que ao planejar dinâmicas e apresentações relacionadas à leitura, escrita e interlocução com autores, professores e colegas do curso, auxiliou, sobremaneira, a pensar a estrutura dos trabalhos do ponto de vista criativo e formal.

A proposta da disciplina que se apresentou brevemente neste texto é de que ocorra uma maior compreensão dos aspectos formais indicados pela metodologia dentro do contexto do Curso de Especialização em Educação Infantil, dentro de um referencial teórico particular, que se reafirma em cada etapa do trabalho, considerando ainda os aspectos criativos, provenientes dos muitos momentos de leitura, produção escrita e interlocução entre alunos(as) e autores, alunos(as) e professores, alunos(as) entre si (com troca de experiências, materiais, referências etc.), alunos(as) e sujeitos das instituições vinculadas, vivenciados no decorrer da disciplina e nas demais disciplinas, seminários e encontros de orientação promovidos pelo curso.

O planejamento e o material organizado, longe de constituírem um manual, procuraram reunir e rever as experiências acumuladas da professora-orientadora que, ancorada nos autores que sustentaram sua prática, concentrou esforços nos aspectos teórico-metodológicos necessários para a sistematização dos trabalhos, oferecendo pistas para uma produção mais consistente e contribuindo, de modo simples e didático, para a sua efetivação.

As inquietações e questões das alunas apresentadas ao longo do artigo e da própria disciplina encontram eco e coadunam-se com as orientações da autora do texto que, com base no aporte teórico-metodológico proveniente do Curso de Especialização em Educação Infantil (NDI/UFSC) e dos autores que ajudaram a fundamentar o seu plano de trabalho, reafirma a necessidade de ir além, de ler, escrever e dialogar mais e mais, buscando consultar as obras sugeridas, as normas da ABNT e outras fontes específicas que tornem o percurso ainda mais instigante

e desafiador!

Referências

ALVES, M. B. M.; ARRUDA, S. M. *Como fazer referências: bilbiográficas, eletrônicas e demais formas de documentos*. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/design/framerefer.php>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

_____. *Citações*. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/design/Citacao1.htm>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

_____. *Apresentação Gráfica*. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/design/Grafica.html>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

_____. *Artigo Científico*. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/design/ArtigocientificoAtualizado2010.doc>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

BATISTA, R. *A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/trosaba.PDF>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciências e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Papirus Educação).

BIANCHETTI, L.; MACHADO (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: UFSC. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em Educação? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

COLUCCI, V. L. Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. *A bússola do escrever*. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 383-408.

FIGUEIREDO, Antônio. *Escrever um artigo científico: das partes para o todo*. Anais da VII SEMINF – PA, p. 1-3, 2001. Disponível em: <<http://www.paulomoscon.com/estudos/ArtigosCient%C3%ADficos/Artigo3.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

GIRARDELLO, G. A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008, p. 287-300 (Coleção Papirus Educação).

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LUNA, S. V de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

MACHADO, A. M. N. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008 (Coleção Papyrus Educação), p. 267-286.

_____. *O sexo das letras*. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 1999.

_____. *Da fofoca à citação*. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 2000.

MACHADO, I. M. C. *Registros pedagógicos de professoras da educação infantil*.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6102--Int.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

MARTINS JUNIOR, J. *Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

NOSELLA, P. Ética e pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 102, p. 255- 273, jan/abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1329102.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Papyrus Educação)

_____; OLIVEIRA, E. R.; MESSINA, V. da S. *Deixando marcas... A prática do registro no cotidiano da educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001. p. 19-28.

PESSANHA, C. Critérios editoriais de avaliação científica: notas para uma discussão. *CI. Inf.*, Brasília, n. 2, p. 226-229, maio/ago. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/2729820.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

PIACENTINI, M. T. A forma em evidência: estilo e correção em trabalhos acadêmicos. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008, p. 317-334. (Coleção Papyrus Educação).

||||| parte III |||||

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA
DE FORMAÇÃO**



capítulo 13

PERSPECTIVAS, LIMITES E DESAFIOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTERNA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Roselane Fátima Campos

13.1 Introdução

Desde 2010, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, vem realizando o Curso de Especialização de Educação Infantil (CEEI). Este curso integra o Programa de Formação de Professores – PARFOR e destina-se a professores que já estão atuando nesta etapa da educação básica. Trata-se de um curso presencial, desenvolvido em 15 estados da federação, com a oferta inicial de 3.120 vagas, abrangendo 59 municípios; seu desenvolvimento está sob a responsabilidade das universidades públicas. Em Santa Catarina, o curso foi implementado em três regiões do estado (Florianópolis, Joinville e Chapecó), abrangendo 30 municípios, com uma oferta inicial de 240 vagas.

Por se tratar de um programa governamental de escopo nacional, o curso tem objetivos, critérios de elegibilidade para seleção dos ingressantes, diretrizes curriculares e de avaliação definidos nacionalmente, conforme projeto elaborado pela SEB/MEC. No que tange especificamente à avaliação do Curso, segue-se a perspectiva avaliativa imprimida pelo Ministério aos seus programas: foi previsto para este curso duas modalidades de avaliação: a) avaliação interna e b) avaliação externa (ver se há definição de cada uma). Não deixa de ser interessante observar que as duas avaliações, embora convergindo em sua função de produzir informações durante a fase de implementação do Curso, são orientadas por lógicas diferentes, definidas pelos próprios termos que as distinguem e que as posiciona diferentemente em relação ao mesmo. Assim, a primeira, sendo “interna”, supõe uma vinculação mais orgânica e próxima das coordenações e do coletivo do curso, provocando respostas mais imediatas de “correção de rota” sempre que necessário; define-se mais por seu sentido de acompanhamento do

que propriamente avaliador. Já a segunda, realizada por consultores/avaliadores externos tanto ao MEC como às universidades, tem seu sentido definido pela sua condição de “externalidade”, o que supõe uma legitimidade técnica dada pelo seu “afastamento” da dinâmica cotidiana dos cursos. Neste último caso, a avaliação visa à produção de informações para os “decididores” da política. Aparentemente complementares, de fato, as duas avaliações propostas orientam-se por lógicas distintas que tomam forma nos modelos de avaliação utilizados: no caso da primeira, não há um “modelo” previsto pelo Ministério, o que possibilita as universidades autonomia na escolha do como realizarão este processo; já a segunda adota o modelo CIPP – Contexto, Insumos, Processos e Produtos, representando cada um destes itens uma dimensão a ser avaliada.⁶²

Nosso objetivo neste artigo é apresentar o processo de avaliação interna que estamos desenvolvendo no CEEI na Universidade Federal de Santa Catarina, cuja orientação segue princípios da avaliação participativa, como mostraremos adiante. Para bem evidenciar nossa perspectiva de avaliação, apresentamos de modo breve alguns aspectos do debate sobre avaliação, priorizando apontar as relações entre a adoção dos mecanismos gerenciais de administração do Estado com a ascensão das políticas de avaliação; na sequência, apresentaremos as contribuições de alguns autores à perspectiva de avaliação participativa e, na parte final, exporemos o processo de avaliação que estamos desenvolvendo no CEEI/UFSC.

13.2 A avaliação de políticas sociais como instrumento de gestão do Estado

Diversos estudiosos que analisam políticas sociais e, de modo específico, as políticas educacionais, têm chamado a atenção para a centralidade que a avaliação adquiriu nas últimas décadas, tornando-se um dos principais fundamentos para a tomada de decisões dos agentes do Estado no que tange as políticas públicas. Embora não seja uma invenção dos tempos atuais,⁶³ estudiosos apontam que há uma ascensão crescente das avaliações no campo das políticas públicas; correlacionam este crescimento com os processos de reformas dos estados nacionais que, sob a égide dos ajustes estruturais das décadas de 1980 e 90, passaram a orientar suas ações pelos princípios da chamada “nova gestão pública”. De acordo com Faria (2005, p. 97):

⁶² Fonte: anotações pessoais de reunião realizada pelo Ministério da Educação em Brasília no dia 15 e 16/2/2011, ocasião em que foi apresentado o modelo de avaliação utilizado pelos avaliadores externos.

⁶³ Freitas (1992, 2002, 2007); Afonso (2002); Faria (2005); Silva (2009).

Em um plano normativo, a década de 1990 testemunhou, nas democracias ocidentais de uma maneira geral, e na América Latina particularmente, a busca de fortalecimento da “função avaliação” na gestão governamental. Com efeito, foram implementados, em diversos países da América Latina, sistemas de avaliação das políticas públicas de escopo variável. Tal processo tem sido justificado pela necessidade de “modernização” da gestão pública, em um contexto de busca de dinamização e legitimação da reforma do Estado.

A reforma do Estado brasileiro implementada por Bresser Pereira na década 1990 orientou-se por aspectos como: a redução do “tamanho do estado, a demarcação de seu papel regulador e os processos de desregulamentação, o aumento de sua capacidade de governança, e o aumento de sua governabilidade” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 50). Partindo do pressuposto da existência de uma crise no Estado, essencialmente uma crise fiscal, o autor postula que esta decorre, dentre outros aspectos, das políticas sociais implementadas a partir de meados do século XX, conhecidas como “políticas de bem-estar social”. Para o autor, a gestão burocrática e os excessivos custos financeiros decorrentes destas, associados aos efeitos da globalização econômica, foram cruciais no desencadeamento da crise, cujos efeitos mais evidentes, além da crise fiscal, foram também o esgotamento de suas formas de intervenção e “obsolescência da forma burocrática de administrá-lo” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 56). Aderindo aos preceitos da Terceira Via, Bresser Pereira advoga a ideia de um Estado “social liberal”

Social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional.

Firmada nesses pressupostos, a reforma do Estado proposta por Bresser Pereira sustentava-se ainda em dois outros pilares: o aumento da governança e da governabilidade, fundamentais para dar sustentação ao ajuste fiscal proposto. Interessa-nos em particular para esta discussão, observar que é no âmbito da governança que a avaliação, como ferramenta de gestão das políticas públicas ganhará relevo. Para o autor, o ajuste fiscal para ser efetivo necessitava ser acompanhado de uma mudança no paradigma predominante na administração pública: seria necessário passar-se de uma administração “burocrática”⁶⁴ para uma

⁶⁴ O autor se refere à concepção weberiana de burocracia.

“gerencial”. Dentre as características desta nova perspectiva de gestão e, logo, de uma “boa governança”, destaca-se a “**ênfase no controle dos resultados** através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos)”; a descentralização das atividades, divididas em atividades “exclusivas de Estado” e aquelas não-exclusivas que podem ser executadas por entidades vinculadas ao setor “público não-estatal” (serviços sociais e científicos, incluindo aqui a educação); adoção de formas de controle das unidades descentralizadas baseadas em mecanismos de: 1) “controle social direto; 2) do contrato de gestão em que **os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos** e 3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada”(BRESSER PEREIRA, 1998, p. 28, grifo nosso).

Como podemos observar, a reforma gerencialista do Estado ao centrar sua ênfase nos resultados e não nos processos, instituiu a avaliação das atividades governamentais como um dos principais dispositivos de gestão, seja para mensurar a satisfação dos “cidadãos-clientes” e, assim, identificar aspectos como eficácia e eficiência das políticas ou mecanismo de *accountability*, considerado imprescindível para dar transparência a gestão da “coisa pública”. De acordo com Faria:

A centralidade da avaliação justifica-se, assim, porque se esperava que essas “funções” garantissem a credibilidade do processo de reforma e a sustentabilidade política das diretrizes de desregulamentação e de redução do tamanho do governo, quer pela via da chamada “devolução”, ou seja, do deslocamento das funções e dos serviços para as instâncias subnacionais, quer pela via da privatização. Esperava-se, também, que pudessem ser fomentadas a transparência na gestão pública e a satisfação dos usuários/clientes. (2005, p. 100).

Nesse sentido, a ascensão das políticas de avaliação pode ser creditada à necessidade de dar legitimidade ideológica à gestão gerencial pelo “viés técnico” que pretende imprimir às decisões governamentais. Interessa-nos aqui abordar um pouco mais o uso da avaliação como dispositivo de gestão. De acordo com Derlien (2001), três funções são atribuídas às avaliações de políticas públicas: a) de produzir informações; b) de realocação; c) de legitimação. Ainda de acordo com o autor, no período compreendido entre os anos de 1960 a 1990, observa-se uma mudança nas funções da avaliação: de produtora de informações para a de realocação, processo este vinculado ao “movimento da nova gestão pública”. Distinguindo as funções, o autor destaca que na década de 1960, quando cresceram os movimentos de avaliação, sua função consistia em produzir informações que auxiliasse os “gestores das políticas” a tomar decisões; visavam apreender os efeitos das políticas, identificando seus problemas e indagando por suas soluções, com

vistas a melhorá-las. Contrariamente, a ascensão da avaliação desde a década de 1980 é acompanhada pela mudança em sua função: volta-se agora subsidiar decisões relacionadas ao uso racional dos recursos. As questões que a orientam passam a ser:

Que programas podem ser cortados ou reduzidos a partir dos resultados negativos da avaliação? Quais são as consequências do ‘retrocesso das fronteiras do Estado’, quer dizer, da privatização de determinadas atividades públicas? Como podemos obter mais ‘rendimento do dinheiro’ mediante a reorganização dos programas individuais e das atividades públicas em seu conjunto? (DERLIEN, 2001, p. 106).

As observações de Derlien (2001) são oportunas para compreendermos as motivações de Bresser Pereira ao enfatizar a governança como uma das estruturas centrais na reforma de Estado e as avaliações de resultado como uma estratégia central desta. Sob forte austeridade fiscal, os recursos destinados ao financiamento das políticas públicas tornam-se restritos, condição esta que enseja o uso racional destes recursos. Nesta perspectiva gerencial, o problema não é propriamente a falta de recursos, mas os desperdícios decorrentes da manutenção de programas e/ou políticas que não mostram resultados, ou derivados da gestão de sua gestão ineficientes. Dizendo de outro modo, a insuficiência dos recursos destinados ao financiamento das políticas sociais é tratada mais como um problema de gestão – uso ineficiente dos mesmos, do que como resultante de políticas econômicas baseadas na forte austeridade fiscal e da disputa pelo setor privado dos excedentes públicos.

A adoção da governança como um dos pilares da administração gerencial também é enfatizada pelo Banco Mundial. De acordo com Borges (2003), após uma revisão em sua agenda voltada substancialmente para as políticas macroeconômicas, a emergência do conceito de governança na agenda do Banco, “mostrando um ponto de inflexão na trajetória recente”. Segundo o autor, na perspectiva do Banco, a boa governança estaria assentada em quatro dimensões-chaves: “administração do setor público; quadro legal; participação e *accountability*; informação e transparência”:

Essas duas dimensões, consideradas fundamentais para aumentar a eficiência econômica, envolvem a disponibilidade de informações sobre as políticas governamentais, a transparência dos processos de formulação de política e alguma oportunidade para que os cidadãos possam influenciar a tomada de decisão sobre as políticas públicas. (BORGES, 2003, p. 127).

Silva (2009) também relaciona a reforma do Estado e ação dos organismos multilaterais como indutoras dos processos de avaliação vigentes. Segundo a autora, as reformas nas políticas e programas sociais, induzidas e financiadas pelo Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID começaram a incluir:

a avaliação das políticas sociais como condição para seu financiamento, passando a exigir maior racionalidade do gasto público e do rendimento dos recursos aplicados. Dessa forma, passa-se a desenvolver a avaliação no sentido de aferir a eficiência na utilização dos recursos e para dimensionar o grau de eficácia com que os objetivos dos programas estão sendo alcançados. (SILVA, 2009, p. 7).

Este conjunto de determinações que passou a instituir “políticas de avaliação” para a “avaliação das políticas” explica tanto o *boom* das avaliações a partir dos anos de 1980 e 90, gerando também, de acordo com Silva (2009, p. 9), três consequências: a) criação de um mercado de “consultores” e empresas especializadas em avaliação que sendo externos ao aparelho de Estado passam a prestar este serviço para o mesmo e “conversão da avaliação em mera medição de resultados dos programas sociais, com conseqüente despolitização destes e prevalência ou redução da avaliação a sua dimensão técnica”.

Especificamente no campo da educação estas conseqüências têm sido largamente discutidas, em particular as duas últimas. Vale lembrar que no Brasil o uso de avaliações em larga escala para mensurar a educação é recente, datando de meados da década de 1990. Tem sido usada não apenas para verificar a eficiência e eficácia das medidas e/ou diversos programas adotados, mas também para estabelecer padrões que possibilitem mensurações e comparações dos desempenhos estudantis e dos sistemas, com normas mundialmente estandarizadas. A criação de sistemas de avaliação abrangendo todo sistema educacional em sua quase totalidade corresponde assim às mudanças no modo de operar do Estado; de acordo com Afonso (2001), as reformas dos estados não se restringiram apenas a adoção de novas formas de gestão, mas mudaram substancialmente suas funções e formas de ação, implicando novos processos de regulação instituídos em conexão com agendas construídas em espaços supranacionais. Estas mudanças em suas funções se expressariam ainda de acordo com o autor, nas diversas denominações a que se tem dado ao estado: “Estado-reflexivo, Estado-activo, Estado-articulador; Estado supervisor; Estado-avaliador; Estado-competidor”. Ainda de acordo com o autor, a presença do “Estado-avaliador”,

sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as

escolas nos níveis de ensino acima referidos (ensinos fundamental e médio no Brasil) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas) [...] e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos. (AFONSO, 2001, p. 26).

Alçada a um dos pilares da gestão gerencial do Estado, a avaliação constitui-se, portanto, em um forte elemento de indução nas políticas públicas, não apenas no que tange as decisões acerca da alocação/supressão de recursos, mas também na afirmação/mudança dos princípios que orientam estas políticas. Todavia, é preciso lembrar que assim como as políticas públicas implementadas em cada época expressam campos de tensões e de litígios, também sua avaliação constitui-se como um campo de disputa. Embora sem o entusiasmo da década de 1980, quando a avaliação das políticas públicas era tomada como uma mediação necessária ao controle social e democrático da ação do Estado, não podemos desconsiderar que esforços estão sendo realizados no sentido da construção de perspectivas e metodologias de avaliação que a tomem no sentido político e técnico, considerados como organicamente articulados. Nas palavras de Silva:

Embora ainda se identifique a prevalência de enfoques econométricos, de caráter mais quantitativo, surgem abordagens interativas que consideram, no processo avaliativo, variáveis contextuais e processuais. Todavia, há que se considerar que a prática de avaliação de políticas e programas sociais ainda é restrita e desenvolvida mais como controle de gastos do que para realimentar os programas em desenvolvimento, embora a pressão dos movimentos organizados da sociedade não esteja ausente desse processo. (SILVA, 2009, p. 9).

13.3 Avaliação de políticas como uma prática social participativo-emancipatória

De acordo com Faria (2005, p. 100), apesar da “onda” avaliativa instituída pelo Estado, este tema ainda tem sido pouco tratado por cientistas sociais brasileiros, crescendo, no entanto estudos no âmbito da administração pública, com “ênfases em abordagens normativas”. Com efeito, ao ressaltar a importância e necessidade de estudos nessa área, o autor alerta sobre a “hegemonia incontestada” da perspectiva gerencialista de avaliação, apoiada e reforçada pela ação dos organismos multilaterais, o autor chama a atenção para a perspectiva política da

“pesquisa avaliativa”. No campo da educação já temos uma considerável produção teórica, mesmo porque esta é uma das áreas de políticas sociais mais avaliadas.

A ruptura com a concepção hegemônica de avaliação implica a sua re-politização, ou seja, o resgate de sua dimensão política que, na perspectiva gerencial fica subsumida à lógica técnico-instrumental que a orienta. Apenas na aparência as avaliações aparecem como “neutras”, como técnicas isentadas de poder; de fato, as avaliações podem criar ou responder a campos de tensões, posto que seu uso pode fomentar, induzir, orientar e mesmo condicionar ações do Estado na direção de distintos grupos de interesse. A produção e a disponibilização de informações, por exemplo, pode servir a variadas formas de controle sobre a administração estatal, uma vez que pode subsidiar tomada de decisões tais como: ampliar ou “cortar” um programa social, mudar seu foco e sua abrangência; definição de prioridade e distribuição de recursos financeiros, para citar alguns, além, evidentemente, dos impactos que seus usos podem ter em campanhas eleitorais.

Como bem lembra Melo (1999, p. 14), a avaliação de políticas públicas “não constitui um exercício formal ‘desinteressado’, a semelhança de um cálculo custo-benefício. Ela está fortemente ancorada num conjunto de valores e noções sobre a realidade social partilhados pelos membros relevantes de uma maioria de governo”. Ainda segundo o autor, estes valores e noções delimitam os “termos do debate”, configurando a agenda pública em cada momento histórico e as expectativas que governantes desenvolvem com relação a esta. Referenciado nessa perspectiva, o autor mostra-nos as íntimas relações entre as configurações do aparelho de Estado e as políticas sociais de cada época, bem como os efeitos esperados das mesmas. Este dinamismo impulsiona ou faz emergir modelos ou formas de avaliação orientadas por lógica similar aquela mediadora da ação estatal e, por isso, podem guardar certo grau de conformidade com esta ou, contrariamente as tensões, disputas e mobilizações sociais “forçam” a criação de novos campos conceituais que atingem tanto a análise das políticas públicas como também as perspectivas de sua avaliação, posicionando-as na “contramão” das concepções hegemônicas. Este movimento parece estar na raiz dos movimentos que na década de 1980 deslocaram a crítica da racionalidade empresarial que presidia as políticas sociais da época para “uma análise do *modus operandi* da mesma e do seu caráter burocrático e privatista, centralizado, excludente e ineficaz” (MELO, 1999, p. 18). Para a superação dessa situação se apontou para a “participação dos atores excluídos na arena decisória das políticas (e seu corolário, a transparência nos processos decisórios) e a descentralização (pela qual os problemas associados ao gigantismo burocrático poderiam ser superados)” (p. 8). Ainda segundo o autor, estas reivindicações problematizaram de forma radical os mecanismos de representação política fazendo com que a participação fosse erigida como princípio constitucional na Carta Magna de 1988. Para Melo isso significou uma

inflexão notável na abordagem das políticas públicas em geral e, nas de corte social, em particular, que se consolidara a partir da década de 50: as questões relativas à gestão e controle democrático de decisões governamentais adquirem uma centralidade que lhes fora negada até então. (MELO, 1999, p. 19).

Esta inflexão democrática se espalhará também para as discussões acerca da avaliação das políticas sociais, significando uma redefinição dos critérios que as orientavam: a participação popular passa a ser considerado “pré-requisito necessário para o aperfeiçoamento do *modus operandi* das políticas, para torná-las mais eficientes” (MELO, p. 19). Estes avanços em termos de uma democracia substantiva de corte popular são, no entanto, constrangidos pela política de ajuste fiscal já no início dos anos de 1990, cujo aprofundamento durante o governo de Fernando Henrique Cardoso já foi mostrado na parte inicial deste texto. Na perspectiva da “governança” cuja “falta” era identificada como a causa da crise social, a reduzida ação do Estado no provimento dos direitos sociais básicos, estimulou o desenvolvimento de serviços a “baixo custo”. A avaliação passou então a ser desenvolvidas não mais no sentido do aperfeiçoamento das políticas sociais, mas como meio para informar e subsidiar a busca de maior eficácia na relação custo/benefício (MELO, 1999).

Nesse sentido, poderíamos considerar que a ascensão vertiginosa da avaliação da ação governamental no campo da educação, com a consolidação de “políticas de avaliação” significou também um ponto de inflexão e um recrudescimento dos modelos democráticos de avaliação que começavam então a desenvolver-se, pela implementação de avaliações de larga escala, de corte competitivo e com parca utilização no que diz respeito a subsidiar efetivamente a tomadas de decisão quer seja na implementação ou nos impactos das políticas. Ainda que estas avaliações se aproximem dos chamados modelos *top-down*, focalizando apenas os resultados e desprezando nesse sentido a rica dinâmica dos aspectos processuais, é interessante observar como procuram se instituir e construir sua legitimidade incorporando conceitos que orientam a avaliação na perspectiva democrática: descentralização, transparência e controle social são os mais citados, produzindo desse modo uma aparência de consenso social. Todavia, é preciso lembrar, na lógica da “governança” isso tem significado muito mais transferência da responsabilidade do provimento das políticas sociais pelo Estado – especialmente para o chamado Terceiro Setor, do que propriamente como espaço para a expressão e para o controle popular sobre a formulação e acompanhamento destas políticas.

Como já afirmamos antes, consideramos que a avaliação é também um campo de disputa política, uma “trincheira” que não pode ser abandonada, o que nos coloca a necessidade de resgatarmos e fortalecermos os princípios construídos

historicamente pelos movimentos sociais – a avaliação como meio para produção de informações para o controle popular da ação do Estado. Isso não significa negligenciar os aspectos metodológicos ou técnicos que constituem a “contraface”, o duplo orgânico à dimensão profundamente política que constitui a avaliação.

Nesse sentido, a avaliação se constitui como uma “pesquisa avaliativa” que utiliza métodos e técnicas da pesquisa social (SILVA, 2009). Possibilita a superação da concepção de avaliação como auditoria e nega-se a legitimidade do “externo” como expressão da neutralidade, considerada como condição essencial para veracidade das informações obtidas. Contrariamente a essa fé de inspiração positivista, a avaliação orientada pela perspectiva participativa afirma a necessidade de se capturar as múltiplas ações e estratégias que configuram o dinamismo do campo avaliado, não se reduzindo a confrontação de objetivos/resultados, mediados pela mensuração ou apuração dos graus de eficácia. Compreendida numa perspectiva crítica-dialética, a avaliação já não se reduz a apenas a etapas isoladas do processo – a implementação e/ou impacto, mas ao contrário, desenvolve-se como parte constituinte do próprio “ciclo da política”, conforme aceitação de S. Ball (apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Portanto, a avaliação conforme acima apresentada não se restringe apenas à aplicação de técnicas e de instrumentos; Silva (2009, p. 13), apoiando-se em Saul (1999), argumenta que a avaliação como pesquisa social:

tem por base uma metodologia que não se reduz a procedimentos, mas envolve concepção teórica da própria avaliação e de seu objeto e, como pressuposto, o entendimento de que o método não se separa dos procedimentos e que a avaliação é uma exigência e compromisso do Estado em relação aos cidadãos, devendo visar a produção de novos conhecimentos teórico-metodológicos, com vista a novas práticas de transformação das políticas e a transparência das ações públicas.

Não deixa de ser também interessante observar que os estudos críticos acerca das políticas de avaliação adotadas pelo Estado, mesmo no campo da educação, pouco venha suscitando entre os pesquisadores e estudiosos da área a construção e sistematização de outra perspectiva de avaliação que se contraponha a esta dominante. As críticas têm sido pontuais, a um ou outro programa, mostrando na maioria das vezes, as inconsistências dos métodos ou modelos estatísticos utilizados. Nesse sentido, acabam se inscrevendo na direção do aperfeiçoamento do sistema e não na sua refutação. Permanecem atuais e podem inspirar novas perspectivas de avaliação os pressupostos defendidos por Saul (1999), que configuram o que a autora denominou como “avaliação emancipatória”: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Todos estes conceitos estão organicamente articulados de modo que

a dimensão processual prevaleça sobre aquela restrita aos produtos; a avaliação tem um sentido formativo aqueles que dela participam, pois estes são envolvidos também na tomada de decisões, tanto no delineamento da política quanto nos rumos que seguem; não se restringe ao “momento final” do programa/política; mas sendo processual, implica restituição sistemática das informações a todos os envolvidos, de modo que as reorientações de ações possam ser realizadas no curso do processo. Nessa perspectiva os instrumentos metodológicos utilizados não são “desencarnados” ou definidos pela sua eficácia técnica; ao contrário, propõe-se a combinação de entrevistas, análise documental, observação participante; não são desprezados dados quantitativos, porém estes são tratados sob a perspectiva da análise qualitativa.

Silva (2009) partindo também de uma perspectiva crítica de avaliação de políticas sociais, em sua proposta de “pesquisa avaliativa”, também acentua seu caráter político, dando ênfase a dimensão participativa. Nas palavras da autora,

a compreensão de uma abordagem participativa no campo da pesquisa aponta para dois aspectos: um, mais debatido e mais desenvolvido pela literatura, que destaca a presença das classes populares⁸, enquanto sujeito do processo de conhecimento, transformadas em pesquisadores populares em ação conjunta com cientistas e acadêmicos, produzindo conhecimento a serviço de suas lutas; um outro entendimento que defende admite que o conhecimento pode ser colocado a serviço da sociedade, mesmo quando produzido sem a participação direta das classes populares. O conhecimento é então disponibilizado para o fortalecimento e avanço das lutas sociais, na perspectiva das transformações sociais.

Considero, por conseguinte, que o fundamental é a participação da pesquisa na formação de uma consciência das classes subalternizadas. (SILVA, 2009, p. 14).

Para finalizar, pensamos ser importante atentarmos para o alerta de Saul (1999, p. 96), para quem a “cultura” de avaliação tem fortes “marcas individualistas e cientificistas, próprias da cultura norte-americana”, cujas consequências seriam a adoção de “procedimentos centrados ‘na apreciação das diferenças individuais e nos ‘efeitos, aferidos com rigor e precisão’”. Resultaria disso, segundo a autora, que os estudos avaliativos se tornaram

eminentemente burocráticos: os relatórios de avaliação tem tido, via de regra, o destino das gavetas e prateleiras. Assim, a avaliação junto aos órgãos gerenciadores do sistema tem como função, quase que exclusivamente, o controle de alocação de verbas, exacerbando os conceitos de “utilidade, eficiência e serviço”.

As críticas acima apresentadas à política de avaliação implementada pelo Estado nas duas últimas décadas, em especial no campo da educação pretenderam marcar o ponto de partida sobre o processo de avaliação que estamos construindo no Curso de Especialização em Educação Infantil, desenvolvido pelo NDI/UFSC no Estado de Santa Catarina.

13.4 Avaliação do Curso de Especialização em Educação Infantil: contribuições da avaliação

Como já mencionamos, o CEEI integra o PARFOR – Programa de Formação de Professores, programa desenvolvido pelo governo federal nos diversos estados da federação. No caso específico da Educação Infantil, o MEC mantém também o Programa PRO-INFANTIL destinado à formação de professores em serviço, em nível de magistério de nível médio. Apesar do grande número de professores que atuam nessa etapa da educação básica não terem ainda formação em nível superior (apenas 49,9% com nível superior, sendo que licenciados apenas 46,7%), não há políticas governamentais destinadas a prover esta formação. Em Santa Catarina, os indicadores são acima da média nacional: do total de 20.489 professores que atuam na Educação Infantil, 67,5% tem formação graduada, com licenciatura na área 63,5%.⁶⁵ O Curso de Especialização tem então como foco atender a este contingente de professores que já estão atuando na docência da Educação Infantil, não fazendo distinções acerca do cargo – se professor ou auxiliar de sala, posto considerar-se que ambos exercem função docente.

Embora sendo um programa nacional, as universidades gozam de certa autonomia em sua execução, especialmente no que concerne às discussões sobre o desenvolvimento curricular e a avaliação. É o desenvolvimento desta última atividade que trataremos de discutir nessa seção. Conforme mencionamos na parte inicial deste artigo, no Projeto Pedagógico do Curso, em nível nacional, estão previstas duas modalidades de avaliação: a interna, sob responsabilidade local, e a externa, sob responsabilidade do Ministério de Educação. O que apresentaremos nessa seção, é o trabalho de acompanhamento e avaliação que estamos desenvolvendo junto ao coletivo do Curso; indicaremos os pressupostos que orientam este trabalho, sua forma de organização e os primeiros resultados.

O processo de avaliação que estamos desenvolvendo organiza-se de acordo

⁶⁵ Dados extraídos do Censo Escolar 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2011. O Censo Escolar apresenta dados relativos apenas aos professores, não tratando dos demais profissionais que, embora atuando em atividades de docência, não são considerados professores (caso dos auxiliares de sala, monitores, educadores etc.).

com os princípios que orientam as perspectiva democrática e participativa de avaliação, conforme discutimos na seção anterior. De acordo com a proposta aprovada no Colegiado do Curso, o objetivo da avaliação interna é o acompanhamento processual e contínuo de todas as ações do curso, com vistas à produção e socialização de informações que subsidiem os debates e tomadas de decisões pelo próprio coletivo – organizado na forma de órgão colegiado representativo que constitui o Curso. Os objetivos da avaliação foram por sua vez definidos considerando-se os seguintes pressupostos:

- a) *A formação continuada como direito dos professores*: o CEEI, como atividade de formação continuada, é direito dos professores, tal como estipula a LDB 9394/96, em seu artigo 67, incisos II e V, a saber:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos da carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

- b) *Formação Continuada na perspectiva da formação do professor como intelectual-crítico*: a formação promovida no CEEI é orientada, em nível nacional, por uma concepção “como processo contínuo e não pontual”, vinculada as necessidades e ao aprimoramento da qualidade da educação básica e, especificamente da educação infantil, e as necessidades de formação crítica do professor. Pretende-se superar concepções aligeiradas e centradas apenas nos “receituários” da prática, avançando na direção do aprofundamento de temáticas próprias da docência na Educação Infantil.
- c) *Responsabilidade social das universidades públicas federais*: cabe às universidades públicas federais a responsabilidade social de promover formação inicial e continuada de professores no Brasil, contribuindo não apenas na execução das políticas, mas também na análise e avaliação destas políticas, o que pode gerar subsídios importantes para o desenvolvimento dos processos de regulação da formação continuada, oferecida pela esfera pública. A oferta da formação continuada pode provocar e promover a necessária e efetiva cooperação entre universidades e redes públicas de ensino, potencializando o papel formador de ambas as instituições.
- d) *Perspectiva democrática, participativa e emancipatória de avaliação*: se orientando por uma perspectiva democrática e participativa, a avaliação não tem como objetivo “auditar” ou controlar as ações e atividades

desenvolvidas no Curso. Ao contrário, é de caráter processual e contínuo, vinculando-se organicamente ao conjunto das atividades, contribuindo para a promoção de uma formação de qualidade, conforme os objetivos estabelecidos no Projeto Pedagógico do CEEI. Por este caráter é também aberta e embora possa utilizar-se de indicadores quantitativos, não se constituem estes como seu objetivo prioritário.

Como base nestes quatro princípios, elaboramos uma proposta de avaliação inspirada nos princípios metodológicos da pesquisa participativa. No desenvolvimento desta metodologia previmos as seguintes etapas: a) fórum de discussão com todos os segmentos do coletivo do Curso para discussão e aprovação de uma proposta de avaliação; b) elaboração de materiais para obtenção de informações e de acompanhamento junto a estes segmentos (estudantes, professores, coordenadores de pólo, coordenadores de eixos temáticos e coordenação geral); c) sistematização das informações obtidas; d) disponibilização das mesmas ao coletivo do curso (em momentos distintos – para o Colegiado do Curso, órgão representativo do coletivo e em seminário de devolução dos resultados da avaliação); e) elaboração de relatório com resultados, disponibilizados para acesso público. Por problemas com o cronograma de tempo, a primeira etapa – discussão e aprovação de uma proposta de avaliação não ocorreram conforme havíamos previstos: não foi possível realizarmos os fóruns iniciais de discussão, sendo estes substituídos pelo Colegiado do Curso – coube a seus membros (representativos dos segmentos do coletivo) a produção de sugestões e aprovação final. As demais etapas estão ocorrendo conforme acima apresentado. Cabe, no entanto, uma ressalva importante: o que apresentamos como “etapas” do processo avaliativo, de fato, não ocorreram de modo isolado ou “estanque”, uma vez que as ações empreendidas se intersectam forjando dinâmicas muito particulares: o desenvolvimento da avaliação não apenas produziu mudanças, reorientações nas atividades do Curso, como também o próprio processo de avaliação sofreu modificações.

O acompanhamento do Curso foi realizado combinando-se diferentes procedimentos: encontro com os grupos de estudantes para avaliação coletiva, utilização de formulário específico para registro de suas impressões/avaliação do Curso (professores, estudantes, coordenadores); acompanhamento das reuniões do Colegiado e de outras atividades como seminários, encontros; produção de relatórios ou registros de reuniões com informações sistematizadas, disponibilizados a todos, são atividades até agora desenvolvidas. Estão previstos ainda para serem realizados: os seminários de avaliação (em cada região) para socialização de seus resultados, o acompanhamento das atividades de apresentação dos trabalhos de conclusão de curso (grupo focal e acompanhamento *in loco* das apresentações).

O que nos mostram os primeiros resultados deste processo? Embora já

tenhamos ricos registros sobre esta experiência, optamos por focalizar esta análise no reconhecimento social do direito dos professores a formação. Um das dimensões que tratamos na avaliação diz respeito às condições institucionais encontradas pelos professores a sua frequência ao Curso. Como já sublinhamos anteriormente, o CEEI é um programa nacional voltado à formação especializada de professores da Educação Infantil, sendo sua oferta priorizada para municípios que constaram ações dessa natureza no seu Plano de Ações Articuladas – PAR, decorrente de sua adesão ao Plano de Desenvolvimento da Escola. Trata-se, portanto, de uma ação tanto do interesse do Estado, como também dos municípios, cujo contrato de adesão do PDE os compromete na execução das atividades planejadas. Compreende-se, nesse sentido, que há reciprocidade de interesses entre estes dois entes da federação, supondo-se que estes compromissos pactuados em nível governamental se efetivem em condições adequadas a que os destinatários dos cursos – os professores, possam frequentar, com qualidade, as atividades de formação que lhes são destinadas.

Todavia, esta situação nem sempre ocorre, conforme temos observado no acompanhamento que fizemos. A maioria dos professores “cursistas” ao serem interpelados acerca do seu processo de aprendizagem no Curso, alega que suas dificuldades para a realização de leituras e das atividades solicitadas pelos docentes ministrantes devem-se a “falta de tempo” para dedicar-se como deveriam e gostariam a sua formação. O motivo alegado é a elevada carga horária semanal de trabalho – 40 horas, associado às condições de trabalho e a própria especificidade da docência na Educação Infantil, além de outras atividades decorrentes da própria condição gênero, materializadas na dupla jornada de trabalho.

A conciliação entre os tempos de trabalho, de estudo e de vida pessoal, leva os professores a desenvolverem uma miríade de estratégias individuais e coletivas – tanto no plano pessoal como nos ambientes de trabalho. Estas estratégias são conformadas também pelos distintos níveis de organização das redes de ensino e, logo, do “lugar” ocupado pela Educação Infantil nestas, além da capacidade de organização sindical e de defesa da formação como direito. De um modo geral, a liberação dos professores de seu tempo de trabalho ocorre de modo parcial e limitado, apenas no período necessário (e quase sempre insuficiente) para cumprir o horário em que ocorrem as aulas do Curso. É importante ressaltar que o Curso, previsto inicialmente para ocorrer em períodos de trabalho (vespertino), necessitou ser transferido para o período noturno e nos finais de semana, sob o risco de não se obter adesão dos municípios demandantes. Esta situação já evidência a fragilidade dos vínculos institucionais, notadamente da ação do Ministério de Educação com as Secretarias Municipais, cujos compromissos estabelecidos nos Planos de Ação Articulados (onde se situa sua demanda por este Curso), não são cumpridos.

Assim, inexistindo mecanismos institucionalizados de “liberação” dos professores para os “tempos de estudos”, invariavelmente a autorização das “saídas cedo” se torna objeto da ação direta dos professores e com as direções das unidades de ensino, com graus variados de mediações das Secretarias de Educação. Observamos uma miríade de estratégias utilizadas pelos professores – desde “pagar as horas”, o que significa recuperar em tempo posterior o tempo de liberação (nas férias ou em períodos estabelecidos pela direção), até as trocas diretas com seus pares – que os substituem, mediante o compromisso de serem substituídos posteriormente por estes. Estas situações são também muitas vezes geradoras de tensões no interior das unidades, e as liberações do tempo de trabalho e mesmo a frequência ao Curso podem ser vistas como um “privilégio” do qual muitos ficaram excluídos. Situações dessa natureza, ao induzirem “negociações” diretas entre os professores e os dirigentes das unidades educativas, colocando os primeiros na dependência direta do “estilo de gestão” e de decisões centradas na pessoa do diretor, podem também levar a reprodução e manutenção de relações patrimonialistas tão comuns na esfera pública brasileira.

Ao tratarmos ainda que brevemente desta questão, pretendemos chamar a atenção para outro problema: a natureza política dos dados estatísticos que, sob o discurso “científico” da “neutralidade do técnico” e da “expressão das evidências” serve para ocultar contradições e mediações que os constituem. Assim, por exemplo, os percentuais de “evasão”, considerados como um dos indicadores para se aferir a eficácia da política, tendem a ser considerados apenas como expressão individualizada e deliberada do sujeito que “desiste” e, não raro, tratado como resultado de seu “pouco empenho” ou falta de “esforço, perseverança”. Como bem ressalta Freitas (2007, p. 967) “os liberais admitem a *igualdade de acesso*, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição”.

Por outro lado, os coordenadores locais ficam também constrangidos a envidar esforços no sentido de garantir a permanência dos matriculados no curso, de modo que não sejam ultrapassados os percentuais aceitáveis de evasão. Cria-se nesse sentido, uma cadeia “pressões” – entre as diversas instâncias governamentais chegando até os “cursistas”, alimentada pelos temores de que resultados se não forem exitosos podem levar à tomada de posições negativas – por exemplo, a não continuidade do curso, por parte dos “decididores da política”.

Com esta breve análise ressaltamos também os limites das avaliações locais que, mesmo quando tratadas numa perspectiva democrático-participativa, ficam também constrangidas pela avaliação de resultados, imprimida pela atual de política de avaliação do Ministério da Educação. Vale relembrar aqui que este Programa é objeto de uma dupla avaliação: a interna, promovida pela própria universidade que sedia o Curso, como também pela avaliação externa, realizada

por avaliadores externos (não pertencentes aos quadros das universidades nem do MEC). Assim, a avaliação interna é ela própria também objeto de avaliação.

Assim, se por um lado, a avaliação interna pode se tornar um rico espaço de discussão e de tomada de decisões em nível local, por outro, questões fundamentais como a que tratamos anteriormente – condições adequadas de frequência ao curso pelos professores das redes públicas, dificilmente são tensionadas ou modificadas por esta. Evidentemente que não desconsideramos a possibilidade de exercício de pressão que os diferentes sujeitos sociais envolvidos podem exercer nos governantes – federais e municipais. Todavia, essas pressões somente se materializaram na garantia de condições de formação para os professores quando esta for não apenas reconhecida pelos dirigentes como um direito, mas também quando estes reconhecerem, de fato, os efetivos benefícios para a educação das crianças pequenas que é disporem de professores bem formados. No caso da Educação Infantil trata-se de uma dupla luta: a) reconhecimento de que a educação das crianças de 0 – 5 anos deve ser realizada por professores bem formados, rompendo-se com concepções conservadoras de que para atuar nessa etapa educativa basta “gostar de crianças”; b) valorização dos profissionais que atuam nesta etapa superando hierarquizações discriminadoras como aquelas que se observa em termos de carreira e salários entre professores de creches e pré-escolas; destas com aqueles do ensino fundamental, e entre professores e auxiliares de sala.

Não basta, portanto, proclamar que as “crianças são o futuro da nação”, ou celebrar a liturgia dos economistas de que os “investimentos” na primeira infância “agregam valor econômico” à criança. Tampouco servem os discursos enaltecedores da “missão” dos professores se são subtraídas destes as condições mínimas para que possam exercer com dignidade a função social que lhes cabe.

13.5 Considerações finais

Como vimos, a política de avaliação da educação brasileira referencia-se em modelos de avaliação já duramente questionados nas décadas de 1970 e 80. Todavia não se trata apenas de uma “reedição de modelos”: sob a égide da governança instaurada no âmbito da gestão do Estado brasileiro com a reforma de Bresser Pereira, a avaliação tornou-se uma das principais estratégias para a gestão da esfera pública. A utilização das avaliações em larga escala na educação, mas também de outros programas e políticas sociais, denotam essa mudança. Associando fundamentos e instrumentos do tipo tecnicista, com estratégias de envolvimento dos “usuários” dos serviços – participação, controle social e transparência, as avaliações promovem novas formas de regulação das políticas,

inaugurando também novos dispositivos de disciplinamento e controle: a visibilidade dos resultados, por exemplo, associada aos *rankings* por desempenho, sustenta no imaginário social o mito da meritocracia, levando uns ao orgulho do “topo” e outros ao estigma do insucesso.

Concordamos com os argumentos de Faria (2005) onde as tomadas de decisão política pelos governantes nem sempre são afetadas pelos resultados das avaliações, posto que mediações de outras ordens como aquelas relacionadas aos interesses e acordos entre os grupos de poder, podem ser mais decisivas. Não podemos desconsiderar que os resultados das avaliações e a própria política de avaliação adotada pelo governo federal se tornou um dos principais dispositivos de legitimação e ao mesmo tempo, de indução à implementação das políticas educacionais nas duas últimas décadas. Ao tratar especificamente desta temática, Freitas (2007) ressalta o caráter reducionista do sistema de avaliação adotado para a educação básica. O autor destaca que ao invés de se avaliar a política educacional, acabam-se avaliando a escola e os próprios alunos, mantendo-se preservadas as próprias políticas e programas criados pelo governo federal. Mantém-se assim uma concepção de avaliação em que o importa é não são os resultados de aprendizagem – saber se todos os alunos efetivamente aprenderam, mas sim aferir a eficiência dos sistemas.

No que tange especificamente à temática abordada neste artigo (a avaliação interna do Curso de Especialização em Educação Infantil) voltamos a ressaltar a necessidade de se considerar as mediações que dão visibilidade a alguns resultados e ocultam outros. Assim, por exemplo, indicadores relacionados às taxas de matrículas iniciais/taxas de conclusão, percentuais de aprovação/reprovação, tomados quase sempre como instrumentos para se aferir eficácia da política, necessitam ser cotejados não apenas como as condições de acesso ao Curso (seleção, matrícula), mas efetivamente confrontados com as condições efetivas de que os professores dispõem para frequentar e realizar com qualidade seus estudos.

A avaliação interna do CEEI, tal como já a apresentamos, inspirada em estudiosos que trabalham na perspectiva democrática, participativa e emancipatória, pode cumprir um papel importante, pois sendo processual, implica uma atitude de “negociação” constante com os sujeitos que constituem o universo do Curso. Nesse sentido, as informações produzidas, sistematizadas são devolvidas no curso do processo – os resultados não são obtidos e discutidos apenas ao final do processo. O controle e as tomadas de decisões, ainda que circunscritos aos limites locais de autonomia, se situam no âmbito do coletivo do Curso – no nosso caso, com o Colegiado, constituído de forma representativa com todos os segmentos envolvidos.

Assim, se em nível local há ganhos com processos descentralizados de

avaliação, posto que propiciam maior controle pelos sujeitos envolvidos com o Curso, não podemos ter tamanha certeza no que se refere ao Programa em nível nacional. A própria existência de duas modalidades de avaliação – uma interna e outra externa, parece expressar uma “zona nebulosa”, posto que não há canais formais para troca de informações ou de trabalho conjunto entre os profissionais envolvidos nestes processos. Perde-se, nesse sentido, a oportunidade de se construir uma proposta de avaliação adequada à especificidade de programas de formação continuada nos moldes do CEEI, ao mesmo tempo, em que se protela para o final do processo tomada de decisões sobre problemas que poderiam ser resolvidos em “tempo real”, potencializando assim, os próprios recursos financeiros destinados ao mesmo.

Isso se aplica especialmente ao cumprimento dos compromissos assumidos pelos dirigentes municipais na garantia das condições necessárias e adequadas a formação de seus professores. Certamente as taxas de desistência ou “evasão” seriam muito menores do que as verificadas, se aos professores tivesse sido garantido não apenas o acesso, mas também as condições efetivas de frequência e permanência com qualidade no Curso. Para muitos, o sonho de “ter um diploma da universidade federal” se esvaiu junto com seu esgotamento físico, decorrente da dura labuta do trabalho docente e dos “afazeres da casa”; as taxas de “evasão” não podem ser vistas apenas como estatísticas desencarnadas – elas revelam a dura realidade das professoras e professores que atuam nas creches e pré-escolas deste país. Certamente que esta história poderia ser outra se mais empenho houvesse por parte das autoridades competentes.

Referências

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educ. Soc.*, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 18, n. 52, jun. 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP. Censo da Educação Básica – 2010 [Sinopse estatística]. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998.

- DERLIEN, H. U. Una comparación internacional en la evaluación de las políticas públicas. *Revista do Serviço Público/Fundação Escola Nacional de Administração Pública*, v. 1, n. 1, ano 52, jan./mar. 2001. Brasília: ENAP, 2001.
- FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 20, n. 5, 9 out. 2005.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação: da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 965-987, out. 2007.
- _____. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.
- _____. Neotecnicismo e formação de professores. In: ALVES, N. *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- RICO, E. M. (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão de debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAUL, A. M. Avaliação participante: uma abordagem crítico-transformadora. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão de debate*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SILVA, M. O. S. Construindo uma abordagem participativa para avaliação de políticas e programas sociais. *Congress of the Latin American Studies Association*, Rio de Janeiro, Brasil, jun. 11 a 14 de 2009. Disponível em: <http://www.gaapp.ufma.br/producao_cientifica/download.php?id=201>. Acesso em: 20 nov. 2011.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2005.

SOBRE OS AUTORES

ADEMIR DAMAZIO

Doutor em Educação. Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Ligado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e ao Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural (GPEMAHC), vinculado à Universidade do Extremo Sul Catarinense.

ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ

Doutor em Ciências Humanas e Sociais. Professor nos Programas de Pós-graduação em Educação e Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea na UFSC (NEPESC).

ANA CRISTINA RICHTER

Mestre em Educação. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC) na Universidade Federal de Santa Catarina.

DALÂNEA CRISTINA FLÔR

Mestre em Educação. Pedagoga e Coordenadora Administrativa do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE) na UFSC, de 2000 a 2008; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ontologia Crítica (GEPOC) na UFSC, desde 2009.

DÉBORA CRISTINA DE SAMPAIO PEIXE

Mestre em Educação. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação (CED) na UFSC. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (GEPOC) na UFSC.

DIANA CARVALHO DE CARVALHO

Doutora em Educação. Professora do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Educação e Infância. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Infância e Escola (GEPIEE).

EDINEIA SOLANGE CORAL

Especialista em Psicopedagogia. Associação Catarinense de Ensino ACE-Jlle SC.
Coordenadora da Educação Infantil da Rede Municipal de Joinville-PMJ.

ELFY MARGRIT GÖHRING WEISS

Mestre em Assistência de Enfermagem. Coordenadora de Saúde do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação (CED) na Universidade Federal de Santa Catarina.

ELAINE ARAÚJO SAMPAIO

Doutora em Educação. Professora na Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Educação, Informação e Comunicação. Ligada ao Grupo de estudos e pesquisas sobre a atividade pedagógica – GEPAPe – vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

Doutora em Psicologia. Professora no Centro Universitário Anhanguera – Leme. Vinculada ao Grupo de estudos e pesquisas sobre a atividade pedagógica – GEPAPe – vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE, ligado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

GILKA GIRARDELLO

Doutora em Comunicação com Pós-doutorado em Educação. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação e Arte (NICA) na UFSC.

GILBERTO LOPES LERINA

Especialista em Fisiologia do Exercício. Coordenador do Projeto Corpo e Movimento do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC.

JODETE BAYER GOMES FULLGRAF

Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora de Educação Infantil do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas de Educação Infantil (GEPPEI).

JOSÉLIA EUZÉBIO ROSA

Doutora em Educação Matemática. Professora na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Ligada ao Grupo de estudos e pesquisas sobre a atividade

pedagógica – GEPAPe –, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e ao Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural – GPEMAHC, vinculado à Universidade do Extremo Sul Catarinense.

JUCIREMA QUINTEIRO

Doutora em Educação. Professora do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenadora do grupo de estudos e pesquisas sobre Educação, Infância e Escola – GEPIEE, na UFSC.

LILANE MARIA DE MOURA CHAGAS

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (GEPOC), do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação e Arte (NICA) e do Núcleo de Estudos de Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEAP).

LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Bolsista de produtividade do CNPq; pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPPEI) e do Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Relações Éticas, Estéticas e Processos de Criação (NUPRA).

MARCOS LOURENÇO HERTER

Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (1988). Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

MANOEL ORIOSVALDO DE MOURA

Doutor em Educação Matemática. Professora na Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada na Universidade de São Paulo. Vinculado ao Grupo de estudos e pesquisas sobre a atividade pedagógica, (GEPAPe) vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MARIA AUGUSTA BOLSANELLO

Pós-doutora pela Universidade de Murcia, Espanha (2006). Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1998). Professora Associada do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, atuando na graduação, no mestrado e no doutorado. Membro do Conselho Editorial da revista *Anales de Psicología*, publicada pela Universidade de Murcia, Espanha. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano desde 2002. Coordena o Laboratório de Estudos sobre a Atenção e Estimulação Precoce de Bebês

(LABEBE), Universidade de Murcia, Espanha. Coordena o Convênio Internacional firmado entre a Universidade Federal do Paraná e a Universidade de Murcia, Espanha.

MARIA ISABEL BATISTA SERRÃO

Doutora em Educação. Professora do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, na Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada ao Grupo de estudos e pesquisas sobre a atividade pedagógica (GEPAPe), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e ao Grupo de estudos e pesquisas sobre a infância, educação e escola (GEPIEE), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina.

MARILENE DANDOLINI RAUPP

Doutora em Educação. Professora de Educação Infantil do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE) de 2003 a 2005 e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (GEPOC) de 2005 a 2009. Diretora do NDI/CED/UFSC (Gestão 2010-2014).

MONICA FANTIN

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação e Arte (NICA).

ROSELANE FÁTIMA CAMPOS

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Vinculada ao Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho (GEPETO) na UFSC.

RUTE DA SILVA

Mestre em Educação. Pedagoga do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) na UFSC.

THAISA NEIVERTH

Mestre em Educação. Professora de Educação Infantil do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas de Educação Infantil (GEPPEI) na UFSC.

VERENA WIGGERS

Doutora em Educação. Professora de Educação Infantil do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância (NUPEIN) na UFSC.

ZENILDE DURLI

Doutora em Educação. Professora dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Integra o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Políticas e Práticas de Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Políticas em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

GRUPOS DE PESQUISA

Participam do Curso de Especialização em Educação Infantil (CEEI) os seguintes Núcleos e Grupos de Pesquisa que direcionam seus estudos às questões vinculadas à infância, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (**Nupein**), o Núcleo Infância, Comunicação e Arte (**NICA**), o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (**Gepiee**), o Núcleo de Estudo Pesquisa e Extensão em Saúde Coletiva (**Nepesc**), o Grupo de Estudos e Pesquisas Econômicas Energéticas (**Gepee**) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (**GEPAPe**).

O **Nupein**, criado em 1990, tem buscado consolidar espaços de reflexão que possibilitem o avanço do conhecimento e o aprofundamento das investigações na área da educação das crianças de 0 a 6 anos. Os seus projetos de pesquisa buscam contemplar os seguintes objetivos: a) aprofundar o conhecimento sobre as instituições que ofertam educação infantil (0 a 6 anos), suas práticas e organização; b) subsidiar a elaboração de políticas para a área e participar de fóruns e associações; c) subsidiar o trabalho de formação de educadores nos diversos níveis: graduação, pós-graduação e formação em serviço; d) organizar e manter base de dados sobre informações que interessem à área.

O **NICA**, sediado na UFSC desde 1999, tem construído nos últimos anos uma base considerável de pesquisas sobre as relações entre Infância, Mídia, Cultura e Arte em Santa Catarina, no contexto da elaboração de teses, dissertações, iniciação científica e monografias na UFSC. Procura qualificar as discussões locais através de um intercâmbio regular com outros pesquisadores nacionais e internacionais. Em parceria com os grupos de pesquisa Comunic (UFSC) e NEMES (UFRGS) foram realizadas quatro edições das *Jornadas de Debates Mídia e Imaginário Infantil*, em Florianópolis e em Porto Alegre, desde 1999. Em 2006, realizou o *I Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação*, conjuntamente com a *IV Jornada*, além da criação do Museu do Brinquedo da UFSC. A composição do grupo é interdisciplinar, tendo alguns dos seus integrantes realizado sua formação em Comunicação, outros em Educação, o que favorece a reflexão sobre os laços entre as duas áreas. As duas linhas de pesquisa do grupo são unificadas pela ênfase que ambas dão à pesquisa sobre a infância atenta às dimensões do Imaginário e da Cultura. São elas: Arte, Cultura e Narrativa; Mídia e Infância.

O **Gepiee**, criado em 2001, busca articular as ciências sociais e humanas na explicitação dos fenômenos vinculados às relações entre infância, educação e escola, integrado por pesquisadores de diversas áreas. Tem como objetivo principal

a produção de conhecimentos sobre: as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; os processos de socialização da criança na escola; as relações entre ensino e aprendizagem; as políticas públicas voltadas à infância com ênfase nos direitos sociais da criança; formação universitária e continuada de professores.

O **Nepesc** desde 2000 desenvolve projetos de pesquisa sobre o corpo em suas diversas expressões. A interface teórica que dá consistência a este esforço está representada, sobretudo, pela Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt com o desenvolvimento de investigações em diversos planos, interagindo de diferentes formas, tanto com os objetos de conhecimento quanto com pesquisadores em diversas áreas e estágios de formação, tendo sempre como eixo as Ciências Humanas, com especial atenção para o Campo Educacional. Os impactos têm se colocado em diferentes planos: articulação entre reflexão teórica e pesquisa empírica; trabalhos que tomam a Teoria Social Contemporânea como tema; levantamento e produção de fontes históricas sobre a indústria cultural em Santa Catarina; desenvolvimento e consolidação de metodologias de investigação dos ambientes educacionais, com especial atenção no corpo; construção de possibilidades teóricas para compreensão do corpo e suas expressões contemporâneas, tanto nos ambientes educacionais tradicionais como fora deles; inter-relacionamento das investigações sobre o corpo e sua educação em várias áreas de conhecimento; investigação sobre as potencialidades da Teoria Crítica da Sociedade no campo educacional; consolidação da relação ensino/pesquisa/extensão na formação inicial de professores(as) na UFSC; desenvolvimento de um centro de formação eletrônico permanente e de um conjunto de ações para a formação continuada de professores/as.

O **GEEP** iniciou suas atividades em março de 2009 e tem como objetivo discutir questões teórico-metodológicas sobre o campo da Educação especial, com foco nas políticas e práticas educacionais e apoiar o desenvolvimento de pesquisas de alunos e professores do PPGE. Este grupo conta com a participação de alunos, professores e demais profissionais ligados a Educação especial tanto na Universidade como nas redes municipais de ensino.

O **GEPAPe**, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo tem como objetivos: realizar estudos e pesquisas acerca da atividade pedagógica, segundo os princípios teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural, focalizando os elementos constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem na formação inicial e contínua de professores e pesquisadores, exercitando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; elaborar uma produção bibliográfica sobre ações de formação contínua de professores nos sistemas públicos de ensino e instituições formadoras de educação básica e educação superior; assessorar os sistemas de ensino e as instituições formadoras.

Este livro foi editorado com as fontes Adobe Garamond Pro e Chaparral Pro, o miolo impresso em papel pólen *soft* 80g e a capa em cartão supremo 250g. Impresso na Gráfica e Editora Copiart em sistema de impressão *offset*.