Revista

criança

do Professor de Educação Infantil

Prêmio Professores do Brasil

Entrevista
Miguel Arroyo

Em debate
Avaliação

Relato
Proinfantil

Novembro 2006 • 41 • Ministério da Educação

expediente

Presidente da República
Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário Executivo
Jose Henrique Paim Fernandes

Secretário de Educação Básica
Francisco das Chagas Fernandes

Diretora de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Educação Infantil
Karina Rizek Lopes

Consultora Editorial
Vitória Líbia Barreto de Faria

Jornalista Responsável
Adriana Maricato - MTB 024546/SP

Editor
Alex Criado

Reportagem
Adriana Maricato de Souza, Adriano Guerra e Edit Silva

Direção de Arte
Projects Brasil Multimídia

Projeto Gráfico
Projects Brasil Multimídia

Criação e Diagramação
Projects Brasil Multimídia

Fotografias
André Dusek e João Castilho

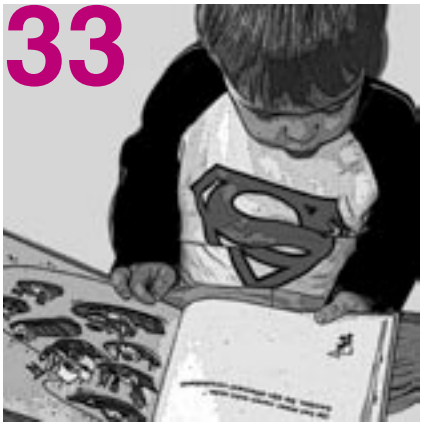
Revisão
Projects Brasil Multimídia

Foto da Capa:
Jardim de Infância 21 de abril, Brasília-DF

Endereço para correspondência:
Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Infantil – DPE/SEB
Esplanada dos Ministérios, Bloco L - Edifício Sede, 6º andar
Sala 623
70047-900 Brasília – DF. Tel: (61) 21048645
E-mail: coedi-sef@mec.gov.br

Tiragem desta edição: 200 mil exemplares
Publicação financiada pelo Projeto Unesco 914 BRA 1095
Novembro de 2006.

Ministério da Educação



sumário

2 Carta ao Professor

3 Entrevista

8 Caleidoscópio

18 Matéria de Capa

26 Professor Faz Literatura

27 Artigo

30 Relato

33 Reportagem

35 Resenhas

37 Notas

39 Diálogo

41 Arte

Cara professora e caro professor,

O Ministério da Educação (MEC) apresenta uma nova edição da Revista Criança. Com isso, esperamos consolidar a idéia de que um país democrático passa necessariamente pela educação. Uma educação com qualidade social e que começa logo na primeira infância. Daí, a importância de valorizar o papel daqueles que cuidam e educam nossas crianças pequenas. Trabalhamos para que a Revista Criança continue sendo um real instrumento de formação continuada. Por isso, reunimos cuidadosamente artigos, reportagens e informações que consideramos valiosos para professores e professoras.

A **Matéria de Capa**, por exemplo, é sobre o Prêmio Professores do Brasil 2005, que representa a unificação dos dois prêmios concedidos anteriormente: um para o ensino fundamental e outro para a Educação Infantil. A matéria mostra os vencedores, mas principalmente, trata dos projetos premiados, na expectativa de que eles possam ser replicados pelo país afora.

O entrevistado desta edição é Miguel Arroyo, especialista em educação e infância e professor da Universidade Federal de Minas Gerais. Ele fala da mudança drástica que a imagem da infância sofreu nos últimos anos e também de como deveria ser a formação daqueles que lidam com a Educação Infantil.

Na seção **Caleidoscópio**, o processo avaliativo na Educação Infantil é abordado sob três pontos de vista. Esta edição da Revista Criança traz também uma complementação da reportagem sobre leitura, publicada no número anterior. Nela, abordamos a necessidade de o professor e professora tornarem-se leitores. Na seção **Professor Faz Literatura**, apresentamos dois poemas sobre a leitura. Este é o espaço para você, professor e professora, mostrar a sua produção literária.

A partir desta edição, a antiga seção **Artigo** foi divida em duas: **Artigo e Relato**. O primeiro continua sendo uma reflexão teórica. Neste número, trata do currículo na Educação Infantil. O segundo consolida o caráter de "relato de experiência significativa". Aqui, tratamos do programa de formação de professores e professoras da Educação Infantil, o PROINFANTIL.

Trazemos ainda duas resenhas, uma das Memórias Inventadas de Manuel de Barros, e outra do CD Pé com Pé, do projeto Palavra Cantada. Na seção **Arte**, apresentamos quadros do pintor holandês Albert Eckhout, que viveu no Recife no século XVII. E na seção **Diálogo**, continuamos respondendo as dúvidas e sugestões de vocês, nossos leitores e leitoras.

Enfim, esperamos que, com esta nova edição, a Revista Criança se torne cada vez mais a revista do professor e da professora de Educação Infantil desse imenso país, que pode e deve ser de todos.

Boa leitura!

Imagens quebradas

Adriano Guerra | Belo Horizonte/MG

"As imagens da infância eram vidro e se quebraram". O especialista em educação e infância Miguel Arroyo busca compreender a realidade que está por trás da idéia de que os alunos já não são os mesmos. Repensar os educandos é, para ele, encontrar a própria identidade do educador.
Arroyo é Professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG e PhD (Doctor of Philosophy) em Políticas de Educação pela Universidade de Stanford, na Califórnia/EUA. Espanhol de nascimento e cidadão brasileiro por opção, há muito tempo ele se dispôs a enfrentar um dos maiores desafios para o País: construir políticas de educação abrangentes, que levem em conta as desigualdades em que vivemos.

Existe um choque entre a realidade da escola e o que as crianças vêem fora dos seus muros?

Estamos inseridos num mundo onde as imagens românticas da infância já se destruíram. Outro dia me falaram sobre um pai que estava muito preocupado porque apareceu um cadáver na porta da creche e as crianças o viram. Esse é um choque tão brutal para crianças entre 3 e 4 anos, que o profissional de educação deve estar bem preparado para trabalhar com isso. Hoje há choques brutais que a infância padece, choques próprios de adultos. O professor tem que ser formado para trabalhar os valores, a ética, as identidades.

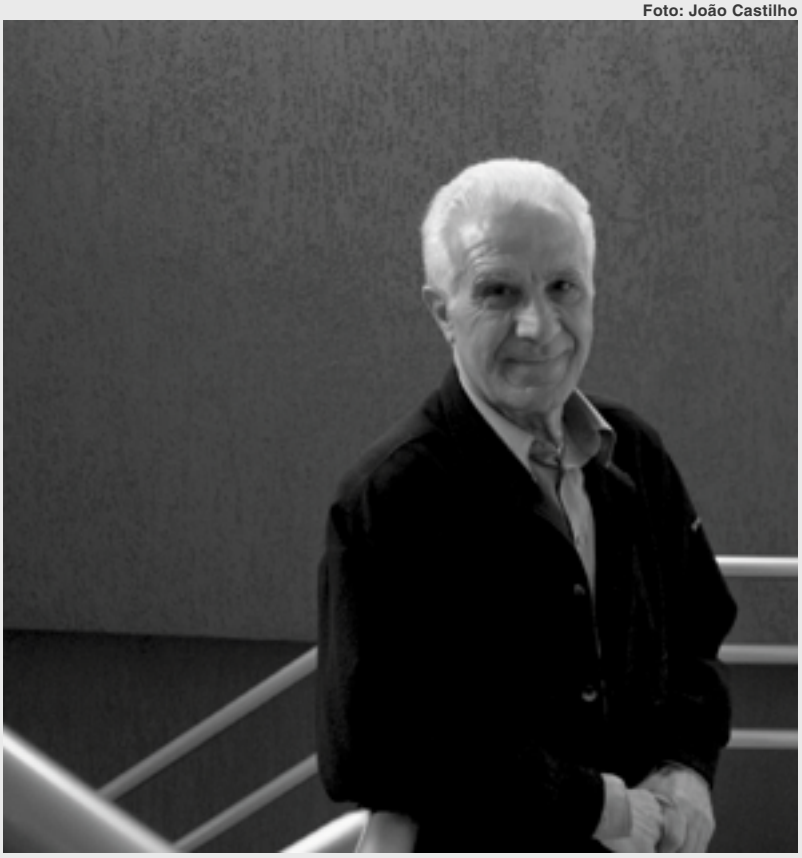
Uma criança negra que vive, por exemplo, num meio cheio de preconceito racial: se os educadores souberem apenas ensinar a ler, a cantar, não dá. Não temos mais aquela infância florida, de rodinha, de cantar. Hoje a infância é muito sofrida e temos que estar preparados para isso, assim como um pediatra tem que estar preparado para corpos desnutridos, baleados, vítimas de violência sexual.

Eu tenho medo de haver ainda uma visão romantizada da infância. As imagens românticas da infância se quebraram. É hora de preparar os professores para lidar com essa infância real.

O que significa "culturas infantis"?

O ser humano não nasce pronto, ele é construído num processo longo que acompanha a vida toda. A partir

Foto: João Castilho



de determinantes biológicos e das concepções culturais vão criando-se as diversas temporalidades e cada tempo tem suas especificidades. A infância é uma delas, como é a adolescência, a juventude, a vida adulta e como é a velhice. São tempos em que o ser humano está em um dado momento da construção da sua mente, das suas faculdades superiores, assim como de seus valores e de sua ética. Estas temporalidades variam de acordo com cada povo e cultura. Num ambiente rural, a infância, provavelmente, será mais curta.

As condições sociais e culturais determinam a própria duração da infância e desses outros tempos?

Sim, determinam a duração, as maneiras de viver esses tempos e o imaginário que se tem sobre eles. Desde o livro clássico de Philippe Aries na década de 1960[1], chamou-se a atenção para o fato de que a infância não é sempre a mesma, ela passa por temporalidades diferentes e, historicamente, ela se constrói como um tempo diferenciado. Uma coisa é a infância nos tempos mais primitivos e outra a infância na Idade Medieval.

Como as diretrizes nacionais podem atender à diversidade cultural e ser, ao mesmo tempo, orientação segura para a formulação de propostas pedagógicas?

Antes das diversidades regionais, nós temos a dos sujeitos humanos. Passamos por tempos diversos da vida, então temos que respeitar a infância em suas especificidades. Temos que ter um currículo para a formação da adolescência, dentro dessa especificidade do que é ser adolescente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) prevêem isso, de certa forma.

"As imagens românticas da infância se quebraram. É hora de preparar os professores para lidar com a infância real."

As diversidades de classe são muito mais fortes: se até agora falamos em infância, quando vemos as diversidades de classe, vamos ter que falar em "infâncias". Porque uma coisa é ser criança em uma favela, com o pai desempregado, com uma mãe que tem que sair de casa cedo para poder trazer comida para a casa, ser uma criança de seis anos que cuida do irmãozinho de dois. Essas infâncias são muito diversas das infâncias de classe média, das infâncias da elite. Nesse sentido, temos que ter um projeto de Educação Infantil para cada infância.

Dá para atender às demandas da infância popular da mesma forma que se atende crianças da classe média?

Não, não dá. Entre outros aspectos, são muito diferentes as vivências de uma criança de classe média em relação a uma criança que mora na favela. Se vamos falar dos processos de humanização, de construir-se como humanos, eles são muito diferentes. Hoje, temos crianças que não passam sequer por processos de humanização.

A infância popular hoje está vivendo um dos seus momentos mais dramáticos. No momento em que você encontra crianças na rua, em risco social, ameaçadas pela droga, ameaçadas pela violência, crianças de 9 e 10 anos exploradas sexualmente, então precisamos ter um projeto específico de educação para elas.

Diante disso, eu não posso ter o mesmo processo de Educação Infantil, nem o mesmo currículo de Educação Infantil. Temos que tomar consciência de que as políticas universalistas não dão conta das vivências tão desiguais da infância.

Como trabalhar as diversidades?

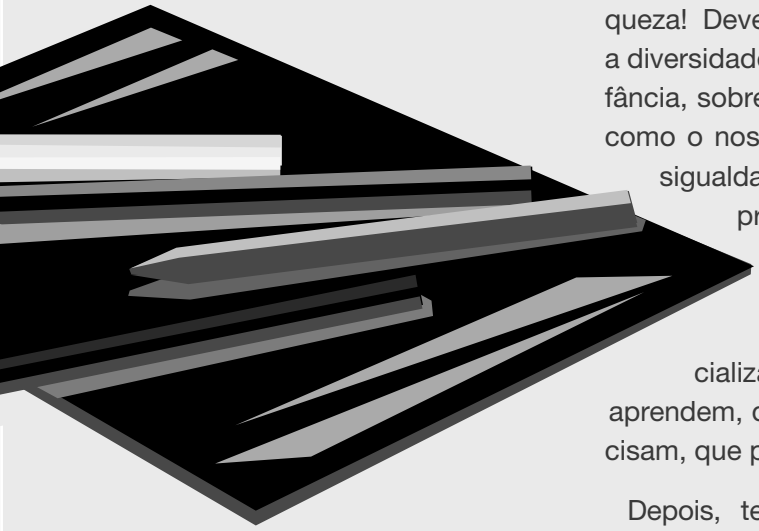
Estávamos falando da diversidade das infâncias por classes. A mesma coisa é por gêneros: é muito diferente um menino, que cedo o pai diz "vai pra rua e tem que trazer comida e alguns trocados e você, menina, fica cuidando de seus irmãozinhos". Uma criança, uma pré-adolescen-

[1] História social da criança e da família. LTC Editora.

te, normalmente, já tem que sair para trabalhar fora, para cuidar dos filhos dos outros, para trazer um dinheiro para a casa. E o menino sai e entra nas drogas. São condições diferentes para cada gênero, assim como, é um problema muito sério, por raça. Tem que haver políticas específicas.

O senhor defende as políticas afirmativas também dentro da infância?

Sim, quanto mais há realidades negativas, mais temos que ter políticas afirmativas. Se hoje as camadas populares e sua infância vivem realidades tão negativas, elas têm que ter ações afirmativas. Outro dia, estava em uma escolinha ao lado de uma favela, e a diretora me colocou algumas questões que são muito diferentes daquelas de um jardim de infância. Ela disse: "eu não posso insistir que as crianças cheguem na hora certa, porque há dias em que a mãe sai muito cedo, deixa por conta da irmãzinha e a irmãzinha chega aqui duas horas depois". Na hora de sair, a mesma coisa. Você pode ser rígido com a classe média, porque eu pego um carro, vou lá e busco meu filho, mas na escolinha da favela não, porque a própria mãe não sabe que horas chega o ônibus. Por isso, as propostas educativas para as infâncias populares têm que ser muito mais sensíveis.



Que tipo de formação o professor da Educação Infantil precisa ter para incorporar este modelo?

Temos que acabar com a formação generalista. Tem que ser básica para todo educador e depois para as especificidades dos tempos da vida. O educador de infância teria que conhecer muito a história social da infância, a psicologia da infância, isso é de uma riqueza! Deveríamos conhecer a diversidade de formas da infância, sobretudo em um país como o nosso, de tantas desigualdades. Os futuros profissionais devem conhecer como vivem as crianças, como se socializam, que valores aprendem, que cuidados precisam, que proteção têm.

Depois, tem que entender muito mais sobre o desenvolvimento humano. Teríamos que estudar como se processa o desenvolvimento no cérebro de uma criança em cada tempo. Depois, teríamos que saber coisas específicas para trabalhar os valores da infância.

No entanto, os cursos hoje nos preparam muito para conhecer os conteúdos, para transmitir as matérias. A escola trabalha muito as habilidades – de leitura, de escrita – mas muito pouco os valores.

"Se hoje as camadas populares e sua infância vivem realidades tão negativas, elas têm que ter ações afirmativas."

Ainda hoje se pensa que a infância é um período de preparação para alguma coisa que ainda está por vir...

Aí entramos na questão de como entender a infância. O que torna a infância um tempo específico? Ela é um tempo de não fala, um tempo de não ter o domínio da razão, do verbo, da lógica do pensamento racional. A infância se define pelo negativo, essa sempre foi a tendência. A infância era uma espécie de fase mais próxima entre o bicho e o ser humano: tempo dos instintos, do choro, do não controle, dos caprichos.

Ela é vista como um tempo que não tem identidade, que não se define por si mesmo, se define em relação à vida adul-

ta, tida como o tempo nobre da vida humana. A vida adulta é o tempo do raciocínio, da fala, das grandes decisões, da

“ O ideal seria entender que a infância penetra no ensino fundamental. Ela vai até os 9 anos, no mínimo.”

gestão do mundo, da gestão da cidade e, nesse sentido, todos os tempos anteriores à vida adulta são considerados tempos preparatórios.

Mas eu não considero que a infância seja uma preparação para a cidadania. A infância é um tempo de cidadania. Não se preparam crianças e adolescentes para um dia serem sujeitos de direitos, eles já são sujeitos de direitos, esta é uma mudança recente.

Essa concepção já está incorporada à legislação brasileira, às diretrizes das políticas de educação?

Está incorporada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por exemplo. O ECA tem 15 anos e não diz apenas preparemos a infância para um dia ter seus direitos, ele diz que os direitos da infância e do adolescente devem ser vividos agora. O ECA nos diz que a criança tem direito a comer, a brincar, à moradia, à educação. O maior direito que uma criança tem é ser criança.

Como o senhor situa o brincar na Educação Infantil e no ensino fundamental?

Antigamente, nos referíamos à Educação Infantil a até, no máximo, 6 anos. Para a escola, a infância é muito curta. Uma das coisas que temos que fazer hoje é alongar o tempo de infância. O ideal seria entender que a infância penetra na educação fundamental. Ela vai até os 9 anos, no mínimo. Na família, por exemplo, para nós, 8 anos é criança, 9 anos é criança.

O que isso traria em termos de mudança para a escola?

Isso muda radicalmente a escola. Se você tivesse uma política de educação em que a infância fosse de 0 a 9 anos, nós não estragaríamos essa fase com os pré-escolares e escolares de 1ª à 4ª série. Se partíssemos dos tempos da vida, de suas especificidades, poderíamos dividir esse longo tempo da infância em três outros períodos: de 0 a 3 anos, um período da primeira infância; de 3 a 6, um período da segunda infância; de 6 a 9, a terceira infância.

O que isso mudaria no currículo?

Mudaria a concepção da educação. Primeiro, teríamos que entender que educar é permitir que o indivíduo se desenvolva como ser humano. Desenvolva todas suas potencialidades, identidades, valores, sua ética, sua mente, sua auto-estima, sua capacidade motora, sua corporalidade. A infância é um grande tempo para se desenvolver tudo isso. Mas, como? Seria o modelo escolar? Eu acho que não. O modelo escolar está muito focado em apenas algumas habilidades.

Qual a mudança que precisa ocorrer?

Precisamos pensar o que é ser criança, o que significa essa fase, esse tempo da vida, e nos perguntarmos: como desenvolver sua mente, que ainda é de criança, seus valores, seu relacionamento, sua sociabilidade, seu corpo? Vamos desenvolver isso através do brinquedo, da habilidade de mexer, trabalhar o sensorial, a dimensão corpórea, a dimensão de sua identidade como menino, como menina.

Isso tem sido feito de forma intuitiva...

É intuitivo, mas há projetos de Educação Infantil que fazem isso de uma maneira muito consciente, existem professores que se preparam para isso. A minha definição é que tenhamos uma proposta de educação para a infância que respeite seu tempo e trabalhe a totalidade de desenvolvimento nesse tempo, até os 9 anos, invadindo o ensino fundamental. Eu diria que, no Brasil, a educação na primeira e na segunda infância ainda têm uma concepção totalizan-

te. O currículo seria um projeto, uma proposta de educação que abrangesse essa totalidade. Não de uma maneira intuitiva, "espontaneísta", que é o que geralmente se faz.

Como ver a ânsia de alfabetização nesse tempo da infância?

Claro que temos que alfabetizar, mas fazendo da própria alfabetização um processo em que possamos desenvolver a plenitude da capacidade da criança. O que não podemos é dizer que primeiro deve-se aprender a ler para, depois, aprender o resto. Claro que é diferente a abordagem de 6 a 9 anos, como é diferente de 3 a 6, ou de 0 a 3. Mas, a partir dessas especificidades, é preciso ter um projeto de Educação Infantil mais amplo, que englobe todo o tempo da infância.

Isso representa também uma mudança radical na escola.

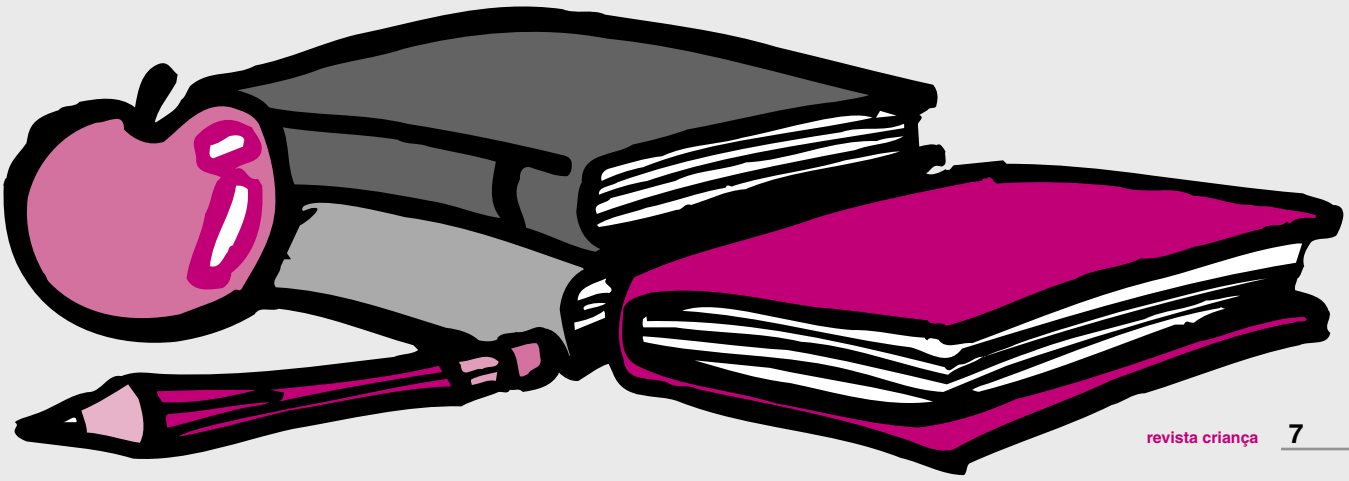
Seria uma mudança radical no modelo de escola. Sobretudo, teríamos que começar por fortalecer a educação nos primeiros anos da infância, ter um projeto que dê conta disso, preparar profissionais, ter projetos arquitetônicos adequados e, depois, esse projeto ir invadindo, contaminando, de baixo para cima, o antigo "pré", até contaminar a 1ª à 4ª série, ao menos, que é o que chamamos de ciclo da infância no ensino fundamental.

Como o senhor vê essa discussão sobre a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental?

Já incluímos a criança de 6 anos no primeiro ciclo quando implantamos a Escola Plural (Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte), em 1994. O ciclo da infância no ensino fundamental era até os 8 anos; 9, 10 e 11, o ciclo de pré-adolescência; e 12, 13 e 14 o ciclo da adolescência. Mas veja, o que nós fizemos foi acabar com as séries. Então, você não estava incluindo a criança de 6 anos na 1ª série. Nós a inserimos no ciclo da infância.

O senhor estava aumentando a infância?

Sim, estávamos fazendo com que a infância invadisse a 1ª série. E a pré-adolescência, que era 9, 10 e 11 anos, ainda estava bem próxima da infância. Na realidade, nós tiramos os de 11 anos, que antes estavam na educação de 5ª a 8ª série e passamos para baixo. Em vez de invadir de cima para baixo, é o contrário: é respeitar a infância como infância e a pré-adolescência como pré-adolescência. E nunca fazendo com que a pré-adolescência fosse invadida pela adolescência e nem invadisse a infância, que no Brasil é de 0 a 6 anos. Agora, se for colocar os de 6 anos no ensino fundamental, com todas as características de séries, de ensinar a ler e a escrever, de matar a infância, eles vão sofrer. Isto pode ser um desastre. Se for para escolarizar a infância, eu sou contra. Se for para respeitar a infância, sou a favor.



A avaliação na Educação Infantil é uma das questões mais difíceis para os professores. Por esta razão tem sido tema de muitas reflexões dos especialistas nos últimos anos. Novos conceitos foram construídos, novas práticas foram desenvolvidas. Mas continua sendo fundamental aprofundar esse debate, pois avaliar implica avaliar-se, rever conceitos, fazer escolhas e tomar decisões: o que avaliar? para quê avaliar? como avaliar? com que instrumentos avaliar?

Neste caleidoscópio, reunimos três especialistas no assunto. Claudia de Oliveira Fernandes, professora da PUC do Rio de Janeiro e da UNIRIO, trata dos conceitos envolvidos na prática avaliativa. A também professora da PUC-RJ e diretora pedagógica da Casa Monte Alegre, Adrianne Ogêda Guedes, aponta aspectos que podem facilitar a construção de instrumentos avaliativos eficazes. E Rosana Aragão relata a experiência de construção do Portfólio como instrumento de avaliação, detalhando os caminhos trilhados e os avanços conseguidos.

Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo

Claudia de Oliveira Fernandes*

"...Mal Alecrim segurou a maria-mole, percebeu como era incrivelmente macia. E cheirosa. Levou-a para seu cantinho na biblioteca, sentou-se em cima dela, pulou, e aprovou.
– Agora, tenho um ótimo travesseiro.
Na manhã seguinte, acordou com a cabeça cheia de açúcar e coco ralado.
– Que maravilha! – deslumbrou-se. – Vai me dar pensamentos doces. – Deu uma lambida na ponta dos cabelos. – Hummm! E é uma delícia também. Nunca tive um travesseiro tão bom."
Rosa Amanda Strausz
Alecrim, Ed. Objetiva, 2003

Um certo olhar

A personagem Alecrim entende que terá sonhos doces ao dormir com um travesseiro de maria-mole. E você, gosta de maria-mole? Você teria um travesseiro em que, ao acordar pela manhã, seu cabelo estivesse cheio de açúcar e coco ralado? Depende do ponto de vista, não? Alguns odiariam a idéia, outros, como Alecrim, achariam o máximo! Com a avaliação acontece a mesma coisa: depende do ponto de vista!

A concepção que o professor possui sobre a função da avaliação depende de sua história de vida, de suas lembranças escolares, de suas expectativas em relação às suas crianças, de sua perspectiva teórica, da maneira como se percebe na profissão.

Ora, se a Educação Infantil tem por função primeira socializar, inserir nossas crianças no mundo que as cerca de maneira criativa, comprometida, responsável, bem como perpetuar e criar conhecimentos e culturas, como situar a avaliação escolar nessa perspectiva?

Fala-se muito acerca de uma avaliação que não pode ser excludente, classificatória, que selecione, segregando as crianças e separando aquelas que prometem uma vida escolar de sucesso das que estariam fadadas ao fracasso, que infelizmente, não só estaria reservado à vida escolar do aluno, mas também a toda sua experiência de vida futura. Uma marca que o tempo nem sempre consegue desfazer.

No entanto, até que ponto, nós professores, refletimos sobre nossas ações cotidianas na escola, nossas práticas em sala de aula, sobre a linguagem que utilizamos, aquilo que pré-julgamos? Nossas práticas estão imbuídas de ações que fazem parte de nossa cultura, de nossas crenças, e que expressam um "certo modo" de ver o mundo. Esse "certo modo" de ver o mundo ainda está muito impregnado pela lógica da classificação e da seleção, no que tange à avaliação.

Um exemplo: as notas colocam os avaliados em uma situação classificatória, certo? A partir desta classificação, podemos separar os melhores dos piores classificados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um ciclo de estudos.

Podemos encontrar escolas privadas de Educação Infantil que, para terem maior "legitimidade" e gozarem de maior "credibilidade" junto aos pais e à sociedade, adotam um sistema de avaliação nesse segmento, no qual as crianças recebem uma nota e realizam provas! Isso é muito estranho, ou pelo menos incoerente, se pensarmos que queremos que nossas crianças possam gostar de descobrir o mundo má-

* Doutora em educação pela PUC-Rio. Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Realiza pesquisa na área de avaliação escolar, políticas educacionais em avaliação e organização da escolaridade em ciclos. Participou da elaboração da proposta de avaliação do PROINFANTIL.

gico do conhecimento e que aprendam que vão à escola para ter prazer, para aprender sem que para isso precisem receber um prêmio.

Para se discutir mudanças no que tange à avaliação, antes de se propor métodos e alterações práticas, é preciso pensar no papel social que tem a escola, a pré-escola e a creche, bem como a profissão de professor. Ninguém dirá que a função da escola é selecionar, classificar, excluir. Ninguém ousaria, entendendo a educação escolar como um bem universal, dizer que a escola deveria ficar apenas com os melhores. Parece que temos claro qual é nosso papel e a função social da instituição a qual nos vinculamos profissionalmente. No entanto, concordando com Sacristán (2001) é necessário desvelar o óbvio para resignificar o papel da escola e do ensino público como um bem universal. É fundamental que a discussão acerca da função social da escola seja colocada novamente, entre nós educadores, a fim de reafirmarmos os valores para os quais ela foi criada. A partir daí, então, podemos começar a discutir todos os elementos do currículo/proposta pedagógica, inclusive a avaliação.

Os princípios

Ora, se pensar sobre avaliação implica repensar o papel social da escola e da profissão de ser professor, estamos falando, portanto, de alguns princípios que devem nortear a avaliação. Eles não devem ser diferentes daqueles que orientam as práticas e as nossas crenças acerca do papel da escola e da instituição de Educação Infantil na vida das crianças, de suas famílias e da sociedade.

Gostaria de destacar alguns princípios que, a meu ver, deveriam ser norteadores de uma avaliação na instituição de Educação Infantil. São eles:

o olhar observador, a promoção das crianças e de suas aprendizagens, a valorização das experiências culturais das crianças, o desenvolvimento da autonomia, a inclusão, o diálogo, a preservação da auto-estima favorável ao crescimento, o comprometimento da escola e do professor com o social, o caráter formativo da avaliação, a auto-avaliação, a participação, a construção da responsabilidade com o coletivo.

Uma mudança na escola, em direção a práticas mais democráticas de avaliação e, portanto, não classificatórias ou segregadoras, não passa inicialmente, por mudanças de métodos ou didáticas mais contemporâneos. Uma mudança profunda implica em uma reflexão acerca dos princípios que regem nossa ação pedagógica e que nos darão a base para a construção de nosso projeto pedagógico e para os processos de avaliação que estiverem aí inseridos. A clareza e a retidão de princípios poderão nortear uma prática coerente e própria de uma escola ou instituição democrática, compromissada com o crescimento e a valorização das crianças, professores, educadores e funcionários.

Uma avaliação formativa

A Educação Infantil tem uma prática de avaliação formativa. O que significa isto? Muitos autores já conceitu-

aram esse tipo de avaliação. Podemos entender que a avaliação formativa é aquela em que o professor está atento para os processos e aprendizagens de suas crianças. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota. A avaliação acontece, pois se entende que ela é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. Por fim, podemos dizer que avaliação formativa é aquela que orienta as crianças para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-as a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-as em seus percursos. Perrenoud (1999, p.143) define a avaliação formativa como uma avaliação que ajuda a criança a aprender e o professor a ensinar.

Considerando que a construção da autonomia é um dos princípios que orientam a Educação Infantil, apontamos que um aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte da criança, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender. Instaurar uma cultura avaliativa, no sentido de uma avaliação entendida como parte inerente do processo e não desvinculada para uma atribuição de nota, não é tarefa muito fácil. Contudo, sabemos que na Educação Infantil os professores, de um modo geral, realizam uma avaliação muito próxima da formativa, dado que exercem uma avaliação mais contínua dos processos das crianças, desvinculada da necessidade de pontuá-la com indicadores numéricos ou de outra ordem, para fins de aprovação. As práticas avaliativas na Educação Infantil, de modo geral, primam pela lógica da inclusão das crianças com vistas à sua permanência e continuidade nas creches, pré-escolas e escolas de Educação Infantil. Dessa forma, podemos concluir reafirmando que:

1. É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem.

2. Avaliar é necessário e condição para a mudança de prática e continuidade do conhecimento.

3. Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.

Assim como Alecrim, podemos e devemos romper com o que está instituído. Dormir em travesseiro de maria-mole pode ser muito gostoso. Romper com amarras, com o que já está pré-estabelecido, com práticas antigas que só são coerentes com uma escola de décadas passadas, com uma perspectiva seletiva e, portanto, com uma concepção de avaliação classificatória, faz parte do compromisso do educador desse início de século. Falar em avaliação implica, antes de se pensar em como avaliar, refletir acerca do porquê e para que avaliar. Será que sabemos para que avaliamos?

Referências Bibliográficas

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed Editora 1999.
SACRISTÁN, G. A Educação Obrigatória - seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora 2001.

Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças

Adrianne Ogêda Guedes*

Para abrir nosso diálogo, vale discutir o sentido de avaliar na educação. A avaliação estará presente o tempo todo em nossa prática educativa, inclusive nos momentos de inserção de novas crianças e ao longo de nossos planejamentos. A cada decisão que tomamos, a cada escolha que fazemos - desde uma atividade que planejamos, até a forma com que lidamos com as crianças - estamos avaliando. A avaliação é, portanto, um ato que sugere movimento, reflexão e transformação.

É importante ressaltar que a avaliação não é um instrumento para medir o quanto a criança aprendeu nem tampouco é uma forma de julgar, reprovar ou aprovar uma criança. A avaliação, que de fato contribui para o crescimento da criança e para o trabalho do professor, precisa ser mediadora e acolhedora. É ela que possibilitará o acompanhamento da criança em todos os momentos vividos na Educação Infantil, contribuindo com seu avanço na ampliação do conhecimento de si e do mundo.

Acompanhar o desenvolvimento da criança ajuda o professor a rever e aprimorar seu trabalho. Neste sentido avaliar a criança nos leva também a avaliar nossa própria ação pedagógica e também a instituição na qual estamos inseridos. Afinal, avaliar é o movimento de pensar tudo que envolve nossa prática e buscar caminhos de torná-la cada vez mais coerente e mais contextualizada.

A professora Jussara Hoffmann – muito conhecida por suas pesquisas sobre o tema da avaliação educacional – afirma que: "A avaliação deve ser entendida como uma prática investigativa e não sentenciva, mediadora e não constatativa. Não são os julgamentos que justificam a avaliação, as afirmações inquestionáveis sobre o que a criança é ou não é capaz de fazer." (2000: 15). Portanto, não devemos avaliar as crianças para classificá-las, julgando o que sabem ou não sabem fazer, padronizando comportamentos, constatando apenas as suas "capacidades", quantificando seus saberes e apontando seus erros. Sua história deve ser considerada, as conquistas valorizadas, as descobertas apreciadas. Para Hoffmann, a avaliação é uma forma de conhecer/investigar o movimento das crianças e, a partir desta investigação, pensar formas de intervenção que possam favorecer o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos da criança. Avaliar é comprometer-se com a criança, seu sucesso e suas conquistas.

Por isso, é fundamental estudarmos mais sobre o desenvolvimento infantil. Muitas vezes as crianças com as quais trabalhamos nos surpreendem com respostas inusitadas que nos mostram o quanto elas pensam sobre o mundo à sua volta, bem como as ligações entre os diversos conhecimentos que vão construindo na relação com os elementos da cultura, com seus parceiros e com o ambiente. A escuta do ponto de vista da criança é, portanto, fundamental! Ela nos revela muito, por um lado, sobre quem é aquela criança, quais são as suas vivências e experiências e, por outro, sobre a lógica infantil.

*Diretora pedagógica da Casa Monte Alegre Educação Infantil (RJ), professora do curso de Especialização "Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-escolas" da PUC-RJ e doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense. Participou da elaboração de textos para o PROINFANTIL.

As falas de nossas crianças nos fornecem preciosas pistas sobre suas hipóteses, suas idéias próprias e, partindo do que elas pensam, podemos desafiar o avanço de seus conhecimentos com atividades interessantes e instigantes. Tal qual "detetives", precisamos olhar, escutar, observar com atenção o que nossas crianças demonstram, o que lhes chama a atenção. Isto nos fornece elementos não só para compreender mais sobre cada uma delas, mas também para que possamos planejar nosso trabalho. Se soubermos os interesses, curiosidades, dúvidas, dificuldades de nossas crianças, podemos pensar em propostas que vão ao encontro delas.

Um aspecto significativo da prática avaliativa é o registro (escrito, fotográfico, ou outro). Registrar o vivido pela criança permite que acompanhemos suas conquistas e avanços. É importante termos em vista que não podemos nos basear apenas na nossa memória, porque ela é muitas vezes falha. Se não registramos nossas experiências corremos o risco de esquecer detalhes preciosos do vivido!

A escrita, registro mais comumente utilizado na escola, é um excelente recurso para ampliar à reflexão. Não devemos escrever para "prestar contas" aos pais ou à instituição. É claro que, para os pais, os relatórios das crianças são excelentes instrumentos para que eles conheçam mais sobre seu filho e sobre o trabalho que estamos desenvolvendo, mas isso não quer dizer que escrevemos para mostrar "o quanto fizemos" nem para indicar "o que a criança sabe ou não sabe".

Registrar por escrito nossas experiências e as observações sobre as crianças permite que possamos refletir sobre nossa prática, revendo nossos atos, organizando idéias e experiências, mapeando as dúvidas, relacionando o que vivemos com as teorias. Cecília Warschauer, professora e educadora, acredita que o registro é uma forma de retratar a história vivida, de deixar marcas. É um instrumento que favorece a reflexão (1993: 61) e o aprimoramento do professor.

A reflexão é o repensar a ação pedagógica num tempo posterior a ela. Neste momento, o professor se distancia do imediatamente vivido, podendo, com essa distância, olhar para seus atos de uma outra forma. É por meio deste repensar que vamos revendo os caminhos trilhados, planejando os próximos passos e articulando os objetivos mais gerais da Educação Infantil e a realidade concreta de nossas crianças.

Se surgem curiosidades sobre algum assunto por parte das crianças, se registramos suas perguntas, podemos, em outro momento, buscar fontes de consulta para alimentar o trabalho. O professor não precisa ter todas as respostas! Ele é na verdade um pesquisador que vai buscando dia-a-dia ampliar também seus recursos e conhecimentos, junto com suas crianças. O professor é alguém que questiona, que organiza o grupo em torno das necessidades e curiosidades que surgem. Mais experiente, vai sugerindo caminhos, desdobramentos, desenvolvimentos a partir das idéias e sugestões infantis.

Enfim, avaliar é abrir uma janela para compreender mais profundamente nossas crianças e a nós mesmos. Assim teremos recursos para aprimorar a educação e fazê-la mais e mais uma experiência rica e significativa para crianças e professores.

Referências Bibliográficas:

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: Editora DP& A, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

OSTETTO. Luciana Esmeralda. **Deixando Marcas... A prática do registro no cotidiano da educação infantil.** Florianópolis: Editora Cidade Futura, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro, uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

O Portfólio como novo instrumento de avaliação

Rosana Aragão*

Organizar estratégias de avaliação na Educação Infantil não é uma tarefa simples. Neste artigo, relatamos a experiência de construção do Portfólio. Ele tem demonstrado ser um eficiente instrumento de avaliação. Além disso, tem gerado transformações efetivas nos rumos da nossa prática pedagógica.

O CONTEXTO

A nossa cultura escolar, ao longo deste século, construiu fortes representações a respeito da avaliação - padronização, medição, comparação, seleção, mérito - que habitam ainda hoje o imaginário da sociedade em geral. Estas idéias influenciam as práticas escolares e são entraves difíceis de serem vencidos.

Na Educação Infantil, ainda hoje, pais, professores, gestores e escolas de ensino fundamental esperam que todas as crianças tenham alcançado a base alfabética por volta dos 6 anos. Embora divergente das normas da política nacional, esta e outras exigências da comunidade escolar acabam por pressionar a manutenção de uma prática avaliativa padronizadora e excludente.

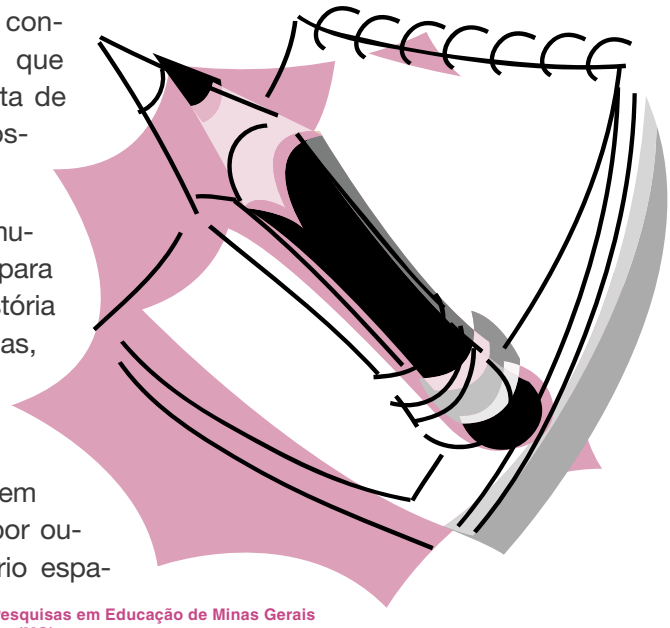
Temos em mente padrões universais de desenvolvimento, aprendizado e comportamento infantil. Na verdade é desta forma que construímos o nosso olhar sobre nossos alunos e alunas. Isto nos leva a uma inevitável classificação das crianças. Criamos a categoria das crianças–problema, passando a rotulá-las e excluí-las desde muito cedo.

É muito comum, por exemplo, que se espere que todas as crianças estejam andando com 1 ano, que estejam desenhando a figura humana aos 4 anos, ou que todos adorem brincadeiras movimentadas. Se isso não acontece, rapidamente pensamos que estas crianças estão fora da normalidade. A solução encontrada é encaminhá-las para o atendimento de especialistas como psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros. Avaliamos nossas crianças, quase sempre, levando em consideração aquilo que elas não dão conta de fazer, segundo nossa expectativa.

Raramente mudamos o olhar para compreender a história de cada uma delas, suas possibilidades, o tanto que já cresceram e o que ainda podem crescer. Tem-se, por outro lado, no próprio espaço da escola um campo fértil para a realização de mudanças criativas.

E é neste contexto educacional contraditório que estamos aqui na escola construindo um projeto pedagógico para crianças de 0 a 6 anos. Um dos nossos maiores desafios tem sido a organização de estratégias de avaliação.

No nosso entendimento, a avaliação deve ao mesmo tempo servir para acompanhar a trajetória da criança (apontando suas conquistas, possibilidades e dificuldades);



*Rosana Aragão é pós-graduada em Educação Infantil pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação de Minas Gerais e Coordenadora Pedagógica do Centro Educacional Balão Mágico, em Lagoa Santa (MG).

orientar os pais quanto a possíveis caminhos a serem trilhados na educação de seus filhos e, sobretudo, auxiliar a professora a refletir sobre sua prática.

No entanto, para que estas metas se tornem realidade, tem sido necessário um trabalho de construção coletiva, que ultrapassa os muros das salas de aula e envolve a todos, escola e família. Sabemos que esta construção é interminável. Estamos constantemente nos avaliando, aprendendo e mudando aquilo que precisa ser mudado.

A construção do Portfólio é fruto da nossa busca por uma forma de acompanhamento mais eficiente. Este é o 4º ano que o utilizamos.

Breve história

Antes do Portfólio, vários tipos de instrumentos de avaliação foram usados. Nos primeiros anos de funcionamento da escola, utilizávamos fichas avaliativas contendo aspectos do desenvolvimento infantil. Eram objetivas, porém extremamente padronizadoras. Não revelavam o processo vivido por cada criança.

Substituímos as fichas por relatórios individuais, com a descrição do desenvolvimento das crianças de forma mais reflexiva. Semestralmente, estes eram enviados para casa. Embora mais positivos que as fichas, foram insuficientes, pois não funcionavam nem como instrumento de acompanhamento das crianças, nem como material de reflexão e transformação da prática pedagógica. Preocupadas com o seu formato e, em não rotular as crianças, as professoras acabavam fazendo relatos genéricos, homogêneos e subjetivos.

"Criamos a categoria de crianças-problema, passando a rotulá-las e excluí-las desde muito cedo."

Nos cinco anos anteriores à implantação dos portflólios, resolvemos que os relatórios ficariam na escola, no dossiê da criança. Além do relatório em si, o dossiê conteria amostras de trabalhos e atividades das crianças. A medida priorizava o documento como instrumento de trabalho da escola.

No lugar dos relatórios individuais, passamos a enviar para casa um relatório geral das atividades desenvolvidas no semestre e nos colocávamos à disposição para conversar com os pais que nos procurassem. No final do ano, fazíamos uma reunião e compartilhávamos com cada um deles a leitura que vínhamos fazendo do processo de desenvolvimento educacional da criança.

Aos poucos, estes procedimentos tornaram-se insatisfatórios, pois não permitiam a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e não favoreciam a aproximação entre a escola e os pais. Faltavam também dados da história da criança, sistematizados num único instrumento, para que pudéssemos acompanhá-la, individualmente.

No ano de 2001, o trabalho com uma criança portadora de necessidades educacionais especiais estimulou-nos a busca de um novo meio de acompanhamento e avaliação. Precisávamos recuperar a história escolar da criança para compreendermos o crescimento dela. A construção do Portfólio desta criança foi uma experiência estimuladora. Juntamos numa pasta toda a história: fotografias, entrevistas com as antigas professoras, laudos médicos, pauta de reunião com os pais, psicóloga, fonoaudiólogo, relatórios, desenhos e bilhetes da mãe. O resultado foi impressionante. Com aquele registro pudemos demonstrar que, ao longo dos três anos em que esteve na escola, aquela criança havia conseguido crescer, e muito. Além disso, ficou claro que tinha muitas possibilidades para continuar desenvolvendo-se. Ficamos mais seguras para argumentar a favor de sua inclusão em uma escola regular do ensino fundamental. Tínhamos em nossas mãos registros e dados concretos para nos apoiar.

No ano seguinte, a discussão era exatamente o proces-

so de avaliação das crianças. Inspiradas no Portfólio que tínhamos construído, buscamos novos materiais, textos e experiências de outras escolas. Tínhamos em mãos o desafio de desenvolver um projeto original, mas sabíamos que muitos seriam os obstáculos. Assim, vivenciando sentimentos diversos de medo, desconfiança, mas também de entusiasmo, iniciamos a construção deste projeto.

O Portfólio

A utilização de Portfólio vem do campo da arte. Artistas plásticos, designers, arquitetos costumam montar pastas na qual exibem uma seleção de produtos que marcam sua trajetória profissional. O primeiro passo da construção do Portfólio na escola foi definir os objetivos e as estratégias. Neste momento participaram professoras, coordenadora e diretora da escola.

Os objetivos definidos foram acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, além de aproximar a escola dos pais, levando-os a participar das etapas do processo avaliativo.

Quanto às estratégias, o grupo decidiu que os Portfólios seriam construídos ao longo do ano, com fechamentos bimestrais, quando seriam compartilhados com os pais, em reuniões. Organizaríamos os Portfólios em pastas com folhas plásticas e dele, inicialmente fariam parte os seguintes documentos: ficha de identificação da criança, lista e foto com o nome de todas as crianças da turma, relatório dos trabalhos realizados a cada bimestre, amostras dos trabalhos das crianças com comentários das professoras (desenhos, escritas etc), fotografias e relatos escritos sobre o desenvolvimento sócio-afetivo das crianças. Cada professora teria a liberdade de acrescentar ou retirar documentos, quando assim achasse necessário. O Portfólio, embora pertencesse às crianças e aos pais, por não possuir cópia poderia ser levado à casa, porém logo devolvido à escola.

"Com aquele registro, pudemos demonstrar que, ao longo de três anos, aquela criança havia conseguido crescer, e muito."

Ao longo do ano nos dedicamos para que a experiência fosse bem sucedida. Não foi fácil, pois era um projeto novo e desconhecido. Entretanto, ousamos, tomamos fôlego e seguimos adiante. De um modo geral, o processo foi rico, favoreceu o crescimento das professoras, atendeu às expectativas dos pais, e, sobretudo constituiu-se num instrumento de acompanhamento e avaliação mais completo e eficaz que os anteriores. A escola toda sentiu-se gratificada com a experiência.

Depois de um ano de experiência, constatamos que havíamos dado prioridade ao trabalho em sala, em detrimento do processo de aprendizagem de cada criança. Além disso, alguns pais esperavam que os objetivos do trabalho com as crianças fossem definidos a cada período para servirem de parâmetro avaliativo. Assim, depois de muito refletir e dialogar, o grupo reestruturou o Portfólio internamente.

No segundo ano, o nosso projeto tornou-se mais claro e conciso. Estávamos nos apropriando do Portfólio como real instrumento de trabalho. Assim, incluímos entre os objetivos do projeto que o Portfólio contribuisse "para a reflexão, aprofundamento e enriquecimento da prática pedagógica de cada professor". Além disso, pensamos que seria importante incluir os parâmetros a serem utilizados para o acompanhamento das crianças. A inclusão dos pais e das crianças no processo avaliativo deveria também ser incrementada neste ano.

Para alcançarmos estes objetivos teríamos que modificar a estrutura do Portfólio. Assim, incluímos metas bimestrais de trabalho, construídas em conjunto pela professora e coordenadora e discutidas com os pais a cada novo período de trabalho. Estas metas seriam amplas, abrangendo as diversas áreas do conhecimento e do desenvolvimento infantil.

A cada bimestre o Portfólio mostrava quais projetos e atividades foram desenvolvidas

dentro de cada meta e, principalmente, como cada criança se desenvolveu. Como é praticamente impossível que cada professora acompanhe as crianças profundamente em todas as áreas, foi decidido que ela escolheria algumas metas por bimestre, para acompanhá-las mais de perto. Para cada área selecionada, a professora faria um relatório minucioso contendo observações do bimestre sobre a criança. Nas demais áreas, ela faria um acompanhamento superficial.

Uma professora do maternal, por exemplo, decidiu que no 1º bimestre daria mais atenção às metas de adaptação e organização do espaço e tempo; ao desenvolvimento da linguagem oral e ao desenvolvimento da autonomia em relação a cuidados de higiene e alimentação. No 2º bimestre, ela decidiu continuar acompanhando a questão da autonomia das crianças, incluiu o desenvolvimento do desenho, deixando para o 3º bimestre voltar a relatar o desenvolvimento da linguagem oral. Estas áreas selecionadas exigiram da professora um empenho maior de observação e registro. Ela foi intercalando ao longo do ano as áreas que receberiam maior atenção, o que poderia variar também de criança para criança.

Para realizar a avaliação desta forma, foi preciso reorganizar alguns aspectos da nossa prática escolar. O planejamento do trabalho diário, os projetos e atividades significativas e a avaliação deveriam considerar o eixo central do trabalho de cada bimestre. Ao final do 2º ano, tínhamos chegado a uma boa estruturação do Portfólio.

A partir de então passamos a refletir sobre o conteúdo da avaliação. Ainda temos necessidade de buscar conhecimentos para aprimorar o olhar sobre cada criança, sobre seus aprendizados, suas dificuldades. Não nos contentamos mais em escrever um relatório que não dê continuidade ao anterior, que não tenha história. Assim, os Portfólios anteriores são continuamente utilizados por todas nós da escola e vêm se transformando, aos poucos, em instrumentos de trabalho imprescindíveis à nossa prática e reflexão.

Além disso, os Portfólios têm nos ajudado mais do que nunca a tomar consciência da individualidade de cada criança. Como conseqüência, temos pensado em práticas menos homogeneizadoras. Novos desafios vêm sendo postos à medida em que aprofundamos o conhecimento do universo infantil.

"O Portfólio deveria contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica de cada professor.

Finalizando, gostaria de enfatizar que construir Portfólios é muito mais do que organizar uma pasta com amostras de trabalhos das crianças. Se todos da comunidade escolar estiverem conscientes da sua importância, terão em mãos um valioso instrumento de avaliação do processo de crescimento das crianças, das professoras, e da escola como um todo.

Referências Bibliográficas:

PERRENOUD, P. Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

HERNÁNDEZ, F. A avaliação na educação artística In Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SHORES, E. e CATHY, G. Manual de Portfólio - Um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Prêmio Profess

Edit Silva | Brasília-DF

MEC reconhece iniciativas de professoras de todo o Brasil

A criatividade foi o caminho encontrado por professoras de Educação Infantil e do ensino fundamental em todo o país para estimular o aprendizado e o desenvolvimento de crianças de 0 a 11 anos. As idéias e soluções simples, dignas de prêmios e aplausos, são reconhecidas pelo Prêmio Professores do Brasil 2005, em parceria com o Ministério da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e as Fundações Orsa e Bunge.

O Prêmio Professores do Brasil unificou os Prêmio Incentivo à educação fundamental promovido com a Fundação Bunge, e o Prêmio Qualidade na Educação Infantil, com a Fundação Orsa. Dessa forma, a iniciativa de identificar experiências pedagógicas de qualidade nas duas etapas da educação básica permite maior integração entre elas. Em 2005, 1.330 projetos foram inscritos, sendo vinte premiados, dez na categoria Educação Infantil e dez na categoria ensino fundamental (veja experiências do ensino fundamental na página 25).

Cada professor premiado recebeu um cheque no valor de R$ 5.000,00, um troféu e um diploma. No dia anterior à cerimônia de entrega do prêmio, as professoras selecionadas participaram do 1º Seminário Professores do Brasil, realizado em Brasília, para compartilhar suas experiências.

"Mostrar o que foi feito com poucos recursos serve de exemplo. Essa experiência demonstra que é possível melhorar e qualificar com muito pouco", afirmou o Ministro da Educação Fernando Haddad durante a cerimônia de entrega dos prêmios. Para ele, a divulgação dos trabalhos premiados dá destaque às boas práticas educativas.

As experiências premiadas foram desenvolvidas em escolas públicas. A observação e pesquisa de professoras e crianças sobre o cotidiano da comunidade levaram ao desenvolvimento de experiências pedagógicas relevantes. Foi premiada também a Coordenação Destaque, responsável pelo apoio, divulgação e coordenação do Prêmio no Estado que teve como vencedores: Eva Antonia Cardos Izquierdo, da Secretaria Estadual de Educação do Acre, e José Claudionor Gomes Cordeiro, da Undime do estado do Acre.

"Os trabalhos não se resumem à instituição, mas ultrapassam os muros da escola, proporcionando a socialização dessas experiências", destacou o secretário de Educação

ores do Brasil

Foto: André Duzek

Básica (SEB/MEC), Francisco das Chagas Fernandes. Segundo ele, o Brasil ainda tem grande dívida com o setor educacional, desde a formação do professor de Educação Infantil até a falta de espaços escolares adequados para crianças menores de 7 anos.

Primeiro Seminário Professores do Brasil

"Um prêmio, por si só, não produz melhoria na qualidade da educação no país", afirma Jeanete Beauchamp, diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). "O importante é que os trabalhos premiados sejam socializados com outros professores. Assim, eles podem incrementar a sua prática pedagógica". Além do seminário realizado com os professores premiados, o MEC divulgará suas experiências por meio de uma publicação.

"Mostrar o que foi feito com poucos recursos serve de exemplo."

Professoras de cidades do interior e de capitais foram à Brasília orgulhosas de seus feitos, estimuladas e impulsionadas por muitas crianças que ainda não falam, porque têm meses de vida, mas que já frequentam um espaço educativo. Durante a realização do seminário, professoras emocionadas relataram suas experiências, que serviram de estímulo para aguçar a inteligência e a curiosidade das crianças, algo primordial nessa faixa etária.

Em 2005, todos os vinte prêmios foram entregues a professoras, fato que chamou a atenção da pedagoga Ana Clara Bretos Lima, da Fundação Orsa. Ela destaca que: "em cinco anos, no máximo, três professores foram premiados. Isso é uma perda para a Educação Infantil, porque a figura masculina é fundamental nessa fase da vida".

Entre as experiências premiadas, houve crianças que tiveram a oportunidade de

conhecer instrumentos musicais, outras a história da cidade onde vivem, ainda as que discutiram o preconceito racial, crianças que aprenderam sobre a educação no trânsito e também cultura clássica e popular.

Pluralidade cultural, cidadania e história

• O preconceito racial foi o tema do trabalho liderado pela professora Juceli Hack de Oliveira, na EMEF Vereador Arnaldo Reinhardt, em Novo Hamburgo (RS). O projeto "A Mãe África e seus Filhos brasileiros: resgatando a cultura Afro-Brasileira" foi desenvolvido com crianças de 4 a 6 anos, numa cidade marcada pela cultura de influência alemã. Juceli ainda se lembra muito bem do início: "Quando recebemos o primeiro menino negro na sala, houve uma briga por causa de brinquedo e o colega disse para ele "esse brinquedo é meu, negro". Então, percebi ser o momento de tratar do tema e apresentei a capoeira, que nasceu no Brasil, com ritmos africanos".

Com a colaboração do Irmão Cláudio, um padre que viveu na África, a professora passou a trabalhar com imagens, fotos de revistas, modelos, desenhos animados, sempre questionando a turma sobre o fato de não haver personagens negros. O livro "O Menino Marrom", de Ziraldo, foi lido em grupo e todos estudaram as obras da artista plástica Tarsila do Amaral, que retrata os negros. Telas como "A Favela" e "Operário" foram observadas e serviram para que as crianças identificassem as pessoas da própria cidade. Houve críticas, mas a professora Juceli assegura que muitos pais a procuraram para dizer que seus filhos mudaram os assuntos das conversas dentro de casa. "O debate racial não é tema para um ano, é para toda a vida".

• "Ê moço, ê moça bonita! Querem aprender a pregoar? O que aprendemos com os pregoeiros vamos aqui lhes mostrar". Esses versos sintetizam a história de vendedores ambulantes, conhecidos por pregoeiros, que usam a voz como instrumento de trabalho desde o século XIX, mas que estão desaparecendo em São Luís (MA). De tanto ouvir e ver os pequenos alunos de 6 anos brincarem em sala de aula, imitando gestos e cantos desses ambulantes, a professora Maria do Perpétuo Socorro Costa Pereira, do Centro de Educação Básica Paulo Freire, usou essa curiosidade como o ponto de partida. A proposta foi apresentada aos pais dos alunos, muitos deles pregoeiros, o que resultou num painel sobre o desejo de conhecer esses profissionais. A turma passou, então, a visitar vendedores de sorvete, pamonha, pirulito e carvão.

O objeto da pesquisa começou a dar frutos. Primeiro veio o texto "Você Sabia?", em que as crianças falavam de coisas curiosas sobre esses profissionais, e depois, a cada 15 dias, publicavam um Jornal Mural. "O ponto alto do trabalho foi quando as crianças venderam jornal, por preço irrisório, e tiveram a oportuni-

Foto: André Duzek

dade de pregoar. Também foi lançado o livro 'Fragmentos da Arte de Pregoar', dedicado aos pregoeiros de São Luís que, com seus versos e rimas, nos encantam e nos ajudam a manter viva a cultura maranhense. São 50 páginas de história e curiosidades que fazem parte do acervo da biblioteca da escola. Isso é um resgate muito grande" disse a professora, que há 22 anos leciona no mesmo local.

• A Educação no Trânsito foi o projeto desenvolvido na Escola de Educação Infantil Raimundo Quirino Nobre, em Cruzeiro do Sul (AC). Após acidente de carro envolvendo uma criança, a professora Maria Dione da Silva Lopes decidiu tratar do tema com o grupo de 4 a 6 anos. "Enfocamos o porquê de tanto acidente. Montamos mural com fotos de revistas, fizemos visitas à Circunscrição Regional de Trânsito (Ciretran), auto-escolas, borracharias e oficinas, onde o grupo pôde satisfazer suas curiosidades, com perguntas espontâneas. Esse conhecimento é para a vida inteira", destaca a professora. O grupo fez excursões aos bairros e percorreu as principais ruas, observando semáforos e constatando a imprudência dos motoristas. Foram desenhados faixas de segurança e semáforos no pátio da escola e os pais construíram carrinhos, que serviram de exemplos para as palestras dos policiais de trânsito. Ainda produziram cartazes e compuseram a música "Motorista Educado". Para mostrar a importância desse trabalho à comunidade, pais, alunos e professores promoveram a passeata "Paz no Trânsito", na avenida principal da Cidade.

Múltiplas linguagens

• Em Niterói (RJ), os alunos de 4 a 6 anos da professora Renata dos Santos Melro, da Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa, estudaram Arte Naïf, termo francês que significa ingênuo. As crianças pesquisaram a vida e obra de Lia Mittarakis, Heitor dos Prazeres e Gabriel Joaquim dos Santos, artistas populares que não haviam tido a oportunidade de estudar ou se aperfeiçoar em escolas de arte. Por desenvolverem traços primitivos e ingênuos, suas pinturas são muito parecidas com traços infantis, o que facilita o contato entre os dois universos. A experiência mostrou a preocupação das crianças com as formas, cores e a distribuição dos elementos no papel, além da recriação de telas e a criação de outros trabalhos.

• Em Campo Grande (MS), alunos de Mara Aparecida Manzoli Caldeira, do Centro de Recreação e Educação Infantil Parque dos Poderes, pesquisaram a história da cidade onde moram. Inspirada nos versos "ama com fé e orgulho a terra em que nasceste", do poema Pátria, de Olavo Bilac, a professora passou a analisar, em classe, o registro de nascimento de cada uma das crianças. "Filosofamos sobre isso e priorizei temas como matemática, história, português, artes e estudamos a história de Campo Grande, para saber como eram os meios de transporte e o comércio da cidade", relata Mara.

Depois da pesquisa, o grupo fez passeios pela Cidade para observar traços do passado e do presente. As crianças também conheceram a história de José Antonio Pereira, fundador da Capital, e fizeram a releitura da tela "O Boi" de Humberto Espíndola, que retrata a economia da região, baseada na criação de gado e atividades agrícolas. Também entrevistaram famílias de artistas locais, como a do poeta Manoel de Barros. Para a professora, essa prática serviu para mostrar que "é possível trabalhar cultura e artes com as crianças, verdadeiros potenciais humanos. A escola não é depósito de criança e todos os dias fazemos dela um local para a criança viver".

• O interesse por música, manifestado pelas crianças do Centro de Educação Infantil Bem-te-vi, de Florianópolis (SC), resultou no trabalho "É música no ar...". A professora Cristiane Lopes estimulou as crianças de 3 a 4 anos, a levarem seus CDs à escola, de maneira a apresentar repertórios diversos para os alunos. "Isso fez com que valorizássemos as cantigas de roda, ampliando o acervo musical delas, a dança, contrapondo-se à erotização da infância", lembra a professora, referindo-se às musicas mais divulgadas pela mídia. A partir daí, a turma visitou escolas de música, escolas de dança, museus, lojas de instrumentos musicais, assistiu a ensaios de bandas e orquestras, conheceu as biografias de compositores eruditos como Brahms e Heitor Villa-Lobos. Construiu instrumentos com sucata e confeccionou um criativo painel com temas como 'boi da cara preta' e 'fui no tororó', além de fantoches para estimular a brincadeira e a representação.

• O Centro Municipal de Educação Infantil Zélia Vianna de Aguiar, em Vitória (ES), foi o espaço principal para desenvolver atividades com 25 bebês, cujas idades variavam de 6 a 17 meses. Na ânsia de buscar mais prazer para as atividades, as professoras Lucinéia Soprani Camargo, Mary Tavares dos Santos e Tatiane Souza da Silva observaram o interesse do grupo pela água. Com o objetivo de aguçar o conhecimento, as crianças foram levadas a locais onde havia água, como o aquário da escola. Observaram também a chuva e manusearam recipientes que pudessem ser cheios e esvaziados. "Além disso, o projeto proporcionou a exploração de livros com obras de Claude Monet, que tem a água como presença constante", diz Lucinéia. Segundo ela, o aprendizado ficou visível no interesse pelas imagens apresentadas e no comportamento das crianças que passaram a sentir prazer em tomar banho. O projeto também contribuiu para o desenvolvimento das crianças ampliando o vocabulário

Foto: André Duzek

dos pequenos. "Subestimamos a capacidade de nossas crianças, mas elas foram capazes de compreender tudo", atesta orgulhosa a professora Lucinéia.

• Em Cabedelo (PB), crianças de 1 a 3 anos participaram de uma experiência inédita com a professora Patrícia da Silva Dutra, na Creche Santa Catarina. "O projeto 'Construindo identidades' começou com a experiência de colocar um espelho em sala de aula, e quando as crianças se deram conta de seus reflexos foi uma alegria. Elas beijavam e agarravam o espelho e com o tempo começaram a se acostumar e já se identificavam nele. Usei roda de leitura, com o objetivo de envolver a comunidade e os pais", explicou Patrícia. Após cinco meses de oficinas de interação, a professora colheu fotografias com as mães e as crianças começaram a reconhecer familiares e coleguinhas. Foram, então, orientadas a produzir a própria carteira de identidade, com fotos e digitais. Ainda na sala de atividades, fizeram maquiagem e fantoches.

O corpo e a brincadeira

• Ensinar matemática, linguagem e as demais áreas do conhecimento por meio do milenar pião foi a receita mágica da professora Cláudia Beatriz Souza de Jesus, de Salvador (BA). "Prática leitora através do brinquedo: 1, 2, 3 "lereuei" do pião ao "bey blade". Ela relata que o grupo de crianças, de 5 anos, na Escola Municipal de Nova Esperança Professor Arx Tourinho, na periferia da capital, levava imitações de "bey blade", pião moderno originário de um desenho animado. "A partir daí, fizemos uma viagem no tempo porque essa criança não conhecia o brinquedo tradicional. Mas com o que ela via na televisão, foi capaz de fazer o próprio brinquedo, com a mesma dinâmica, que é rodar sobre o

eixo". Essa atividade possibilitou o trabalho com textos, conhecer números e a verdadeira história do pião, que surgiu na Babilônia, há cinco mil anos. Foram realizadas oficinas e todos aprenderam a tradicional cantiga "Roda Pião".

- Por que a mesma criança cai várias vezes e no mesmo dia? O grande número de pequenos acidentes envolvendo os alunos de 4 a 6 anos fez com que a professora Maria de Jesus Gomes Almeida, da Escola Municipal Nilza Aires Pires, de Catalão (GO), desse início ao projeto "Descobrindo-se e movimentando-se". Ela começou estudando o próprio terreno da escola. Não encontrou ali a resposta. A pesquisa prosseguiu com a observação dos hábitos caseiros das crianças. Descobriu que boa parte delas, quando estava em casa, ficava sentada vendo televisão. Decidiu, então, que era hora de trabalhar a expressão corporal e o movimento para estimular a coordenação motora daqueles meninos e meninas.

- A primeira medida foi anunciar que "no dia seguinte, a escola receberia a visita de Juvenal, o que causou alvoroço entre as crianças e cada uma criava o próprio Juvenal", conta Maria de Jesus. Como prometido, o visitante foi à escola em forma de livro: "O Joelho Juvenal" de Ziraldo, que relata o sofrimento do joelho quando o corpo não dá conta de se sustentar. A novidade serviu para que a professora trabalhasse com as crianças sobre o corpo em movimento, ajudando todos a se descobrirem. Ela mostrou imagens do corpo humano, fizeram teatro de fantoche e aprenderam como abotoar a roupa e amarrar o próprio calçado. Para que as crianças pudessem conhecer o próprio corpo, todos desenharam a mão num papel e riscaram as articulações. Também houve momentos em que a comunidade foi à escola e os pais pularam corda e brincaram com bambolê. Houve ainda duas caminhadas. "Isso melhorou consideravelmente o desempenho das crianças", relembra a professora.

O Primeiro Seminário Professores do Brasil contou com a palestra da educadora Léa Tiriba, professora da PUC/RIO, especialista em questões da infância, que elogiou as professoras premiadas. "Nós, professores, trabalhamos em situações muito duras. É o entusiasmo que nos faz continuar!".

Especialista

Léa Tiriba alertou para o risco de as crianças passarem muito tempo em espaços fechados, pois isso pode torná-las "adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana". A educadora ainda destacou a necessidade de uma educação como prática de liberdade, comprometida com a apropriação e a construção de conhecimentos. "Porque os conheci-

As dez premiadas do ensino fundamental

- "Camisas para ler e aprender", de Jaqueline Maria de Souza Dias, Manaus/AM. O tema, desenvolvido com alunos da 2ª série, serviu para despertar o interesse pela leitura, quando cada um lia a mensagem da camiseta do colega.
- "Para que a vida nos dê flor e frutos", de Evanir de Oliveira Pinheiro, Natal (RN). A professora orientou crianças entre 8 e 9 anos no estudo sobre os bens naturais e culturais da comunidade.

"Cidadania, infância e a estética do olhar", de Ana Lúcia Machado, Florianópolis (SC). Estudantes de 3ª e 4ª séries desenvolveram o tema realizando pesquisa cultural e um filme.

- "O mundo dos brinquedos e os brinquedos do mundo", de Regina Maria Schein dos Santos, Canoas (RS). Meninos e meninas estudaram a história de cada brinquedo, desenvolvendo o projeto premiado.
- "Das formas às fórmulas - Arte e geometria num contexto interdisciplinar", de Maria Rita Lorêdo, Muriaé (MG). As crianças realizaram atividades a partir da educação artística e dos conhecimentos matemáticos, com o objetivo de melhorar a linguagem e a comunicação.
- "Negro que te Quero SER Negro", de Valmária Martins da Silva, cidade satélite do Gama (DF). O objetivo foi resgatar a memória, a história e os valores culturais, artísticos e religiosos da população negra pelas crianças de 6 a 8 anos.
- "Intercâmbio Cultural: indígenas e não indígenas respeitando as diferenças, repudiando as injustiças e discriminações", de Cristina Pires Dias Lins, Dourados /MS. Ao observar preconceito em relação aos indígenas no grupo de alunos, a professora desenvolveu uma proposta pedagógica envolvendo conhecimento mútuo e a valorização da diversidade cultural.
- "O doce gostinho de aprender através de embalagens", de Paula de Fátima Cavagnari, Cambé/PR. O objetivo foi desenvolver o interesse e o raciocínio dos alunos pela utilização de balas de vários tipos. As crianças eram estimuladas a associar palavras que começassem com a mesma letra da marca da bala e isso serviu para a alfabetização.
- "Horticultura e meio ambiente - vivendo e aprendendo", de Eliana Francisca do Santo Garcia, Linhares/ES. Crianças de 4ª série aprenderam como melhorar a alimentação familiar, ajudar a comunidade e combater a desnutrição, cultivando hortas em casa.
- "Desembalando o lixo do bairro Jardim Carapina", de Luciane Rosário Sampaio Frizzera, Serra/ES. Estudantes da 4ª série estudaram a importância da reciclagem e da proteção do meio ambiente, desenvolvendo pesquisas sobre o problema do lixo para o planeta e a coleta seletiva. O material recolhido e levado para a escola foi separado, classificado e pesado. A partir do material recolhido são confeccionados brinquedos e trabalhos artísticos.

defende educação como liberdade

mentos são a matéria prima sem a qual é impossível preservar a vida na Terra, sem a qual não se pode participar do processo permanente de criação e recriação da existência. Todas as crianças precisam ter acesso aos conhecimentos que a humanidade vem produzindo, porque eles são instrumentos, ferramentas de transformação da realidade emocional, social e ambiental em que estamos inseridos", afirmou. "Na prática, isso significa oferecer às crianças um cotidiano em que sejam respeitadas não só como cidadãs de direito, mas também como sujeitos de afeto, de sensibilidade, de conhecimento".

Para Léa, "as crianças não são todas iguais, pelo contrário, trazem consigo a diversidade da vida: são meninos e meninas imersos numa cultura, herdeiros de distintas etnias, culturas e classes sociais. Quem cuida deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para poder perceber o que o outro precisa. Isso exige proximidade, tempo, entrega". A especialista concluiu lembrando que "é através da formação permanente dos profissionais que atuam junto às crianças que será possível assegurar a qualidade da escola".

Ler é o melhor remédio

Giani Peres*

Eis aí um grande desafio:
Criar ávidos leitores!
Que leiam, leiam, horas a fio
Sobre ciência, poesia e amores.
Adquirir o hábito de ler é importante
Para investigar, pesquisar, delirar
Ler é mesmo algo fascinante,
Envolvente, pois te leva a criar.

Diria que ler é o melhor remédio
Contra a ignorância, desinformação e tédio
E qual é afinal o papel do professor?

Ser um exemplo, ser um elemento motivador
Oferecendo pílulas diárias de leitura
Que leve as idéias a constante fervura.

* Giani Peres é pedagoga formada pela Unicamp, especialista em Educação Infantil, pós-graduada em Métodos e Teorias de Pesquisa.

Amigo

Texto: Regina Célia Melo
Ilustração: Rachel Dumont*

Numa poltrona macia,
No colo da avó,
Na cama aconchegante,
Debaixo da amiga árvore...
É avião que me leva ao
Japão, Quixadá ou Bagdá!
Se a tristeza vem,
Traz asas ligeiras, verdes de esperanças...
Se a euforia é crescente,
Tece na medida a melancolia boa pra pensar.
Se o sono não vem,
Se o medo quer brincar,
Inventa sonhos azuis
Pra eu acordar
Manhãs de sol e emoções...
Se eu quero entender, desvendar o porquê, pra quê,
Como, onde, cadê?
É você a chave que abre
As gavetas, janelas e portas!
É você: Livro Amigo!

*Regina Célia Melo e Rachel Dumont são professoras do Jardim de Infância da 114 Sul, em Brasília. O material faz parte do Projeto "Livrinho na mão".

O contexto multifacetado do currículo na educação infantil

Jodete Bayer Gomes Füllgraf*

O conceito de currículo não corresponde a uma condição universal, natural, como algo sempre igual, homogêneo e de significado óbvio. Ele é social e historicamente construído, tendo sido crivado por diferentes concepções teóricas ao longo da história. Faz-se necessário, portanto, analisar as condições e os contextos como o currículo para Educação Infantil está sendo gestado em nossa sociedade. Nessa direção, Campos indica que:

"Um dos aspectos que sobressaem no debate atual, com significativas repercussões sobre as decisões de política educacional que são tomadas, seja de forma descentralizada nos municípios, seja na instância estadual e federal, diz respeito às divergentes concepções sobre o modelo pedagógico que deve ser adotado nas creches e pré-escolas, agora definidas como constituindo a primeira etapa da educação básica" (Campos, 2002, p.XV).

Para ampliar o debate acerca do tema em questão, é importante levar em conta diversos aspectos que compõem uma prática educativa de qualidade. Entre outras questões, é preciso considerar:

1- A criança um sujeito social e histórico que se constitui na interação com outros sujeitos da cultura;

2- As instituições de Educação Infantil como espaço de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos que possibilite a integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano;

3- As crianças enquanto sujeito de direitos;

4- Os princípios éticos, políticos e estéticos na elaboração da proposta pedagógica;

5- A identidade dos profissionais, das famílias e de cada unidade educacional;

6- A intencionalidade das ações educativas;

É possível afirmar, portanto, que a construção e gestão de propostas curriculares para a Educação Infantil estão inseridas num processo social amplo e multifacetado. Kramer destaca que: *"na realidade brasileira, (...) o debate em torno do currículo tem mordido as pontas do problema, mas não o miolo: ou se refere à escola; ou se vincula à dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições"* (Kramer, 2001, p.129).

No contexto mais amplo, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) vêm produzindo e publicando documentos que estabelecem diretrizes e orientações para elaboração do currículo da Educação Infantil. Neste processo, destaca-se a instituição pelo CNE, em dezembro de 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são mandatórias. Este documento expressa a preocupação com a qualidade do trabalho a ser desenvolvido neste nível de ensino. Na mesma direção, o Parecer 04/2000 da Câmara de Educação Básica do CNE, aprovado em 16/02/2000, define diretrizes operacionais para a Educação Infantil.

Por outro lado, aponta-se também a publicação e distribuição do documento "Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil vol.1, 2, 3/ RCNEI". Segundo este documento, as creches e pré-escolas são espaços de inserção das crianças nas relações

*Jodete Bayer Gomes Füllgraf é professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutoranda em Educação e Currículo pela PUC/SP.

éticas e morais que permeiam a sociedade. O documento ressalta, também, que o trabalho educativo deve criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem experiências, sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais, por meio do aprender, do fazer e das múltiplas formas de expressão.

Este documento tem sofrido diversas críticas de educadores, pesquisadores e profissionais da área . Para muitos, ele traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva universal, sem levar em conta particularidades regionais ou sociais, por exemplo.

Tendo em vista a diversidade de "modelos de enquadramento curricular" presentes na realidade educacional, os termos 'propostas pedagógicas', 'currículo', 'projeto político pedagógico', 'regimento escolar', 'diretrizes pedagógicas', ora tem o mesmo significado, ora se diferenciam. Nessa direção Kramer destaca que:

(...) currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados ao mesmo tempo (p.136).

Muitos estudos que discutem propostas pedagógicas e currículo desvelaram uma realidade infinita e ímpar, na qual o processo educativo só pode ser observado de uma forma multifacetada. Segundo Sacristán (1998) a realidade do currículo não se mostra em suas modelagens documentais, ou seja, nos projetos pedagógicos, mas na interação de todos os contextos educativos que compõem essas práticas. Essa polissemia permite inferir a necessidade de um modelo pedagógico alicerçado em práticas cotidianas que respeitem as necessidades de desenvolvimento da criança.

Assim, destacamos que as meninas e os meninos devem ser vistos na dimensão de "sujeitos–históricos", ou como indica Ostetto (2004) "*é preciso assimilar que não existe criança universal: são grupos diversos de meninos e meninas, de idades variadas, procedentes desta ou daquela região, pertencentes a este ou àquele grupo familiar".*

Nesse sentido, os profissionais que atuam em instituições com meninas e meninos de 0 a 6 anos necessitam desenvolver práticas educativas que considerem todas as dimensões e competências humanas potencializadas nas crianças. Ou seja, essas práticas necessitam levar em conta o contexto social e cultural em que as crianças e suas famílias estão inseridas. Segundo Kuhlmann Jr., as relações

"Essas práticas necessitam levar em conta o contexto social e cultural em que as crianças e suas famílias estão inseridas."

sociais não são exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. Acreditamos, portanto que os direitos fundamentais das crianças devem ser a base de toda e qualquer proposta educacional para as crianças pequenas.

É importante destacar que estas questões estão contempladas no documento "Critérios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças", elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg e publicado pelo MEC/COEDI em 1995. O documento traz as bases e os princípios para uma política nacional de Educação Infantil.

Na verdade, esses critérios de atendimento, passaram a orientar e nortear o trabalho desenvolvido em alguns contextos educativos. Assim, em muitas instituições é possível identificar práticas concretas que buscam oferecer um espaço estimulante e seguro, permitindo que as crianças manifestem seu potencial físico, afetivo, intelectual e cultural, bem como a aprendizagem de sua autonomia e de sua socialização.

Portanto, é preciso destacar que os "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças" podem ser adotados como ponto de partida para definir "pressupostos teóricos e práticos" de um modelo pedagógico de qualidade. Esses critérios adotam os seguintes princípios:

Direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante seguro e estimulante, direito ao contato com a natureza, direito à higiene e à saúde, direito a uma alimentação sadia, direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, direito ao movimento em espaços amplos, direito à proteção, ao afeto e à amizade, direito a expressar seus sentimentos, direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Em síntese, estes princípios têm se constituído um "mediador curricular" que vêm possibilitando a qualificação de muitas práticas educativas concretas na realidade brasileira, tendo os direitos dos pequenos como eixo central no trabalho cotidiano com as crianças de 0 a 6 anos.

"É possível identificar práticas concretas que buscam oferecer um espaço estimulante e seguro."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, M. M. A Formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. Formação em contexto: uma estratégia de integração. 2002, Thomson, São Paulo.

FARIA, A. L.; PALHARES, M. Educação Infantil Pós-LDB; rumos e desafios. Campinas: Autores associados, 1999.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: Para Retomar o Debate. In: Kramer S. (Coord.) Relatório de Pesquisa: Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. PUC/RIO/CNPq/FAPERJ, 2001.

KUHLMANN, M. Jr. Educação infantil e currículo. In: Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores associados, 1999.

OSTETTO, L. Mas as Crianças gostam! Ou sobre os gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L & LEITE, M. L. Arte, Infância e Formação de Professores. São Paulo: Papirus, 2004.

SACRISTÁN, G. J. - O Currículo - uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

O PROINFANTIL: Ontem, hoje e amanhã

Roseana Pereira Mendes*
Vitória Líbia Barreto de Faria*

O PROINFANTIL Ontem: a concepção

A formação dos professores que atuam em creches e pré-escolas é uma preocupação antiga daqueles que fazem a Educação Infantil acontecer em nosso país.

Nas últimas décadas, as lutas sociais aliadas aos estudos científicos sobre a criança provocaram avanços significativos na legislação. A Constituição Federal de 1988 insere a Educação Infantil no capítulo da Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 1996, ao incluí-la como primeira etapa da Educação Básica, determina que o profissional que nela atua é o professor, com formação mínima em nível médio, modalidade Normal. Em seguida, o Plano Nacional de Educação – PNE 2001 - estabeleceu prazos para que essa formação se efetive.

A partir de então, várias iniciativas vêm sendo tomadas em diferentes regiões brasileiras. Entretanto, são ainda pontuais, atendendo a um número restrito de professores.

Os dados do Censo Escolar 2004 demonstram a existência de aproximadamente 40 mil professores em exercício sem a devida formação. Tal fato justifica a ação do MEC de elaborar, em regime de colaboração com estados e municípios, um Programa para formar os professores de Educação Infantil – o PROINFANTIL.

Dessa forma, todos os que atuam na docência , nas redes pública ou privada sem fins lucrativos, e que muitas vezes são chamados de monitores, pajens, recreadores ou babás são o público alvo deste Programa. Neste contexto, o Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica (SEB) iniciou as discussões para a elaboração do PROINFANTIL.

Constituiu-se na Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) um grupo de trabalho que buscou conhecer as várias experiências em andamento no país. Assim, o grupo se aproximou da proposta de formação desenvolvida pela Secretaria de Educação a Distância do próprio MEC para formar os professores do ensino fundamental – o PROFORMAÇÃO, que já havia sido objeto de uma avaliação externa que o referendou como um programa de qualidade.

Entretanto, em função das diferenças existentes entre professores do ensino fundamental e daqueles que atuam em creches e pré-escolas, era preciso reelaborar o material utilizado. Foi necessário, então, definir o perfil e os domínios do professor de Educação Infantil, que se pretende formar, bem como traçar um desenho curricular do Programa. Esta discussão conduziu à construção dos eixos temáticos em relação às áreas pedagógicas: o desenvolvimento infantil; ciência e cultura no mundo contemporâneo; o professor: ser humano e profissional e a ética.

Como a estrutura do curso prevê a sua realização em módulos, o grupo definiu a ênfase a ser dada em cada um deles

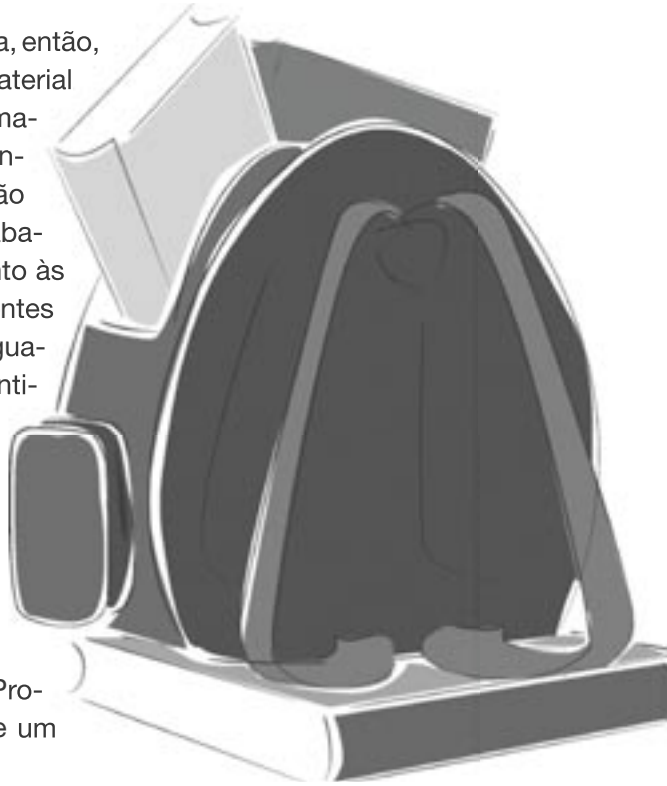
*Roseana Pereira Mendes é técnica da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC). Vitória Líbia Barreto de Faria é Consultora Editorial da Revista Criança. Ambas foram responsáveis pela coordenação pedagógica do projeto editorial do PROINFANTIL e por sua implementação.

em relação aos conteúdos pedagógicos:

- Educação, sociedade e cidadania: perspectivas históricas, sociológicas e políticas da Educação Infantil;
- Infância e cultura: linguagem e desenvolvimento humano; Crianças, adultos e a gestão da Educação Infantil;
- Contextos de aprendizagem e o trabalho docente.

Ao discutir as visões que aos poucos foram constituindo o nosso Programa, tornou-se fundamental repensar as concepções e instrumentos de avaliação, que, mesmo considerando as especificidades de um curso a distância, contribuíssem para a formação de um professor reflexivo. Foi também neste momento que percebemos a necessidade de um profissional qualificado nas Agências Formadoras implantadas nos estados, com experiência na Educação Infantil. Este devia atuar como articulador, garantindo que as ações desenvolvidas resultassem na formação de um profissional qualificado. Da mesma forma, vimos também como fundamental um grande investimento na seleção e formação do tutor, vez que é ele quem acompanha o professor cursista em seu cotidiano de estudo e quem observa e intervém em sua prática.

Tornou-se necessária, então, a produção de um material específico para a formação pedagógica: Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico. Quanto às áreas temáticas referentes ao Ensino Médio, Linguagens e Códigos; Identidade, Sociedade e Cultura; Matemática e Lógica e Vida e Natureza, definimos que passariam por algumas adequações, prevendo-se, na continuidade do Programa, a produção de um novo material.



Por esta razão, os textos de estudo foram organizados em volumes distintos, de forma a agrupar as áreas do Ensino Médio e as áreas Pedagógicas. Além disso, foram elaborados materiais de apoio, para orientar os tutores e o estudo dos professores cursistas.

O PROINFANTIL hoje: a implementação

Por se tratar de um curso de formação em nível médio, a implementação do Programa se dá a partir de negociações com as secretarias estaduais de educação, que se articulam com os municípios.

No segundo semestre de 2005, iniciou-se o Projeto Piloto do qual participam os estados de Goiás, Ceará, Sergipe e Rondônia. Para 2006, as negociações estão em curso, visando a ampliação para outros estados.

A participação da equipe da Coedi nos momentos de formação em diversos municípios possibilitou o contato com os profissionais das agências formadoras, com os tutores e com os professores cursistas na fase presencial. Isto ampliou o nosso conhecimento sobre a realidade, estimulando a percepção sobre o alcance do Programa. O acompanhamento do Módulo I tem demonstrado seu impacto frente a esta realidade. Os depoimentos das equipes formadoras estaduais traduzem avanços significativos na prática dos professores e no contexto institucional onde atuam.

No que se refere ao universo observado, a despeito das dificuldades apontadas em muitos municípios, percebemos que tem havido um esforço no sentido de colocar a Educação Infantil na ordem do dia. Estes esforços ora se dão pela vontade política dos gestores, ora por pressão da sociedade ou ainda por força da Lei.

Contudo, mesmo considerando os avanços realizados, constatamos que ainda há um longo caminho a ser trilhado em relação ao atendimento aos direitos da criança, visto que inúmeras dificuldades ainda persistem, principalmente, no que se refere a infra-estrutura; ao regime de atendimento; a razão professor/criança; a organização interna das instituições; a relação com as famílias; a intencionalidade educativa e a gestão.

Outro aspecto constatado foi o entusiasmo manifestado pelos cursistas com a possibilidade de voltarem a estudar e com a perspectiva de serem habilitados como professores.

O desenvolvimento do PROINFANTIL tem se constituído em uma prática transformadora. Traz em seu bojo a possibilidade da Educação Infantil construir uma identidade própria à medida que produz qualificação para toda a estrutura.

A formação dos professores provoca, sobretudo, mudanças nas concepções das instituições de Educação Infantil e dos sistemas de ensino. E tem possibilitado também o aparecimento de demandas por formação inicial para outros profissionais, tais como coordenadores e diretores de creches. Inclusive professores já habilitados querem utilizar o material do PROINFANTIL, na continuação de seus estudos .

A observação do trabalho do professor e a subseqüente discussão sobre a prática com o tutor têm contribuído para que o coletivo da instituição demande momentos de planejamento e avaliação para os demais professores.

Da mesma forma, os profissionais, ao verem sua prática reconhecida e ao refletirem sobre ela, constroem sua identidade como professores. Neste sentido, a concepção e os instrumentos de aprendizagem e de avaliação mostram-se efetivos neste processo. O fato de a leitura e a escrita permearem todos os momentos de observação e reflexão faz com que os professores percebam o seu próprio processo formativo, avaliando os conteúdos desenvolvidos e se auto-avaliando.

O PROINFANTIL amanhã: os desafios

As conquistas e as dificuldades até aqui enfrentadas, tanto pelas equipes estaduais das Agências Formadoras, pelos tutores, pelos professores cursistas, quanto pela equipe da Coordenação Nacional do PROINFANTIL, trazem novos desafios e questionamentos.

O mais importante diz respeito ao enraizamento do Programa como um elemento transformador da realidade da Educação Infantil nos municípios. O grande desafio do PROINFANTIL é tornar-se o indutor de grandes transformações na Educação Infantil, principalmente nas concepções e nas práticas desenvolvidas em creches e pré-escolas. Sempre tendo no horizonte a criança como sujeito pleno de direitos.

Professora pode tornar-se leitora com formação e prazer

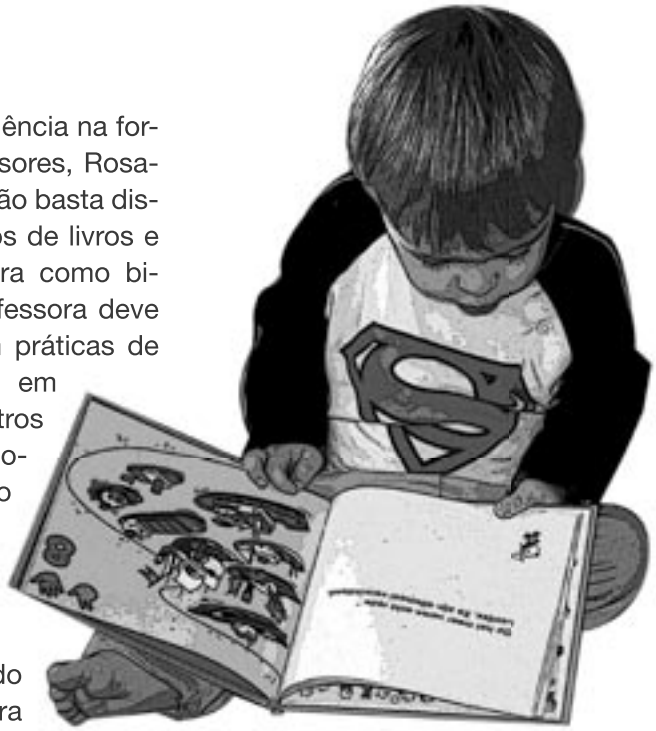
Adriana Maricato | Brasília/DF

É difícil para uma professora que não lê estimular a leitura dos alunos. Se a criança vem de uma família que não lê e encontra na escola uma professora na mesma situação, a professora não saberá como despertar e cultivar a leitura. O ambiente de Educação Infantil promotor da leitura precisa contar com professoras leitoras.

Para Magda Soares, da UFMG, um programa de formação de leitores deve se preocupar também com o desenvolvimento do professor como leitor, "porque se a pessoa não tem prazer no convívio com o material escrito, é muito difícil passar isso para as crianças". Por isso, Rosana Becker, professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), defende que é preciso trabalhar na formação continuada dessa professora, que precisa se tornar leitora.

Rosana Becker coordena no Paraná o desenvolvimento de cursos e produtos didáticos para a área de Linguagem e Alfabetização. Esse trabalho é feito a partir da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que faz parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do MEC (Rede).

Com sua experiência na formação de professores, Rosana acredita que não basta disponibilizar acervos de livros e espaços de leitura como bibliotecas. "A professora deve ser envolvida em práticas de leitura, entrando em contato com outros professores leitores, participando de grupos de estudo, freqüentando cursos, fazendo trabalhos, encontrando espaços de leitura nas salas de aula e nas escolas". Segundo ela, a partir dessas vivências, os professores podem perceber a importância da leitura nas suas próprias vidas, avaliar se são leitores ou não, e construirem -se como leitores, buscando formas de romperem com suas histórias de não-leitura.



Para formar alunos leitores, o professor necessita de uma concepção clara de leitura, como as crianças aprendem a ler e saber como constituir o acervo para trabalhar com elas. "Não pode subestimar a capacidade das crianças de receberem o texto. Enquanto elas folheiam, também constroem conhecimento e práticas", esclarece Rosana Becker. Isso significa ter atividades permanentes de leitura em sala de aula. Lendo para as crianças, o professor simultaneamente constitui-se como leitor. A escrita torna-se uma descoberta coletiva na sala de aula: "não é porque a criança não teve acesso que não pode aprender a gostar desses materiais de leitura", acrescenta a professora do Paraná.

Os programas de formação de leitores devem levar em conta que a leitura do professor não é a mesma das crianças. De acordo com Rosana, "é preciso conhecer o perfil do professor, saber o que ele lê de fato e estas informa-

ções podem ser conseguidas na Associação de Leitura do Brasil". Os acervos para os professores devem ser diversificados, com leitura informativa - jornais, revistas, periódicos, textos científicos sobre educação e também literatura. "O professor precisa conhecer o universo simbólico da Literatura Brasileira e Universal", diz ela.

Mas Rosana Becker adverte que a professora não pode estar sozinha neste trabalho de leitura. Ela precisa do apoio da direção. A diretora deve garantir um espaço de leitura dentro da creche ou escola e garantir livros de literatura infantil adequados às turmas de Educação Infantil, deixando o material disponível para ser pego, folheado, trocado, acompanhado, cuidado. "Não é para o livro ficar apenas como enfeite bonito na estante da escola, a criança tem que pegá-lo".

Secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de ensino superior podem procurar os centros da Rede/MEC na área de Alfabetização e Linguagem para criar programas de formação de professores leitores. Isto trará ganhos para os profissionais e para as crianças. E muito prazer também. Fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mais informações no telefone (0 xx 61 2104-8672) e no site www.mec.gov.br.

Os mitos sobre leitura

Mentiras	Verdades
Crianças não gostam de ler	Crianças aprendem a gostar de ler
Crianças estragam livros	Crianças aprendem a manipular os livros
A leitura deve ensinar conteúdo pedagógico	Leitura deve divertir
Leitura só na biblioteca	É incentivada na sala de aula
O ambiente deve ser silencioso	O ambiente é gostoso, permitindo que as crianças se expressem
Só alfabetizados podem ler	As crianças 'lêem' antes de serem alfabetizadas
Crianças só entendem textos fáceis	Crianças compreendem textos complexos e palavras difíceis
A professora só conta histórias	A professora conta e lê histórias
Livros são os únicos objetos para leitura	Vários suportes de texto – revistas, bulas de remédio, receitas, documentos, embalagens – podem ser usados para leitura
Todas as crianças devem ler um único livro ao mesmo tempo	As crianças devem ler livros diferentes

Memórias Inventadas – Infância
Autor: Manoel de Barros
Ilustradora: Martha Barros
Editora: Planeta do Brasil

Karina Rizek Lopes*

Ao consultarmos o dicionário, encontramos como uma das acepções da palavra infância "meninice". E ao falarmos da palavra infância, muitas imagens, gostos, cheiros e toques parecem estar vivos na nossa memória, bem como na de nossos pais e avós...

Nesta publicação deparamo-nos com uma caixa, uma caixa de segredos, uma caixa de brinquedos, uma caixa de memórias, uma caixa de pessoas e personagens, uma caixa de imaginação, uma caixa de muitas coisas...

Manoel de Barros é um autor que escreve sobre e para a infância, e, também para adultos. Como na infância, o autor nos recebe na primeira página do livro dizendo: "tudo que não invento é falso", pois na infância o que é mais verdadeiro é a imaginação que se transforma em faz de conta, que se transforma em brincadeira, que se transforma em coisa séria!

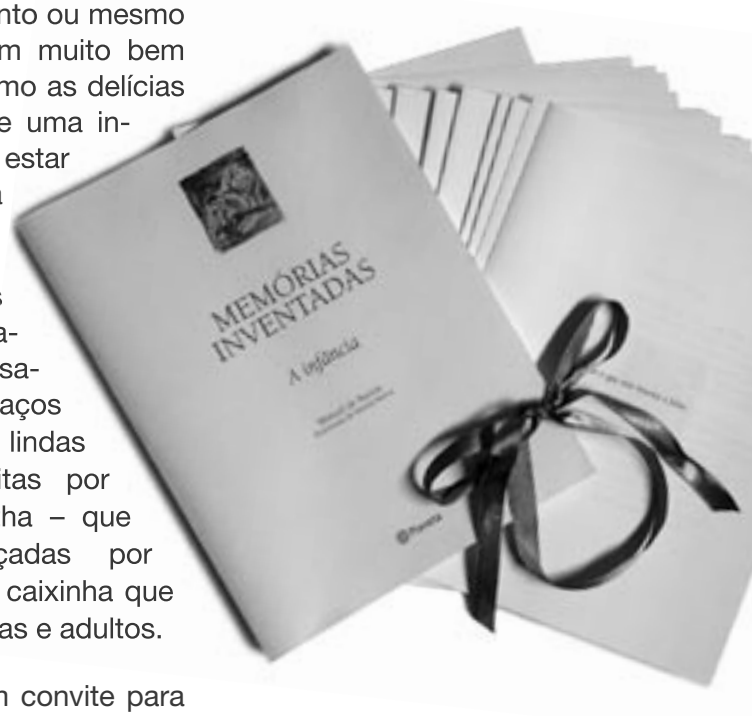
Ao falar de sua própria infância, Manoel de Barros desperta nos leitores pequenos sorrisos, franzidos nas testas, olhares curiosos e uma vontade de ir adiante em cada pequena história lembrada ou inventada.

Estas histórias podem ser lidas em conjunto ou mesmo separadas, vêm muito bem guardadas, como as delícias e memórias de uma infância devem estar dentro de cada um de nós.

Os livrinhos são entrelaçados cuidadosamente com laços de fita e com lindas ilustrações feitas por sua filha Martha – que parecem traçadas por criança – uma caixinha que encanta crianças e adultos.

A caixa é um convite para conhecermos os objetos, bichos e pessoas que foram e são personagens protagonistas da infância do autor e que se confunde com a infância de cada leitor.

Um autor que desde criança sabia o que queria: "frasear" e "escovar as palavras". E você, o que deseja da vida no tempo de ser criança?



*Karina Rizek Lopes é Coordenadora Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Pé com Pé
Compositor/Intérprete: Sandra Peres e Paulo Tatit
Ilustrações: Giba Gomes
Pesquisa: Paulo Dias
Gravadora: Selo Palavra Cantada

Vitória Faria*

O álbum está organizado em dois CDs que exploram o universo rítmico brasileiro e suas origens africanas. O primeiro, "Pé com Pé", apresenta canções cheias de humor, aventura e poesia. Com diferentes ritmos e fazendo uso de uma linguagem lúdico-poética, penetra na cultura infantil, trazendo à tona seus brinquedos e brincadeiras, seus hábitos e maneiras de ver o mundo.

O segundo CD, "Pé na Cozinha" é um convite à dança, à exploração de movimentos e ao conhecimento de uma multiplicidade de ritmos retirados de diferentes instrumentos musicais. Com grande ênfase na percussão, as mesmas canções são reapresentadas em trilha sonora, tendo apenas bases instrumentais.

Eis o resultado de um cuidadoso e sério trabalho da dupla Sandra Peres e Paulo Tatit, que, em outros momentos, já nos presenteou com outras obras voltadas para o público infantil. Este último parece pertencer à mesma linhagem do Álbum Canções do Brasil, de 2001. Naquele trabalho foram gravadas canções com crianças de 26 estados brasileiros, que retratavam a diversidade das tradições musicais de cada local visitado. Tudo acompanhado por registros feitos em um diário de viagem que acompanhava a coletânea.

Agora, tendo como base a pesquisa feita pelo etno-musicólogo Paulo Dias, os dois músicos trazem a cultura negra enraizada em alguns estados brasileiros com ritmos que vão do reggae ao maracatu, passando pela umbigada e danças originárias da capoeira e dos quilombos, bem como o boi matraca, o partido alto e o moçambique. Contracenando com as sonoridades africanas, trazem a música pop, de origem norte-americana e inglesa e os caboclinhos da tradição indígena.

O álbum como um todo se constitui em uma verdadeira aula de música para crianças e adultos, vez que, além dos dois CDs, traz um encarte com letras das canções, explicações sobre os instrumentos utilizados, origem e história dos ritmos escolhidos, partituras das músicas apresentadas, além dos maravilhosos desenhos ilustrativos de Giba Gomes.

A coletânea é uma grata contribuição aos professores de creche e pré-escola no desenvolvimento de atividades relacionadas à história da música brasileira, bem como de apreciação, vivência e produção musical. Neste sentido, possibilita às crianças diversas formas de exploração do conteúdo do álbum por meio de diferentes linguagens: corporal, musical, poética, lúdica, plástica, oral e escrita, além de fornecer conhecimentos sobre as nossas raízes culturais.

---

*Vitória Faria é consultora editorial da Revista Criança.

Fundeb é quase realidade

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 9/2006 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) está no Senado Federal. O Fundeb substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e garante investimento obrigatório para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A implantação do Fundeb aumenta o número de alunos atendidos de 32 milhões para 47 milhões.

Dicionário com ilustrações para crianças em fase de alfabetização

A partir de 2006, os estudantes da rede pública das primeiras séries do ensino fundamental vão ter acesso a dicionários adequados à sua faixa etária e à série em que estão matriculados. Até então, os dicionários distribuídos pelo MEC eram o mesmo para alunos da 1ª à 8ª série, que levavam a publicação para casa. Cerca de 139 mil escolas receberão os novos acervos, um para cada sala de aula, inclusive dicionários ilustrados.

A politíca inclui a formação de professores habilitados a incentivar o uso coletivo do acervo de dicionários em sala de aula.

Três tipos de dicionário irão compor os acervos: os do tipo 1 terão de mil a 3 mil verbetes, adequado à fase inicial de alfabetização; os do tipo 2 terão 3,5 mil a 10 mil verbetes; e os do tipo 3, com 19 mil a 35 mil verbetes, serão orientados pelas características de um dicionário padrão, mas adequados a alunos de 3ª e 4ª série. Os dicionários tipo 2 serão comuns aos dois acervos, cada um composto por nove obras.

Parâmetros de Infra-Estrutura na Educação Infantil

O MEC imprimiu cerca de 20 mil exemplares dos dois volumes do documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, a ser distribuído para as secretarias de educação de todos os municípios. A definição de critérios de qualidade para a construção e reforma de creches e pré-escolas foi estabelecida como meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

Baseadas nos parâmetros de qualidade para os ambientes, as prefeituras poderão criar redes de qualidade para o atendimento das crianças: disposição de equipamentos e materiais usados na construção, iluminação e ventilação são alguns dos aspectos a serem observados na construção e reforma de instituições de Educação Infantil. Simultaneamente aos estímulos que o ambiente pode proporcionar às crianças, também é necessário estar atento à segurança, facilidade de limpeza e manutenção.

O conteúdo do documento foi debatido de forma democrática com dirigentes estaduais e municipais de educação e representantes da sociedade civil em 2004. Cerca de mil municípios participaram dos debates para traçar uma política nacional de Educação Infantil durante os oito seminários regionais realizados em 2005.

Divulgação de experiências premiadas

Cerca de 20 mil exemplares da publicação Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004 foram distribuídas às secretarias de educação de todo o país. A publicação relata as 24 experiências premiadas naquele ano, de forma a torná-las conhecidas e estimular a criação de experiências pedagógicas de qualidade por parte de mais escolas e professores.

Em parceria com o MEC, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Fundação Orsa, o Prêmio Qualidade na Educação Infantil, foi concedido pela primeira vez em 2000. Criatividade, originalidade e possibilidade de replicação das experiências foram os critérios de seleção dos 1.269 trabalhos inscritos em 2004. Em 2005, ele foi unificado com o Prêmio Incentivo à Educação Fundamental, da Fundação Bunge, e criou-se o Prêmio Professores do Brasil para essas duas etapas da educação básica.

Diálogo com as cartas recebidas

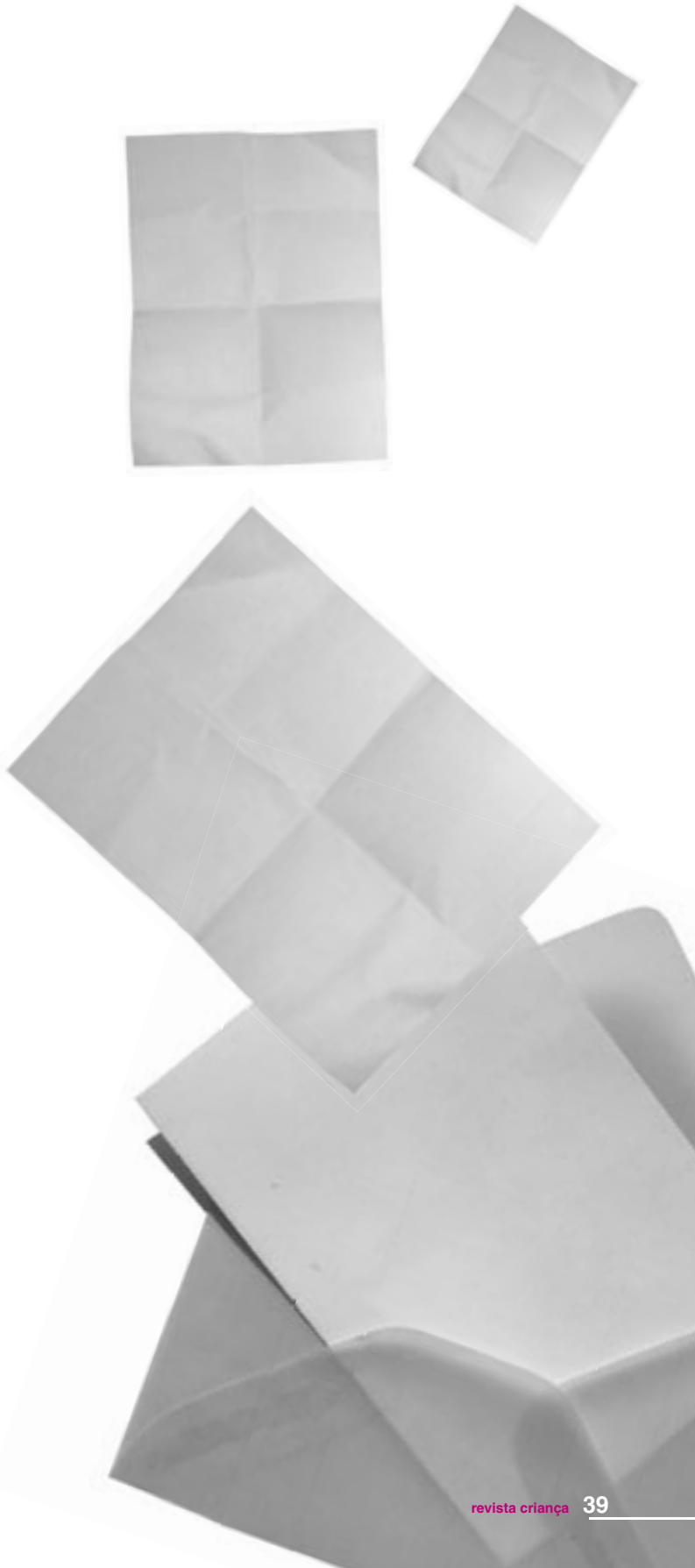
Fui professora de Educação Infantil e atualmente sou coordenadora pedagógica de um pólo contendo cinco escolas da zona rural.

Sei da importância que as revistas de educação têm no seio das escolas da zona rural. Quando chega uma revista nova todas querem ler para atualizar-se. Claro que com a Revista Criança não foi diferente.

Estava precisando de algo que falasse de contos de fada, pois estava elaborando uma oficina de contos para os professores de Educação Infantil, foi maravilhoso. A Revista nas primeiras páginas trouxe o que estava pesquisando. Adorei os artigos e quero parabenizar a todos os seus colaboradores.

Com a leitura da Revista, os professores não só aprimoram suas práticas, mas também reconstroem saberes, assim enriquecendo conhecimentos.

Natalice Feliciano dos Santos
Escola Municipal Antonio Galdino – Xique-Xique – Monte Alegre (RN)



Natalice,

Ficamos felizes em saber que, por meio da Revista, estamos contribuindo com a formação dos professores do seu pólo. Continue nos escrevendo, enviando sugestões para que a Revista Criança possa ser cada vez mais um instrumento para a formação continuada dos professores.

É com grande emoção que escrevo porque acabei de ler “Oh Bagdá!”, poema do professor Daniel Faria. É lindo! Gostaria de parabenizá-lo e dizer que também gosto de poesia. Acredito que só o poema é capaz de por luz na alma humana quando esta está na escuridão, porque a poesia é a linguagem de Deus.

Adenir Vendrame

Juruena (MT)

Adenir,

Os poetas são os responsáveis pelo reencantamento do mundo e, os defensores do meio ambiente, os preservadores da continuidade da vida em nosso planeta. Que bom saber que existem pessoas como você trabalhando com as crianças na Educação Infantil.

Moro em uma comunidade no Rio de Janeiro, Vila do João, local em que constantemente a violência aterroriza meu coração. Fui educadora infantil no Bairro da Maré por muitos anos.Exatamente hoje, num momento de tristeza, pois não pude ir a faculdade devido ao tiroteio da noite, chegou a Revista Criança...

... Eu preciso que vocês saibam que materiais como este são essenciais para nossa reflexão constante, pois relatam experiências fascinantes e possíveis, além dos artigos e entrevistas importantíssimas. É um material maravilhoso! Estou feliz por ter a oportunidade de receber esse presente, num dia como esse.

Sara da Conceição Alves

Vila do João – Bom Sucesso (RJ)

Sara,

Ficamos satisfeitos em saber que o recebimento da Revista Criança trouxe tanta alegria para você. Obrigada pelas palavras elogiosas.

Albert Eckhout (1610/1665)

Mulher negra com criança
1641 – Óleo sobre tela

Índia tapuia com criança
1641 – Óleo sobre tela

Albert Eckhout nasceu na Holanda em 1610 e veio para o Brasil com Maurício de Nassau, durante a invasão holandesa, em 1637. Foi um dos primeiros pintores estrangeiros a ver o belo na diversidade brasileira, tanto na natureza quanto em seu povo. Voltou à Europa sete anos depois, vitimado pela malária, doença esta que o levaria a morte em sua terra natal. As obras que aparecem nesta página fazem parte do Museu Nacional da Dinamarca. Ambas revelam a sensibilidade do pintor ao captar um pouco da concepção de criança presente nas culturas negra e indígena no Brasil do século XVII.

O que podemos inferir é que a figura da mãe era essencial nos cuidados com a criança e que o afeto permeia esta relação. Além disto, as imagens nos mostram uma proximidade muito grande das crianças, desde muito cedo, com a natureza e com o trabalho na medida em que acompanham as mães em suas tarefas cotidianas. Esta é uma das leituras possíveis.

Professor, faça também a sua leitura a partir da observação. A obra de arte nos dá esta liberdade.

Ministério
da Educação