

Revista

criança

do professor de educação infantil



A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil

Entrevista
Léa Tiriba

Reportagem
Fundeb

Artigo
Conhecendo a
Revista Criança



expediente

Presidência

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria de Educação Básica

Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental

Coordenação de Educação Infantil

Consultora Editorial

Vitória Líbia Barreto de Faria

Jornalista Responsável

Adriana Maricato - MTB 024546/SP

Editor

Alex Criado

Reportagem

Angélica Miranda, Íris Carolina, Neuracy Viana, Rafael Cristiano Ely, Rita de Biaggio

Direção de Arte

TDA Comunicação

Criação e Projeto Gráfico

Letícia Neves Soares

Diagramação

Joana França

Fotografias

Adilvan Nogueira, Gabriel Lordêllo, Marcelo Vittorino, Ronaldo Barroso, Tasso Leal

Revisão

Roberta Gomes

Foto Capa

Adilvan Nogueira, Creche Municipal Sonho Encantado, Palmas (TO)

Envie cartas para o endereço:

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) 2104 8645

E-mail: revistacrianca@mec.gov.br

Tiragem desta edição: 200 mil exemplares

Novembro de 2007



4 carta ao professor

5 entrevista

Consciência ecológica se aprende com o pé no chão

9 caleidoscópio

Alfabetização e letramento: a experiência de São Luís

A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil

Um currículo centrado na arte

18 professor faz literatura

Coragem

19 matéria de capa

A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas

27 artigo

Revista Criança completa 25 anos de circulação

30 relato

Entre o encontro de objetos e a busca de sujeitos

34 reportagem

Fundeb amplia financiamento e inclui cheques e pré-escolas

38 resenha

40 notas

41 cartas

Prezado (a) e professor (a),

Estamos vivendo um importante momento para toda a educação básica. Em janeiro deste ano, passou a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Embora a legislação assegure a educação como direito de todo cidadão, a universalização do acesso, especialmente na educação infantil, ainda é um grande desafio. O novo Fundo representa um marco histórico, pois pela primeira vez a educação infantil terá um sistema de financiamento normatizado em lei. Com os novos recursos, pretende-se ampliar a oferta e contribuir para a qualidade do atendimento, garantindo condições mais igualitárias de permanência nas escolas.

Esta edição da Revista Criança traz entrevista com a professora Léa Tiriba, que aborda a importante temática da relação da criança com a natureza, cada vez mais significativa em tempos de aquecimento global.

Na seção Caleidoscópio, a revista dá continuidade à discussão iniciada na edição anterior a respeito dos enfoques curriculares na educação infantil. Falar sobre currículo é empolgante e, quando o diálogo inclui professores, gestores municipais e pesquisadores, o assunto torna-se ainda mais atraente.

A Matéria de Capa apresenta os avanços e os desafios da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. Ela também mostra a experiência de dois municípios que estão garantindo o direito de toda criança à convivência, à educação e à participação ativa na sociedade.

A seção Reportagem conta sobre a mobilização para que creches e pré-escolas fossem incluídas no Fundeb. Você vai entender como funciona o fundo e como foi seu processo de criação, democrático e participativo.

As seções de Resenhas, Cartas e Artes trazem elementos que contribuem para a formação dos professores de educação infantil. Continuem nos escrevendo e enviando suas contribuições para as seções de Relato de Experiência, Professor faz Literatura e Cartas.

Boa leitura!

Léa Tiriba

Consciência ecológica se aprende com o pé no chão

Angélica Miranda | Rio de Janeiro/RJ

Não é difícil imaginar a cena: uma creche em uma cidade qualquer da zona rural brasileira; do lado de fora, árvores, montanhas, animais nadando em um lago. Dentro da sala de aula, a professora se esforça para ensinar noção de conjunto a uma turma de educação infantil. Alguma coisa está fora da ordem, na concepção da professora Léa Tiriba, já que a natureza é a matéria-prima mais importante no processo de formação das crianças. Segundo ela, por razões históricas e culturais, os estudantes crescem acreditando que existe separação entre seres humanos e natureza. Esta seria a origem da degradação do planeta, que está nos levando a um processo de autodestruição.

Um caminho sem volta, se as crianças não começarem, desde muito cedo, a interagir com a natureza e, assim, aprender a respeitá-la. Doutora em educação e professora do Curso de Especialização em educação infantil da PUC/RJ, Léa Tiriba propõe, em sua tese de doutorado, a reinvenção das relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil.

Segundo Léa, é preciso dar mais liberdade às crianças, oferecer o que elas gostam. E o que a gente percebe é que criança gosta de estar em contato com a natureza. Muitas vezes, elas passam o dia todo fechadas dentro da escola. É como se a realidade se reduzisse às áreas entre os muros. Esquecemos que as crianças nasceram para o mundo e não para a creche.

Reverendo conceitos

O grande desafio do professor de educação infantil, preocupado com os temas da atualidade, é educar na perspectiva de uma nova sociedade sustentável. E isso, segundo Tiriba, implica em “rever as concepções de mundo e de conhecimento que orientam as propostas curriculares em que a natureza não tem valor em si mesma. Ela serve apenas como matéria-prima para a economia industrial”.

E prossegue: “se a vida transcorre no cotidiano das instituições, é aí que ela se afirma como potência ou impotência, de corpo e de espírito.” Assim, autoconstituição e aprendizagem não são



© Tasso Lenti

entrevista

processos separados, explica a educadora. Léa inspira-se na filosofia de Espinosa para concluir que as instituições educacionais devem ser vistas como “espaços de vivência do que é bom, do que alegre, e, frente à vida, nos faz potentes”.

A professora propõe: “vamos ultrapassar as paredes de concreto, alargar as janelas das salas, deixar as crianças de pés descalços, passar mais tempo ao ar livre”. Mesmo nas grandes cidades, em que as pré-escolas muitas vezes têm espaço limitado, é possível fazer que a criança passe menos tempo “emparedada”. Ela lembra que há sempre um parquinho por perto, uma praça ou mesmo um terreno baldio que podem ser utilizados. “Como aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com seus elementos?”, pergunta Léa. Criança feliz põe os pés na terra, toma banho de mangueira, observa e interage com a natureza: “Ela é capaz de passar horas observando um formigueiro e tudo o que o professor deve fazer é participar dessas descobertas”, exemplifica.

Léa Tiriba observou que a maioria das unidades de educação infantil possui pátios com pisos cobertos. Em uma escola, reparou que, por baixo da cobertura de pedra, a terra foi isolada com um plástico preto. “Uma forma de evitar o crescimento de plantas e, assim, afastar os insetos”, explicaram. E acrescenta: “A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar.” Dessa forma, as crianças são privadas de brincadeiras como cavar, amontoar, criar, construir e demolir; atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam.

Geralmente, a vegetação presente nas creches e nas escolas reforça a concepção de que a natureza está à disposição dos humanos. Ela tem função decorativa ou instrumental. Isto é, a relação das crianças com o mundo vegetal é mediada por objetivos pedagógicos que visam a construção de noções abstratas.

Não se mostra, na prática, os processos de nascimento e de desenvolvimento dos frutos da terra. São raríssimas as instituições em que as atividades de plantio e manutenção de hortas e jardins incluem efetivamente as crianças. As torneiras servem apenas para limpar os espaços e lavar as mãos delas. No verão, há banhos de mangueira ou de piscina. Mas, apesar das altas temperaturas, não acontecem diariamente. Colocar barquinho de papel na correnteza em dias de chuva, brincar de comidinha, dar banho em boneca, nada disso é corriqueiro. Pelo contrário, é exceção.

Confinamento e controle

Tiriba ressalta que desfrutar da vida ao ar livre é um direito da criança. Mas o contato com o mundo natural está geralmente relacionado à sujeira, à desorganização, à doença e ao perigo: “A natureza é vista como ameaça à organização do cotidiano e da vida, planejada e pautada nos ideais de previsibilidade. Portanto, a solução é privar os meninos e meninas de atividades que poderiam, na visão das famílias, afetar a saúde.”

Léa observa ainda que manter o cotidiano distanciado da natureza facilita o processo de controle. Na concepção das educadoras, em

espaços abertos, as crianças “ficam mais livres” e, portanto, mais “difíceis de controlar”. Tal necessidade, segundo a professora, leva a uma pedagogia que privilegia os espaços fechados. “A própria formação dos educadores é pensada tendo os espaços das salas como referência”, conclui.

Outro fator que impede o contato com a natureza é um fenômeno que Léa chama de “ideologia do espaço construído”. A crescente demanda por creches e escolas resulta na ocupação de todos os espaços do terreno com edificações. O ar livre é tomado por novas salas, as áreas verdes somem, as crianças ficam emparedadas. Isso ocorre não só pela falta de recursos econômicos, mas também “por uma política assistencialista equivocada, que visa estender a cobertura do atendimento sem assegurar qualidade de vida”.

Além do mais, a professora chama a atenção para o fato de que costuma-se valorizar o aprendizado concreto em detrimento da oferta de vivências, de experiências emotivas e de sensações que só a natureza pode proporcionar. Essa alternativa não ocorre porque, segundo Tiriba, “os sentimentos não servem para confirmar o que foi trabalhado de forma sistemática”.

As crianças, por sua vez, têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade. Ao ar livre, as vivências suscitam encontros e as disputas são amenizadas.

Supervalorização do intelecto

Segundo Léa Tiriba, paradigmas como esses vêm sendo repetidos nas práticas das salas de aula há pelo menos trezentos anos: “Foi dessa forma que chegamos ao estado de estranhamento entre natureza e ser humano. Não nos percebemos mais como parte de um todo planetário, cósmico. Confirmou-se uma visão antropocêntrica que atribui ao ser humano todos os poderes sobre as demais espécies. Acreditamos ser proprietários da natureza, os grandes administradores do planeta”, afirma.

A razão, segundo a professora, sobrepôs-se aos ritmos naturais, vistos como obstáculos para um espírito pesquisador, desvendador de todos os mistérios da vida. Um espírito capaz, até mesmo, “de determinar os rumos da história”. A supervalorização do intelecto resultou no desprezo pelas vontades do corpo, provocando o divórcio entre corpo e mente. Para ela, as relações com a natureza, vitais e constitutivas do humano, são pouco valorizadas porque o homem moderno foi se desgarrando de suas origens animais, sensitivas, corpóreas.

Disciplina e alienação

A rotina pode ser inimiga da conscientização. Limitar as vontades e as necessidades é distanciar a criança do mundo natural. As repetições diárias das instituições educacionais acabam por separar também corpo e mente, razão e emoção. Segundo Léa, o projeto pedagógico deve ser pensado

de forma que possa harmonizar o sentir e o pensar. Um sistema atento às vontades do corpo, que não aprisione os movimentos e que estimule a liberdade de expressão.

“O professor deve sempre se perguntar se está aproveitando tempo e espaço de forma saudável e positiva. Criança precisa de um ambiente alegre e criativo. Quando determinamos hora exata para comer, ir ao banheiro, brincar etc., criamos um imperativo pedagógico que aliena os ritmos internos delas e altera o equilíbrio de sua ecologia pessoal.”

Uma das inspirações para sua pesquisa é o conceito de ecossófia, formulado pelo filósofo Félix Guattari. A ecossófia articula as ecologias pessoal, social e ambiental. Léa explica que “a ecologia pessoal diz respeito à qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo; a ecologia social está relacionada à qualidade das relações dos seres humanos entre si; e a ecologia ambiental diz respeito às relações dos seres humanos com a natureza”. Reunidos, esses registros ecológicos expressam as dimensões da existência. E, portanto, definem equilíbrios ecossóficos que expressam a qualidade de vida na Terra. A partir desta referência, a professora chegou ao seguinte questionamento: qual a qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo, com os outros humanos, e com as outras espécies que habitam a Terra?

De acordo com Léa, a estratégia de emparedamento das crianças serve ao capitalismo

porque produz corpos dóceis e disciplinados. Assim, “alienado da realidade natural e da realidade corporal-espiritual, o modo de funcionamento escolar contribui para o aprofundamento de uma lógica que produz desequilíbrios no plano das três ecologias”.

Degradação ecológica

Em sua tese de doutorado, Léa Tiriba foi buscar na História a origem da degradação ambiental que ameaça a vida no nosso planeta. Para isso, foi preciso compreender como se concretizou a separação entre seres humanos e natureza, ao longo da história do ocidente. Segundo ela, “as origens históricas e filosóficas do nosso estilo de vida resultaram em um modelo de desenvolvimento que produz, ao mesmo tempo, desigualdade social, desequilíbrio ambiental e sofrimento pessoal”. A partir da Revolução Industrial, passamos a pensar que o homem é superior à natureza e não parte integrante dela.

A professora entende que “as conexões que se estabeleceram entre a economia, a ciência e a filosofia formaram uma nova rede de conceitos e de valores que vem dando sustentação ideológica a uma forma de organização social voltada para a acumulação de bens”. A partir de então, a natureza passou a ter apenas valor comercial. Tudo que vem da terra é visto como matéria-prima a ser transformada em bem de consumo.

Desconstruir para sobreviver

Léa Tiriba chama a atenção para o fato de que os educadores se preocupam em definir as políticas sobre edificações, organização das instituições, projetos pedagógicos e propostas de formação profissional. Mas os pátios abertos raramente são mencionados. “A necessidade de contato com a natureza não está clara em documentos, diretrizes, padrões de infra-estrutura ou propostas pedagógicas”, critica ela.

No entanto, a professora lembra que as instituições educacionais são espaços perfeitos para desconstruir e reinventar estilos de vida. Particularmente, as instituições de educação infantil são campos férteis para as revoluções moleculares propostas por Félix Guattari. Isso porque as crianças pequenas ainda não sofreram inteiramente os efeitos da institucionalização escolar. Portanto, “são mais flexíveis e abertas às possibilidades de subversão e transgressão de práticas que sustentam a lógica capitalista”, afirma a educadora.

Para se alcançar um novo equilíbrio ecossófico, Léa sugere que, além de qualquer curso ou seminário de formação, é necessário transformar nossos valores. Ela prega mudanças nos padrões de consumo; a desconfiância do poder explicativo do racionalismo científico; a superação do antropocentrismo e da ideologia do trabalho como fonte de aprimoramento humano. •



Neste Caleidoscópio, damos continuidade à discussão iniciada na última edição da Revista Criança sobre o currículo na educação infantil. O desdobramento do tema leva em conta o grande desafio que está colocado para a educação infantil em relação à construção de um currículo que atenda às necessidades de cuidado e de educação das crianças de 0 até 6 anos. E também a grande diversidade de abordagens sobre o assunto.

A fim de participar deste Caleidoscópio, convidamos as professoras Eliane Maria Pinto Pedrosa e Rosa Constância Abreu, respectivamente coordenadora pedagógica e superintendente de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (MA), para mostrarem a importância de um currículo focado na alfabetização e letramento para que as crianças possam participar e usufruir dos espaços e dos bens disponibilizados pelo mundo letrado.

Já a professora Ângela Meyer Borba, da Universidade Federal Fluminense, defende um currículo para a educação infantil que considere a brincadeira como forma privilegiada de interação da criança com outros sujeitos e com os objetos da natureza. Segundo ela, brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas.

Por sua vez, a professora Josely Pereira Lôbo, da Escola Municipal Henfil, de Belo Horizonte (MG), afirma que o eixo central de um currículo para a educação infantil deve ser a arte, uma vez que é por meio dela que as pessoas podem comunicar o que vêm, pensam, sentem e imaginam.

caleidoscópio

Alfabetização e letramento: a experiência de São Luís

Eliane Maria Pinto Pedrosa*

Rosa Constância Abreu*

Trabalhar com um currículo focado na alfabetização e no letramento não é um processo fácil, mas quando se tem um grande objetivo, todo esforço vale a pena. Principalmente quando o desafio significa garantir a todas as crianças e jovens o direito de aprender a ler, a escrever e a usar nossa língua em diferentes contextos e situações. Isso como condição imprescindível para que continuem aprendendo e possam participar e usufruir dos espaços e dos bens disponibilizados pelo mundo letrado.

Foi essa compreensão que moveu a Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Luís, no Maranhão, a priorizar, nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental, um currículo voltado para alfabetização e letramento dos meninos, das meninas, dos jovens e adultos que atende. Decisão que já vinha se desenhando anos antes, a partir de grupos de estudos, oficinas e cursos, mas que alcançou dimensões maiores quando, no ano de 2002, a Semed implantou o Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”.

Mobilizado por essa intenção, o Programa vem produzindo, progressivamente, resultados marcantes nas escolas da rede como um todo. Entretanto, nos limites deste texto, focalizaremos as unidades de educação infantil, que compreendem 75 escolas e 12 anexos, atendendo 15.869 crianças de 4 e 5 anos e 1.711 crianças de 3 anos, em creches.

Um aspecto muito importante neste processo, e que possibilitou decisões fundamentais sobre o caminho que vem sendo percorrido, é o entendimento apresentado por Soares (2003) de que é necessário assegurar aos alunos, de forma articulada, a conquista do princípio alfabético da língua e a condição plena de inserção e de participação na cultura escrita.

Compreendemos que as decisões devem levar em conta a complexidade do processo, sem descuidar dos outros campos de saberes que compõem o currículo da educação infantil. E é nesse sentido que as escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de São Luís caminham.

Ambiente alfabetizador

Já é possível perceber, nessas instituições, a criação de um ambiente alfabetizador, que se expressa tanto na organização da escola e das salas de aulas, quanto na sistematização criteriosa de rotinas e no desenvolvimento de atividades didáticas. Esse ambiente alfabetizador tem propiciado, em processo crescente, a compreensão e a valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema alfabético, o desenvolvimento da oralidade e da prática de leitura e de produção textual.

Como forma de garantir adequadamente esse processo, é realizado o diagnóstico sobre os conhecimentos que as crianças já possuem a respeito da escrita. Isso possibilita a organização de agrupamentos produtivos, a seleção de atividades e as intervenções pedagógicas que favoreçam o avanço das crianças.

Para potencializar a aprendizagem do ler e do escrever, são dadas oportunidades aos alunos de contatos com uma diversidade de textos, priorizando-se os que eles

* Eliane é coordenadora pedagógica das UEB Dayse Linhares de Sousa e Paulo Freire, da rede municipal de ensino de São Luís (MA).

* Rosa é superintendente da área de educação infantil da Semed de São Luís (MA).

já conhecem de memória, como as parlendas, as canções e as poesias. A partir desses textos, são apresentadas situações que lhes permitem refletir sobre a escrita, mobilizar estratégias de leitura e avançar na compreensão do funcionamento da língua.

Para a efetivação de prática educativa de tamanho alcance, uma das ações estratégicas do programa é a formação continuada dos profissionais. Tais ações se revelam, fundamentalmente, momentos de reflexão sobre a prática, de compartilhamento de idéias e inquietações, de desestabilização de conceitos e de aprofundamento e ampliação de questões teóricas e metodológicas. Uma preocupação fundamental é a organização de atividades que favoreçam uma relação prazerosa do professor com a leitura e a escrita, condição determinante para assegurar a possibilidade dos alunos se tornarem leitores e escritores de fato.

Bons resultados

Os projetos didáticos têm ocupado lugar especial nesse contexto, não só pela possibilidade do planejamento, da execução

compartilhada com os alunos e exercício de práticas autênticas com a língua escrita, mas, sobretudo, porque têm favorecido, simultaneamente, a apropriação de conteúdos das outras áreas do conhecimento que compõem o currículo da educação infantil.

Como exemplo, podemos citar o *Projeto dos pregoeiros*, que, articulando os eixos de Linguagem oral e escrita e de Natureza e sociedade, culminou com a elaboração de um livro intitulado *A arte de pregoar*. As crianças leram textos, elaboraram e realizaram entrevistas, registraram observações, produziram e revisaram textos para compor o livro. Assim, à medida que adquiriam conhecimento sobre a língua, elas aprendiam também sobre o modo de ser e de viver desses trabalhadores ambulantes que tanto lhes seduzem quando dizem versos encantadores, conhecidos como pregões, para vender seus produtos pelas ruas de nossa cidade.

Outro projeto muito interessante foi o *Nas asas do carcará*, articulado em torno da música e da linguagem. O projeto resultou em coral com as canções do grande artista maranhense João do Vale. Foi uma experiência enriquecedora

que permitiu às crianças, simultaneamente, a produção de textos, a prática da leitura e o desenvolvimento de capacidades relativas à linguagem musical.

Ainda estamos caminhando, mas os bons resultados já são evidentes. Nessa travessia, cada escola busca uma forma particular de traçar o seu percurso. O que existe em comum é que todas, na condição de aprendizes, aprendem a fazer fazendo, subsidiadas pela reflexão permanente, pelo estudo e pelas decisões coletivas.

Enfim, esse programa está revestido do desejo de acertar, buscando a qualidade que assegure às crianças a habilidade de usar a língua escrita, como leitores e escritores autênticos e plenos. •

BIBLIOGRAFIA

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Governo Federal. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, v. I, II e III, 1998. Semed – Prefeitura de São Luís. **Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo**, 2002.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.
- PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes, interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil

Angela Meyer Borba*

A brincadeira sempre foi uma atividade significativa na vida dos homens em diferentes épocas e lugares. Estudos históricos mostram que muitos jogos e brincadeiras da Europa medieval permanecem, ainda hoje, em muitas partes do mundo. A brincadeira é, portanto, uma atividade que, ao mesmo tempo, identifica e diversifica os seres humanos em diferentes tempos e espaços. É também uma forma de ação que contribui para a construção da vida social coletiva. Como patrimônio e prática cultural, a brincadeira cria laços de solidariedade e de comunhão entre os sujeitos que dela participam.

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças.

A compreensão das crianças como sujeitos de cultura vem provocando uma revisão dos currículos para a educação infantil. Assim, dimensões culturais como a brincadeira e as diferentes formas de expressão artísticas deixam de ser atividades secundárias, ganhando relevo e adquirindo a mesma importância que as atividades voltadas para conhecimentos mais específicos, como é o caso da leitura e da escrita. Ou seja, o currículo da educação infantil deverá integrar a brincadeira, a música, a dança, as artes plásticas e a literatura, entre outras produções culturais, ao trabalho com os conhecimentos dos vários ramos das ciências.

Os espaços de educação infantil precisam garantir às crianças tanto suas necessidades básicas físicas e emocionais quanto as de participação social, de trocas e interações, de constituição de identidades e subjetividades, de ampliação progressiva de experiências e conhecimentos sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre as relações entre as pessoas. Essas diferentes dimensões se articulam por meio de um trabalho focado nas relações sociais entre adultos e crianças, e destas entre si mesmas.

* Doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), onde é professora e membro do grupo gestor da Creche UFF.

Ampliar as experiências

É preciso ultrapassar o trabalho centrado apenas em conteúdos específicos. O que isso significa? Quando pesquisamos com as crianças, por exemplo, sobre abelhas, mais importante que aprender a classificá-las é aguçar sua curiosidade sobre o ambiente natural e sobre os conhecimentos científicos, incorporar atitudes de preservação da natureza, aprender a trabalhar de forma cooperativa, reconhecer que se pode saber mais nos livros, na internet ou dialogando com outras pessoas e especialistas, apropriar-se de diferentes formas de argumentar, registrar e comunicar seus saberes por meio da escrita, da oralidade, do desenho etc.

Assim, a criança não estará simplesmente incorporando conteúdos, mas ampliando suas experiências e se apropriando de formas de pensar, de conhecer e de agir sobre o mundo. Do mesmo modo isso ocorre por meio da brincadeira, quando as crianças representam, por exemplo, cenas da vida cotidiana, assumindo papéis, construindo narrativas, apropriando-se e reinventando práticas sociais e culturais.

Mas perguntamos: será que os avanços já identificados em muitas propostas curriculares e os discursos pedagógicos voltados para a infância vêm efetivamente se concretizando? As crianças têm sido apoiadas e incentivadas a brincar? Os espaços e os tempos das instituições propiciam interações lúdicas significativas

entre as crianças e destas com a natureza e com a cultura? Ou, ao contrário, os espaços e os tempos de brincar têm sido crescentemente reduzidos à medida que as crianças avançam nas suas idades e segmentos escolares?

Vejamos uma situação relatada pela mãe de uma criança de 5 anos:

João chega em casa da escola com uma expressão triste e senta-se no sofá pensativo. A mãe pergunta:

- O que aconteceu, João?

Ele responde:

-Eu não tô gostando nada dessa minha vida. Agora não dá mais tempo de brincar. Hoje foi só um pouquinho no lanche.

A mãe perguntou o que ele tinha feito na escola e João fala que ficou escrevendo letras e palavrinhas.

Que fatores levam à perda do espaço da brincadeira? Por que as práticas voltadas para o ensino vão cada vez mais limitando as brincadeiras e as interações sociais das crianças com seus pares e com o ambiente ao seu redor? Basta observar com atenção uma criança interagindo com o ambiente no seu entorno e constatamos que ela é capaz de se envolver com igual alegria, prazer, concentração e investimento em uma brincadeira com bola, em uma brincadeira de faz-de-conta, em uma observação curiosa e investigativa da natureza como, por exemplo, olhar o trabalho das formigas, em uma atividade de

construção com areia, ou em uma atividade de desenho ou qualquer outra forma de expressão gráfica. Isso porque em todas essas atividades ela tem a possibilidade de fazer escolhas, tomar decisões, experimentar, descobrir, aprender, transformar, atribuir novos sentidos às coisas.

A escola, entretanto, ao organizar sua rotina e planejar atividades pedagógicas, separa a brincadeira do trabalho e também o prazer do conhecimento. Será que essas dimensões não podem estar articuladas no trabalho com a criança? Como organizar o cotidiano da educação infantil de modo a garantir a brincadeira como atividade significativa, inseparável do processo de construção de conhecimentos, comunicação e interações sociais?

Ações para o brincar

Uma ação importante é a **organização dos espaços** de forma a disponibilizar brinquedos e materiais para as crianças, oferecendo diferentes possibilidades de interação e de significado. Os espaços da educação infantil devem ser alegres, acolhedores e confortáveis, de forma a apoiar os movimentos e as relações sociais das crianças, incentivando sua autoria e autonomia na formação de grupos e construção de suas brincadeiras. Desse modo, é necessário que estimulem suas capacidades de imaginar e de criar diferentes cenários, narrativas, situações, papéis e construções.

caleidoscópico

É importante que estejam disponíveis para as crianças objetos/brinquedos, tais como caixas, panos, objetos para construção, bonecos, papéis de diferentes tamanhos, fantasias, além de objetos variados da vida social. Esses materiais devem funcionar como suportes e possibilidades de escolha e de combinações para as ações, interações e invenções das crianças (GUIMARÃES, 2006).

O educador também deve **acompanhar, observar e apoiar** atentamente as crianças nas suas brincadeiras. Desse modo, poderá compreendê-las e conhecê-las melhor, reconhecer suas diferenças e especificidades, incentivar e sustentar suas criações, oferecendo-lhes materiais, ajudando-as quando necessário, estimulando novos relacionamentos, encorajando a participação, ou seja, cuidando para que os espaços sejam convidativos à interação social, à imaginação e à criação.

O brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm com outros planos de ação. Assim, o educador poderá **ampliar e enriquecer** as possibilidades de ação lúdica ao trabalhar: a apreciação e a produção de diferentes formas de expressão artística, tais como a literatura (poesia, contos tradicionais, lendas, trava-línguas etc.), o teatro, as artes plásticas, a música, a fotografia, o cinema etc.; temas que interessam às crianças e conhecimentos a eles associados; a observação curio-

sa da realidade natural e social; o conhecimento de brincadeiras tradicionais da nossa cultura, das famílias e da comunidade a que pertencem as crianças.

Por outro lado, o brincar também alimenta outros planos de ação e de aprendizagem. A **incorporação da dimensão lúdica** no trabalho com os conhecimentos das várias áreas contribui para que as crianças estabeleçam associações e significações que ampliam suas possibilidades de aprendizagem. Desse modo, podemos, por exemplo, brincar com as palavras: fazer rimas, trava-línguas, adivinhações; inventar novas palavras; conhecer, apreciar e recriar parlendas e poesias, entre outras possibilidades. Bingos com nomes ou numerais, trilha, dominós, quebra-cabeças, caça-palavras oferecem também muitas possibilidades de atividades lúdicas que mobilizam apropriações de conhecimentos de diferentes campos do saber.

Enfim, o brincar, tanto para educadores como para as crianças, constitui uma atividade humana promotora de muitas aprendizagens e experiências de cultura. É parte integrante do processo educativo, devendo ser incentivada, garantida e enriquecida. É também canal de encontro e de diálogo entre adultos e crianças, diálogo que se faz com encantamento, alegria, criatividade, imaginação, transgressão, participação e cooperação. Que tal aprender com as crianças a inverter a ordem, a rir, a representar, a sonhar e a imaginar? •

BIBLIOGRAFIA

- BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KYSHIMOTO, T.M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.
- GUIMARÃES, Daniela de O. Educação infantil: espaços e experiências. In: **Série "O cotidiano na educação infantil"**. Boletim 23, Programa Salto para o Futuro, TVE, Rio de Janeiro, novembro de 2006. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO>. Acesso em: 5/3/2007.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Um currículo centrado na arte

Josely Pereira Lôbo*



A Escola Municipal Henfil de educação infantil atende crianças na faixa etária de 3 a 5 anos e tem como objetivo central desenvolver as várias dimensões do sujeito educando, preocupando-se com a totalidade da formação humana. Para alcançar essa meta, a escola tem considerado como eixo central de seu currículo o trabalho com as artes e suas múltiplas linguagens. Acredita-se que por meio delas as pessoas podem comunicar um pouco do que vêem, pensam, sentem, imaginam. A escola como um todo se expressa artisticamente.

Nesse contexto, desde o início da Escola Henfil, há dez anos, articulamo-nos e lutamos pela construção de uma sala específica para aulas de artes. Hoje, contamos com a “Oficina de Artes” com uma estrutura que favorece a exploração, a experimentação e a criação das crianças. Ela é ampla, rica em materiais variados (canetinhas, canetões, lápis de cor e de cera, pincéis grossos e finos, tintas diversas, papéis coloridos de diferentes texturas, botões, linhas e lãs, areia colorida, bolinha de sabão, sucatas, revistas, livros, brinquedos etc.) sendo muitos deles objetos de fácil acesso das crianças, o que ajuda em muito o trabalho.

Cada turma tem quatro horas semanais destinadas às aulas de artes distribuídas em dois módulos de duas horas. Com o intuito de garantir a vivência direta de todas as professoras com o trabalho de artes, propusemo-nos a realizar um rodízio de dois em dois anos. Preocupamo-nos muito com a formação em serviço. Para essa formação, temos encontros semanais nos quais discutimos questões relacionadas às turmas, projetos específicos da sala e da “Oficina de Artes”, trocas de experiências, estudos etc. Procuramos, também, sempre ampliar o acervo bibliográfico, até mesmo o repertório de artistas, tendo sempre os Referenciais Curriculares à mão.

Tarsila do Amaral

No início de 2006, as três professoras da “Oficina de Artes” desenvolveram, cada qual com sua turma, um projeto, tendo em comum as obras da artista brasileira Tarsila do Amaral. Nosso principal objetivo era propiciar às crianças maior contato com as múltiplas linguagens, por entendermos que o vasto mundo das artes, seja pintura, desenho, escultura, literatura, cerâmica, arquitetura, modelagem, dança, música, poesia, teatro, cinema, fotografia, deve ser

conhecido, observado, explorado, interpretado e ressignificado pelas crianças. Assim, contribuimos para que descubram seu próprio potencial, enriqueçam-se esteticamente e espiritualmente, tenham autoconfiança, tornem-se autônomas e se certifiquem de que hoje elas são “pequenas grandes” artistas.

Procuramos propiciar momentos de observação, sensibilização, exploração, experimentação e criação, valorizando o trabalho de cada criança. A participação das famílias por meio da apreciação, visita às nossas exposições, oficinas na escola e auxílio no “Para casa” também fortaleceram o trabalho.

No início do ano, desenvolvemos muitas técnicas com as crianças, utilizando materiais variados, tendo como objetivo a exploração e a manipulação. Nos meses seguintes, trabalhamos com desenhos livres e dirigidos, modelagem, poesias e músicas que permearam o estudo das obras de Tarsila do Amaral. As poesias escolhidas foram de Vinícius de Moraes. Interpretamos, recitamos e fizemos apresentações com alunos de 3 anos. As obras foram registradas em um caderno que, durante o ano, foi para casa para apreciação ou para realização de alguma tarefa com a participação das famílias.

* Professora de educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte. Trabalha atualmente na Escola Municipal Henfil com Oficinas de Artes para crianças de 3 a 5 anos.

Utilizamos as cores primárias: azul, amarelo e magenta, misturando-as para descobrir novas cores. As crianças quiseram saber como fazer para clarear ou escurecer as cores. Daí passamos a usar o branco e o preto. Tais atividades de mistura das cores proporcionaram momentos de curiosidade, de criação, de alegria e de descobertas.

Para o trabalho das obras de Tarsila do Amaral, expusemos várias obras da artista na parede da sala, e as crianças demonstraram curiosidade em saber quem era ela, o que significavam aquelas pinturas. Em algumas obras elas demonstraram mais interesse que em outras.

Na rodinha, apresentei o auto-retrato da artista e combinei com as crianças que iria contar a história dela em capítulos (cada dia um pouquinho). Ao conhecer um pouco de sua história e obra, sempre chamava a atenção dos alunos para observarem as cores, as formas, os tamanhos, as proporções, a realidade social e, a partir do interesse de cada turma, exploramos mais uma tela que outra.

Abaporu – Primeira obra explorada, porque as crianças demonstraram grande interesse por ela. Após observação e história da tela, quiseram reproduzi-la. Então, dei o desenho xerografado e elas o pintaram. Ao avaliarmos a atividade, na rodinha, demonstraram satisfação com o produto final e passamos a discutir os medos interiores. Depois, elas desenharam o monstro de cada uma. Poste-

riormente, mudei o enfoque metodológico do projeto para não fazermos cópias e sim releituras das obras, adequando-as à nossa vivência e realidade social.

Manacá – Foi trabalhada com as três turmas: após observação e apreciação, levei para sala rosas, margaridas, violetas e jardineiras (gerânios). As crianças fizeram desenho de observação das flores e usaram diferentes técnicas para pintá-las.

A família – Foi trabalhada com as três turmas: em uma oficina de pais e alunos, observamos e conhecemos a obra. Cada representante da família fez com sua criança, o desenho da sua família.

Auto-retrato – Foi trabalhada com as três turmas: observação, formulação de hipóteses sobre "como ela conseguiu fazer ela mesma?". E frente ao espelho cada criança fez seu auto-retrato.

A cuca – Foi trabalhada com a turma de 4 anos: após conhecerem a obra, organizei uma excursão ao Brejinho com as três turmas. O Brejinho é um espaço próximo à escola com área verde. Queria que as crianças observassem o caminho da escola até lá, a vegetação existente (tipos de plantas e flores), o céu, os tipos de construção, a água (nascente). Como encontramos o Brejinho abandonado e com queimadas, elas quiseram aprofundar o estudo sobre o lugar e suas melhorias, mudando os rumos do projeto com esta turma. Fomos também conhecer o

entorno da Lagoa da Pampulha e o Parque José Lins do Rego. Depois, construímos um painel do Brejinho como o encontramos e uma maquete da Lagoa da Pampulha.

Sol poente / a lua – Foram trabalhadas com a turma de 3 anos, após a ida ao Brejinho, na rodinha, planejamos fazer um painel do dia e outro da noite. Enviei um "Para casa" pedindo a observação do dia e da noite por dois dias e depois uma arte sobre a observação. No pátio da escola, deitamos no chão e por alguns minutos observamos o céu. Daí, representamos o céu de dia com o que apareceu naqueles instantes: céu azul de tons diferentes e com poucas nuvens, três pássaros, um avião e uma borboleta. Usamos tinta guache fazendo misturas de azul claro, de azul escuro e de branco para pintar o céu. As nuvens foram de algodão, os pássaros modelados com massinha e peninhas coloridas, e o avião foi também modelado com massinha

A feira – Foi trabalhada com a turma de 5 anos: visitamos um sacolão em frente à escola e fizemos a representação, com argila, das frutas e legumes. Organizamos uma exposição para a escola e famílias.

Morro da favela – Foi trabalhada com a turma de 5 anos: fizemos um painel coletivo representando uma rua do bairro, com casas, prédios, árvores, asfalto, carros, ônibus e pessoas, adequados à nossa realidade.

Avaliação e descobertas

A avaliação ocorria ao término de cada atividade realizada, ajudando a definir os rumos do projeto. Em nossas aulas, o diálogo era constante, seja no coletivo, nas rodinhas ou nas interações individuais, possibilitando às crianças tornarem-se sujeitos do processo pedagógico. Além disso, regularmente, as famílias eram convidadas a participar da avaliação dos processos.

A avaliação do desenvolvimento e aprendizagem ocorreu de forma permanente. Daí surgiram as dificuldades enfrentadas e as alternativas para melhorar as atividades. Sempre com a finalidade de analisar os processos vividos e as construções realizadas, no sentido de reforçar as aquisições de competências por parte das crianças.

Estes trabalhos nos permitiram fazer grandes e importantes descobertas:

- que o céu possui vários tons de azul;
- que podemos torná-lo mais claro ou mais escuro, misturando tintas;
- que às vezes é melhor usar rolinho ou buchinha substituindo o pincel grosso para pintar espaços grandes ou pincel fino para pintar espaços pequenos. E, para espaços bem pequenos, usar também cotonetes ou os dedinhos;
- que as nuvens escondem o sol e o céu em dias de chuva;
- que a luz do dia, mesmo que não apareça o sol, indica mais ou menos a hora;

- que o pincel provoca efeitos diferentes, se usado na posição horizontal ou vertical;
- que ao pintar uma paisagem é mais fácil pintar primeiro o céu, depois a terra. E delimitar a linha do horizonte para depois fazer desenhos;
- que o trabalho fica ainda mais bonito se ao final contornarmos, usando a cor branca ou preta.

Ao realizarem estas atividades, as crianças estavam sempre alegres e entusiasmadas e gostavam muito do resultado final. O projeto culminou com uma vernissage. Apresentamos as obras das crianças para toda a escola e para os familiares, com uma bela apresentação artística delas. •

BIBLIOGRAFIA

- OLIVEIRA, Jô; GARCEZ, Lucilia. **Explicando a arte brasileira**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- MANGE, Marlyn Diggs. **Arte brasileira para crianças**. 2 ed. São Paulo: Martins fontes, 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Governo Federal. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, v. I, II e III, 1998.
- SÁNCHEZ, Isidoro; BALLESTAR, Vicenç; SÁBAT, Jord; MARUCCI, Liege M. S. **Fazendo Arte - Guache: Materiais, técnicas e exercícios**. São Paulo: Moderna, s/d.
- AZEVEDO, Heloiza de Aquino. **Tarsila do Amaral - a primeira dama da arte brasileira**. Jundiaí (SP): Árvore do Saber, 2004.
- CUNHA, Sérgio. **Arte, educação e projetos – Tarsila do Amaral para Crianças e Educadores**. Jundiaí (SP): Árvore do Saber, 2004.



Coragem

Maria Luiza dos Reis Teixeira*

Coragem

Força que brota no deserto
Vontade de que tudo dê certo
Ao viver uma situação caótica
Enxergar as coisas de diferente óptica.

Coragem

Para o erro reconhecer
Se necessário retroceder
Fazer uso da força motriz
Tornar-se um eterno aprendiz.

Coragem

Para os obstáculos enfrentar
Sem a mente turvar
Agir com lucidez
Deixar de lado a mesquinhez.

Coragem

Para se calar quando necessário
Saber respeitar o adversário
Perceber que o outro pode ter razão
Mesmo tendo outra opinião.

Coragem

Para perdoar e esquecer
Quando alguém se exceder
A visão alheia ignorar
Quando isso lhe prejudicar.

Coragem

Só no forte existe
E este não permite
Jamais se acovardar
Prefere sonhar e realizar.



* Professora municipal e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Presidente Olegário (MG).

A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas

Rita de Biaggio | São Paulo/SP

O aumento do número de crianças deficientes na educação infantil faz parte no movimento mundial pela inclusão. Mas se a política de inclusão educacional traz benefícios para todos, também lança novos desafios para instituições, professores e sociedade.

O número de crianças com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino do País cresce a cada ano. O impacto da política de inclusão na educação infantil pode ser medido pelo crescimento das matrículas entre 2002 e 2006. O crescimento não é casual, mas resultado da mobilização da sociedade brasileira. A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, e deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola. A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas.

Segundo Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da República responsável pelos direitos do cidadão no Estado de São Paulo, no biênio 2002–2004, “o acesso das pessoas com deficiência ao ensino formal é garantido até pela legislação penal, pois o artigo 8º, da Lei nº 7.853/89, prevê como crime condutas que frustam, sem justa causa, a matrícula de aluno com deficiência”. Sendo assim, a exclusão é crime.

Mãe de um filho com Síndrome de Down, ela foi autora, juntamente com o procurador Sérgio Gardenghi Suiama, da recomendação nº 05/2007/MPF/PR/SP, em fevereiro deste ano, ao diretor da novela “Páginas da Vida” – na qual a personagem Clara, com Síndrome de Down, foi recusada em várias escolas – para que não encerrasse o folhetim sem deixar claro que o acesso de alunos com deficiência a escolas comuns não é mera opção de seus pais ou responsáveis, e que a conduta excludente das escolas pode ter conseqüências cíveis, penais e administrativas.



As escolas comuns são obrigadas a receberem matrículas de crianças especiais

Movimento mundial chega ao País

Eventos e acordos internacionais foram fundamentais para impulsionar a criação de uma política educacional mais justa para todos, sobretudo para os portadores de necessidades especiais. Entre eles, destaca-se a *Declaração mundial de educação para todos*, resultado da Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e, posteriormente, a *Declaração de Salamanca*, oriunda da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade (UNESCO, 1994).

A *Declaração de Salamanca* ressalta que a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser tarefa partilhada por pais e profissionais. Para Rosa Blanco, consultora da Unesco, o conceito de inclusão é “holístico, um modelo educacional guiado pela certeza de que discriminar seres humanos é filosoficamente ilegal, e incluir é acreditar que todos têm o direito de participar ativamente da educação e da sociedade em geral”. Essa nova proposta educacional tem como alicerce: acessibilidade, projeto político-pedagógico, criação de redes e de parcerias, formação de professores e atendimento educacional especializado.

Passado de segregação

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 10% das pessoas têm algum tipo de deficiência, o que representaria 15 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, a fim de aprimorar a formulação de políticas públicas, o MEC passou a definir melhor as várias categorias de deficiência. Assim, deficiência auditiva/surdez é aquela em que, mesmo utilizando aparelho auditivo, a pessoa não consegue ouvir a voz humana. A deficiência visual/cegueira passa a se referir àquelas pessoas que, mesmo utilizando óculos, continuam com dificuldade para enxergar. Assim, o universo de

© Gabriel Lordeillo

peças com deficiência entre 0 e 17 anos fica em torno de 820 mil. Dentre essas, cerca de 190 mil crianças fazem parte do público a ser atendido pela educação infantil.

Historicamente, o atendimento educacional a crianças com deficiência era realizado apenas em escolas especiais, fato que trouxe consequências negativas e segregacionistas, pois se imaginava que elas eram incapazes de conviver com crianças sem deficiência. “Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada”, afirma Cláudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial do MEC (Seesp). “Muitas vezes os pais, por desconhecimento, resistem à inclusão, preferindo deixar seus filhos em casa ou em escolas especiais. À medida que as práticas educacionais inclusivas ganham maior visibilidade, as famílias entendem os benefícios dos espaços heterogêneos de aprendizagem para seus filhos”, assegura Denise de Oliveira Alves, Coordenadora-Geral de Articulação da Política de Inclusão, da Seesp.

Programas e ações

O MEC, no seu papel de indutor de políticas, tem trabalhado na perspectiva de que os Estados e municípios brasileiros incluam em suas escolas e instituições de educação infantil todas as crianças com deficiência. Nesse sentido, tem firmado parcerias e convênios para garantir o atendimento desses alunos. “O ministério contribui com ações de sensibilização da sociedade e da comunidade escolar, disponibiliza material de apoio e tecnologia educacional que contribua com a prática pedagógica e de gestão escolar, e também com a produção e disseminação de conhecimento sobre a educação inclusiva”, explica Cláudia Pereira Dutra.

Entre os programas e ações da Seesp, destaca-se o *Programa educação inclusiva: Direito à diversidade*, desenvolvido em todos os Estados e no Distrito Federal, envolvendo 144 municípios-pólo que atuam como multiplicadores para 4.646 municípios de sua área de abrangência. O objetivo é formar gestores e educadores para efetivar a construção de sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio garantir o direito de acesso e de permanência com qualidade dos alunos com necessidades educacionais nas escolas do ensino regular. Até o final de 2007, serão 5.564, ou seja, 100% dos municípios brasileiros terão recebido formação para a educação inclusiva.

O programa disponibiliza aos sistemas de ensino equipamentos, mobiliários e material pedagógico para a implantação de salas de recursos e organização da oferta de atendimento. E tem implantado um conjunto de outras ações e programas em parceria com dirigentes estaduais e municipais da educação, bem como apoiado a formação continuada dos professores, em diversas áreas, como Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Superdotação/Altas Habilidades, entre outras.



Responsabilidade coletiva

A professora Francisca Roseneide Furtado do Monte, consultora da Seesp/MEC para a publicação *Saberes e práticas da inclusão*, distribuída para todas as escolas do país, também entende que “a inclusão tem força legal e política para quebrar barreiras sólidas em torno das minorias excluídas da sociedade”. Trata-se de uma experiência que pode gerar conflitos e contradições, segundo Marilda Bruno, da Universidade Federal da Grande Dourados (MS), outra consultora para a publicação do MEC. “A inclusão mobiliza a família, os professores, a escola e os profissionais de apoio especializado. Nos primeiros meses, pode gerar medo, angústia, tensão, dúvidas, tanto para a família como para escola”.

Para ela, a escola ou a instituição de educação infantil torna-se inclusiva quando há um projeto pedagógico elaborado coletivamente, entre as instituições educativas, a família e os profissionais especializados. “A maior demanda encontra-se na esfera das atitudes, posturas, formas de lidar com a diversidade e a diferença significativa de cada aluno. Essa não deve ser responsabilidade só do professor, mas do coletivo escolar”, avalia.

Marilda é mãe de André Gustavo, 32 anos de idade, mestre em educação especial pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e funcionário público concursado. Ele teve paralisia cerebral, deficiência visual severa e quadro neurológico de hipotonia e convulsões freqüentes por seqüela de infecção hospitalar, ao nascer. Ingressou na educação infantil com 1 ano e oito meses, não andava, nem falava. Mas gostava muito de ir à creche e participar de todas as atividades, do seu jeito. “Para André foi muito importante freqüentar uma instituição educativa cedo: aprendeu a falar, a conviver, a viver frustrações, a conhecer suas possibilidades e a lidar com suas limitações desde pequeno”, relembra.

Mudança de mentalidade

Para que a inclusão aconteça, é preciso olhar a educação de outro modo. Isso é o que preconiza a professora Maria Tereza Eglér Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Universidade Estadual de Campinas. Mantoan afirma que a inclusão escolar “pegou a escola de calças curtas” e o nível de escolaridade mais atingido por essa inovação foi o do ensino fundamental, apesar de estar “mexendo” também com a educação infantil.

A professora adverte que a escola, organizada como está, produz a exclusão. Ela diz que para entender a razão de tanta dificuldade é preciso analisar o contexto escolar. “Os alunos estão enturmados por





© Gabriel Loredello

séries, o currículo é organizado por disciplinas e o conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por uma ‘inteligência’ que define os saberes úteis e a seqüência em que devem ser ensinados”, analisa. “A divisão do currículo em disciplinas fragmenta e especializa o conhecimento e faz do conteúdo de cada uma dessas matérias um fim em si mesmo e não um meio para esclarecer o mundo em que vivemos e para entendermos a nós mesmos”, argumenta. “Com esse perfil organizacional, dá para imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, esta é uma prática que tem de ser banida”, aconselha.

Resistência ao novo

Para Mantoan, todas as estratégias e argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, diversidade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. “Estes não são virtuais, categorizáveis, mas existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados; representam diferentes segmentos sociais, que produzem e ampliam conhecimentos e que têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam”, frisa.

Maria Tereza vai mais longe. Ela acredita que “o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a divisão do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem”. Ela também acha “difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos os que colocam nos alunos a incapacidade de aprender”, referindo-se a membros da comunidade escolar resistentes às mudanças.

Direito humano à inclusão

A garantia de acesso e permanência com sucesso nas escolas comuns regulares significa um patamar imprescindível de cidadania para pessoas com deficiência, na opinião de especialistas. A sua inclusão nos ambientes comuns de aprendizagem, oferecendo todas as condições de acessibilidade, possibilita o preparo para a inserção nos espaços sociais, incluindo o mercado de trabalho. “A inclusão é extremamente favorável à eliminação de posturas excludentes, pois a partir da convivência na heterogeneidade, as crianças aprendem, desde cedo, a não discriminar. Estudos comprovam o desenvolvimento de práticas colaborativas e valores como a solidariedade e o respeito à diferença”, alerta Denise Alves, do MEC.

O grande desafio da formação

Rita de Biaggio | São Paulo/SP

Para a maioria dos especialistas, o professor é a peça-chave na implantação da educação inclusiva e precisa ter uma melhor formação, em um processo contínuo e permanente. Essa formação não ocorre meramente por meio de cursos de graduação, de pós-graduação ou de aperfeiçoamento.

Segundo Roseneide Furtado, especialista em educação especial/educação infantil, a formação continuada, com cursos de curta e média duração, é o caminho para garantir a aquisição de competências relevantes para atuar junto a essas crianças. Ela também aponta a necessidade urgente de mudanças nos cursos de formação de professores em geral, com destaque para os cursos da área de educação infantil e seus currículos, os quais devem incluir conteúdos que favoreçam as práticas pedagógicas inclusivas.

Para Marilda Bruno, “nós professores temos dificuldade para romper com a idéia de homogeneidade em que fomos formados: a criança ideal, abstrata, que se desenvolve e aprende de uma forma única. Este é o grande desafio que a inclusão impõe à escola: lidar com a diversidade e buscar respostas para as diferentes necessidades educacionais. Trabalhar com o nível de conhecimento, adaptar o ensino ao interesse e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e ajudá-lo a progredir e a ter experiências significativas de aprendizagem são a chave da questão”.•

Educação inclusiva x educação especial

Por isso, é necessário estar clara a diferença entre educação inclusiva e educação especial. A educação inclusiva é um movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão, para garantir o direito à igualdade de oportunidades e à diferença, transformando os sistemas de ensino, de modo a propiciar a participação de todos os alunos, com foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão. A educação especial é uma área de conhecimento que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, autismo, síndromes ou

altas habilidades/superdotação, e abrange desde a educação infantil até a educação superior.

Hoje, o atendimento educacional especializado é apenas complemento da escolarização, e não substituto. Muitos municípios brasileiros já começaram a adaptar escolas, a capacitar professores e a comprar equipamentos. Salas multimeios, instaladas em escolas-pólo, que servem outras escolas e instituições de educação infantil das redondezas estão sendo criadas, e atendem crianças cegas, com baixa visão, surdas e com dificuldades motoras. Os professores são capacitados para ensinar libras (língua brasileira de sinais), braile, língua portuguesa para surdos e o uso de instrumentos como o soroban (ábaco japonês).

“Falamos de um processo de mudança cultural que se constrói

no cotidiano educacional e social. Hoje, os pais já não escondem seus filhos com deficiência. As escolas e instituições de educação infantil não podem negar a matrícula, alegando não saber como atuar, e os professores buscam aperfeiçoar sua prática, o que se traduz em benefício não só dos alunos com deficiência, mas também de todos os alunos”, reitera Cláudia Pereira Dutra. “Com uma nova concepção de ser humano, ética, cultura e sociedade, e também com a evolução do conhecimento científico acerca da inteligência humana, a educação passa a ser definida e viabilizada como direito de todos. À medida que existe esta mudança de mentalidade nas escolas, altera-se o pensamento e a realidade cultural do País”, afirma a Secretária de Educação Especial do MEC.•



© Adhivan Nogueira

Educação inclusiva desde a creche

Neuracy Viana | Palmas/TO

A cada passo, a cada palavra balbuciada, o pequeno Érick Cordeiro da Silva, 2 anos, foi ganhando confiança, adquirindo auto-estima e se relacionando melhor com os coleguinhas de sala na Creche Municipal Sonho Encantado, em Palmas (TO), que frequenta há cerca de um ano. Érick é um dos 288 alunos de instituições de ensino acompanhados pelo projeto *Educação precoce começa na creche*, desenvolvido pela secretaria municipal de educação, em parceria com universidades locais, desde agosto de 2006. Ele é um exemplo de que é possível trabalhar a educação inclusiva, desde a educação infantil.

O pequeno Érick começou a frequentar a creche quando tinha 1 ano e meio. Na época, a orientadora educacional da instituição, Jucilene Demétrio de Moraes, percebeu um retardo nas funções motora e de linguagem do menino, uma vez que ainda não andava, não tinha firmeza no corpo e não conseguia balbuciar qualquer palavra. Foi aí que entraram em ação os grupos de trabalho do projeto.

Inicialmente, foi feita uma avaliação do grau de dificuldade da criança e, a partir de então, intervenções dentro da creche, abrangendo as áreas de educação física, de pedagogia, de psicologia e de enfermagem. O trabalho é realizado por grupos de estudantes universitários, supervisionados por seus professores. Cada acadêmico acompanha 12 crianças de 0 a 3 anos. Atualmente, as ações atendem a quatro instituições. O grupo reúne-se três dias na semana para estudo das dificuldades das crianças acompanhadas e dois para fazer as intervenções na escola.

A coordenadora do projeto, Leny Carrasco, psicóloga, explica as intervenções: “a partir do estudo, nós construímos as atividades pedagógicas específicas para cada criança que faz parte do projeto”. Segundo ela, as crianças são indicadas pela própria creche e o projeto atua nas áreas cognitiva, de linguagem, motora e social. Com esse trabalho, centenas de crianças como Érick têm tido a chance de desenvolver suas capacidades com acolhimento e respeito. ●

Érick recebe atendimento para desenvolver funções motoras



© Gabriel Lordêlo

Colega de classe colabora com o desenvolvimento de Hugo

Educação infantil com direito à diversidade

Iris Carolina | Vitória/ES

Na ficha de matrícula do Centro Municipal de Educação Infantil Darcy Vargas, em Vitória (ES), ele é Hugo dos Santos Oliveira, 6 anos, aluno do pré e portador de deficiências múltiplas. Na definição de sua colega de turma, Raissa Brisque Cunha, 6 anos, ele é “Huguinho, meu amigo com quem gosto de brincar de escolher as cores”. A inclusão de crianças portadoras de deficiências no ensino infantil da cidade de Vitória ocorre assim: as dificuldades ficam registradas nas fichas, mas a preocupação central é trabalhar toda a turma para a prática colaborativa de aprendizagem.

A inclusão de crianças com necessidades especiais na educação regular exige informação especializada para professores, escolas e pais, além de adaptações no currículo. Há pouco tempo, os alunos da Escola Darcy Vargas encenaram uma peça sobre as lendas capixabas. Hugo, com suas deficiências motoras e sensoriais, participou como o “pássaro de fogo” que levava mensagens para o casal de apaixonados. A cadeira de rodas de Hugo transitava de um lado para o outro do palco empurrada por uma amiguinha que, juntos, representavam o pássaro. Hugo se divertiu, e a amiguinha mais ainda, “voando” com a cadeira pelo cenário. A mãe, Rachel Pinheiro dos Santos, emocionada, repetia: “todas as crianças portadoras de deficiência deveriam ter o direito de experimentar o que meu filho está vivendo.”

A pedagoga Janete Roque Sobrinho acredita que a Escola Darcy Vargas ganha com a inclusão porque pode construir relações afetivas. Ela sustenta que os alunos deficientes, 210 ao todo na rede infantil do município, despertam na comunidade escolar a certeza de que as diferenças não os tornam desiguais em direitos. A política da secretaria de educação de Vitória possibilita a presença de profissionais especializados em todas as 45 escolas da rede. Eles orientam professores, pais e diretores no trabalho da inclusão e realizam adaptações curriculares de tal forma que os alunos especiais possam ser contemplados.

Projetos fora do horário escolar, como oficinas de artes e de desenvolvimento de talentos específicos e o convênio com a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaé) Vitória dão concretude à inclusão. Dessa maneira, é possível avaliar as dificuldades de cada criança, e oferecer terapia ocupacional fora do horário regular das instituições de educação infantil. Em todas as ações do sistema educacional, o que se busca é a solidariedade com respeito às diferenças. •

Revista Criança completa 25 anos de circulação

Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho*

O lançamento de uma revista é sempre um momento cheio de expectativas. Pode ser entendido como forma de organizar determinada área do conhecimento. Em uma revista de caráter educacional, os trabalhos publicados representam, de modo geral, o pensamento político-pedagógico da época, divulgam a temática relativa a essa área, suscitam debates que poderão daí advir e supõe-se, ainda, que farão aumentar os referenciais para as práticas educacionais, se lidos e debatidos pelo conjunto de professores e de professoras que a receberão. A **Revista Criança** inclui-se nesta perspectiva.

Para melhor conhecer este periódico, precisamos remontar à época da ditadura iniciada no Brasil em 1964, com o golpe militar, visto que a **Revista Criança** nasceu em 1982, no fim desse período, e grande parte das políticas públicas daquela época ainda são reflexo do período anterior.

Na Constituição de 1967, a educação pré-escolar não é sequer mencionada. A Lei nº 5.692/71 dedica-lhe o parágrafo 2º do art. 19, cujo teor é o seguinte: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BOYNARD; GARCIA; ROBERT, 1971, p. 34) e no artigo 61 incentiva as empresas a organizar e manter a educação anterior ao ensino de 1º grau, se tiverem como força de trabalho mães com filhos menores de 7 anos.

Segundo Rosemberg (1995), a forma vaga e o pequeno interesse contribuiu para não haver uma política nacional para esse nível de educação. É somente em 1975 que o MEC inclui no seu organograma um órgão responsável pela educação pré-escolar, que inicialmente chamava-se Sepre,¹ Codepre,² depois Coepre,³ em seguida Coedi.⁴

Todavia, organizações nacionais e internacionais já insistiam que a educação pré-escolar incidia sobre o período mais sensível da vida de uma criança e que tinha funções próprias. Também, as pesquisas acadêmicas nessa área começavam a ganhar mais espaço. Como se constata, o debate de que a educação pré-escolar se justificava já estava instalado na sociedade brasileira. Assim diz Jobim e Souza (1984, p. 14), que as verdadeiras razões para se implantar uma pré-escola encontram-se:

[...] inicialmente, nas necessidades próprias da criança e nas formas como estas podem ser satisfeitas pelo ambiente. Mesmo porque uma pré-escola que tenha como objetivo prevenir o fracasso escolar da criança pobre desloca injustamente para ela a responsabilidade de uma incompetência que não está nela, mas sim no sistema educacional e na desigualdade social.

* Doutora em Educação pela UNICAMP e professora da Universidade Federal do Pará (UFPA).

¹ Serviço de Educação Pré-escolar.

² Coordenação de Educação Pré-escolar.

³ Coordenadoria de Educação Pré-escolar.

⁴ Coordenação de Educação Infantil, hoje Coordenação Geral de Educação Infantil.

Em 1975, a Coordenadoria de educação pré-escolar (Coepre) elaborou o documento intitulado Diagnóstico Preliminar da educação pré-escolar (KRAMER, 1992) e, com base nesse documento, formulou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, lançado em 1981, que passou a ser implantado pelo MEC/Coepre tanto pelas secretarias de educação, quanto pelo Mobral.⁵ O Presidente do Mobral informou que o MEC estabeleceu como prioridade nacional a criança, e continua:

De acordo com as orientações do MEC, o Mobral assumiu o compromisso com as crianças de populações de baixa renda, da faixa etária de 4 a 6 anos, na certeza de que a sua educação é um direito universalmente reconhecido (RC, nº 1, BRASIL, 1982, p.1).

O Mobral transfere para a educação pré-escolar a mesma prática que vinha utilizando nos programas de alfabetização de adultos, entre as quais estão o fato de utilizar pessoas não profissionalizadas, denominadas monitores, para desenvolver atividades com as crianças. De acordo com Leite Filho (2006),⁶ a **Revista Criança** foi criada como instrumento de formação continuada para os monitores do programa, corroborada na apresentação da Revista. Nela, o então Presidente do Mobral diz que o objetivo da revista é a [...] melhoria do trabalho do mo-

nitor [...] e confirmada por Didonet (2006) quando informa que ela “Foi criada como instrumento de informação, formação e apoio aos professores e monitores [...]” e, posteriormente, o MEC estendeu a sua distribuição a todos os professores de educação pré-escolar das instituições públicas.

A **Revista Criança** está em circulação há 25 anos. Foi a primeira publicação, em âmbito nacional, dedicada à educação pré-escolar. Não tem periodicidade regular, reflete a política oficial para a área. A tiragem vem aumentando significativamente, tendo alcançado em 2005 a marca de 200 mil exemplares. E, para garantir sua circulação, inúmeras organizações, oficiais ou não, têm contribuído. Os catorze primeiros números permitem afirmar que o periódico: focaliza a criança de baixa renda, que freqüentava o pré-escolar, excluindo, portanto, a creche; é dirigida ao monitor, que não é um profissional da área; os temas versam sobre a criança (o que pensa, o que gosta, suas necessidades, o seu ambiente, a sua saúde, a alimentação); propõe atividades que possam apoiar o (a) monitor (a) no desenvolvimento do seu trabalho. Os temas são apresentados de forma simples, com orientações precisas e com ilustrações; estimula a participação, incentivando a correspondência não só com o MEC, mas entre os profissionais que exercem o magistério neste nível de educação.

Para melhor visualização da trajetória deste periódico, expõe-se no quadro informações relativas a números publicados até hoje, mês/ano da publicação, órgão responsável pela publicação, interlocutor, nível e modalidade de educação e tiragem.

O quadro permite constatar que na trajetória da **Revista Criança** diferentes concepções político-pedagógicas, diferentes concepções de crianças, diferentes políticas públicas foram desenvolvidas pelo Estado brasileiro para a criança pequena na área da educação, temas, sem dúvida alguma, instigantes que poderão ser discutidos em outra oportunidade. •

BIBLIOGRAFIA

- BOYNARD, Aluisio Peixoto; GARCIA, Edília Coelho; ROBERT, Maria Iracilda. **A reforma do ensino**. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, São Paulo: 1971.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.
- DIDONET, Vital. **Algumas questões sobre o Mobral e a Revista Criança**. Entrevista Março, 2006, recebido pelo e-mail: a022407@dac.unicamp.br.
- LEITE FILHO, Aristeo. **Algumas questões sobre o Mobral e a Revista Criança**. Entrevista. Março, 2006, recebido pelo e-mail: a022407@dac.unicamp.br.
- JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil**. Educação & Sociedade (28), São Paulo: Cortez editora, p. 12-31. dez. 1984.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TANCREDI CARVALHO, Ana Maria Orlândina. **Políticas nacionais de educação infantil: Mobral, educação pré-escolar e a Revista Criança**, 222 p. Tese (doutorado). Campinas, (SP): Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

⁵ Movimento Brasileiro de Alfabetização criado em 1967, com o objetivo declarado de desenvolver prioritariamente a alfabetização funcional. (COSTA ROCHA, [s/d]).

⁶ À época, Coordenador do Programa.

Quadro 1Dados referentes à publicação da **Revista Criança** no período de 1982 a 2007.

Número da Revista	Mês e Ano de Publicação	Órgão Responsável pela Publicação	Interlocutor	Nível/Modalidade de educação	Tiragem
01	maio/junho/1982	MEC-MOBRAL-DEPEC/DIPRE	Monitor	Pré-escolar	-
02	1982	MEC-MOBRAL-DEPEC/DIPRE	Monitor	Pré-escolar	-
03	1983	MEC-MOBRAL-DEPEC/DIPRE	Monitor	Pré-escolar	-
04	1983	MEC-MOBRAL-DEPEC/DIPRE	Monitor	Pré-escolar	-
05	1983	MEC-MOBRAL-DEPEC/DISUT	Monitor	Pré-escolar	-
06	1983	MEC-MOBRAL-DEPEC/DISUT	Monitor	Pré-escolar	-
07	1983	MEC-MOBRAL-DEPEC/DISUT	Monitor	Pré-escolar	-
08	1983	MEC-MOBRAL-DEPEC/DISUT	Monitor	Pré-escolar	-
09	março 1984	MOBRAL	Monitor do pré-escolar	Pré-escolar	30.000
10	junho 1984	MOBRAL	Monitor do pré-escolar	Pré-escolar	30.000
11	agosto 1984	MOBRAL	Monitor do pré-escolar	Pré-escolar	32.000
12	novembro 1984	MOBRAL	Monitor do pré-escolar	Pré-escolar	32.000
13	abril 1985	MOBRAL	Monitor do pré-escolar	Pré-escolar	32.000
14	outubro 1985	MOBRAL	Monitor do pré-escolar	Pré-escolar	32.000
15	agosto 1986	MEC-DEMEC/RJ/COEPRE	Professor do pré-escolar	Pré-escolar	60.000
16	outubro 1986	MEC-DEMEC/RJ	Professor do pré-escolar	Pré-escolar	-
Ed. Extra	s/d	MEC	Professor do pré-escolar	Pré-escolar	60.000
17	maio 1988	MEC-FAE	Professor do pré-escolar	Pré-escolar	66.000
18	novembro 1988	MEC-FAE	Professor do pré-escolar	Pré-escolar	66.000
19	dezembro 1988	MEC	Professor do pré-escolar	Pré-escolar	66.000
20	janeiro 1989	MEC-FAE	Professor do pré-escolar	Pré-escolar	66.000
21	dezembro 1990	MEC-FAE	Professor do pré-escolar	Pré-escolar	45.000
22	dezembro 1990	MEC-FAE	Professor do pré-escolar	Pré-escolar	45.000
23	1992	MEC-OMEP	Professor	-	-
24	1993	MEC-OMEP	Professor	-	20.000
25	1993	MEC	Professor	-	40.000
26	1994	MEC	Professor de educação infantil	Educação infantil	75.000
27	1994	MEC	Professor de educação infantil	Educação infantil	75.000
28	1995	MEC	Professor de educação infantil	Educação infantil	95.000
29	-	MEC Apoio UNESCO	Professor de educação infantil	Educação infantil	120.000
30	-	MEC Apoio UNESCO	Professor de educação infantil	Educação infantil	130.000
31	novembro 1998	MEC Apoio UNESCO	Professor de educação infantil	Educação infantil	120.000
32	junho 1999	MEC Apoio UNESCO	Professor de educação infantil	Educação infantil	120.000
33	dezembro 1999	MEC Apoio UNESCO	Professor de educação infantil	Educação infantil	150.000
34	dezembro 1999	MEC	Professor de educação infantil	Educação infantil	150.000
35	dezembro 2001	MEC	Professor de educação infantil	Educação infantil	150.000
36	junho 2002	MEC	Professor de educação infantil	Educação infantil	150.000
37	novembro 2002	MEC	Professor de educação infantil	Educação infantil	150.000
38	janeiro 2005	MEC	Professor de educação infantil	Educação infantil	200.000
39	abril 2005	MEC	Professor de educação infantil	Educação infantil	200.000
40	setembro 2005	MEC	Professor de educação infantil	Educação infantil	200.000
41	novembro 2006	MEC/UNESCO	Professor de educação infantil	Educação infantil	200.000
42	dezembro 2006	MEC/UNESCO	Professor de educação infantil	Educação infantil	200.000
43	agosto 2007	MEC/UNESCO	Professor de educação infantil	Educação infantil	200.000

Fonte: Brasil /MEC/MOBRAL Revista Criança: 1982-2007.

Legenda: (-) dado não encontrado.

Entre o encontro de objetos e a busca de sujeitos¹

REMIDA, o Centro de Reciclagem Criativa da Reggio Emilia (Itália).

Elena Giacomini*

Entre todos os objetos, os mais queridos são para mim os usados...

Colocados em uso por muitos, freqüentemente transformados, melhorando a forma, tornam-se preciosos porque muitas vezes apreciados...

(“Entre todos os objetos”, Berthold Brecht)

Era a primavera de 1996 quando...

... os dirigentes das creches e das escolas da infância² da Prefeitura de Reggio Emilia,³ juntos com a Agac⁴ propuseram organizar e coordenar o nascimento de uma idéia, de um projeto cultural a partir da reutilização de materiais descartados e sobras da produção industrial. Estava claro apenas que deveria ser um lugar, físico e mental, amável, acolhedor, capaz de provocar o desejo de dialogar com aqueles materiais descartados.

Arturo Bergoldi, da Agac, expressou, desde o início, a filosofia da sua empresa, preocupada em ser promotora e não apenas patrocinadora, compartilhando fortemente as idéias do projeto: “Não é possível enfrentar o problema dos resíduos⁵ só com a técnica ou só com opções ideológicas de pouco alcance. Há necessidade de um forte crescimento cultural que nos permita ver com outros olhos o nosso resíduo.”

* Elena Giacomini é pedagoga (pedagoga responsável) das “escolas da infância” e das creches da Prefeitura de Reggio Emilia e coordenadora pedagógica do Centro Remida.

¹ Artigo originalmente publicado na revista italiana **Bambini**, ano XX, n.5, p.66-69, maio de 2004. Autorizada tradução pela Edizioni Junior, Bergamo. Tradução do original em italiano por Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Revisão técnica por Ana Lúcia Goulart de Faria.

² Escola da infância para as crianças italianas de 3 a 6 anos equivale às nossas pré-escolas (NR).

³ Reggio Emilia, cidade da região da Emilia-Romagna, no norte da Itália, capital da província de mesmo nome. (N.T.).

⁴ AGAC é a empresa responsável pelos serviços de energia e meio ambiente, de propriedade dos 45 municípios da província de Reggio Emilia.

⁵ *Rifiuto*, no original em italiano, pode ser traduzido como ‘resíduos’ ou como ‘sucata’, palavras com acepções distintas em português. No decorrer do texto se tem a compreensão clara de que quando a autora escreve *rifiuto* refere-se a ‘resíduos’, ou seja, a materiais NOVOS não aproveitados pelos meios de produção devido aos mais variados motivos operacionais, e não à ‘sucata’, palavra associada a materiais descartados porque são velhos e fora de uso, possivelmente quebrados, estragados ou sujos. (N.T.).



Uma idéia ao mesmo tempo simples e impactante: apostar em um modo diferente de olhar os resíduos como recurso para o mundo educativo, resíduos disponibilizados gratuitamente para todos os tipos de escola e para as associações que se ocupam de assistência e educação como, por exemplo, da terceira idade e das pessoas com direitos especiais ou nos grupos paroquiais.

Com certeza, é, também, uma idéia econômica, ética, estética e ecológica.

Um compromisso novo para todos nós

A Associação Amigos de Reggio Children, valendo-se também da contribuição de muitos voluntários, assumiu a responsabilidade de dirigir o projeto⁶ em convênio com a Prefeitura de Reggio Emilia e com a Agac.

Mais de 70 empresas aderiram de imediato à iniciativa; hoje são aproximadamente 150, e colocam à disposição do Centro, gratuitamente, materiais descartados da produção e do processo industrial (portanto, material não utilizado): são pedaços de madeira, borracha, plástico, metais, vidro, tecido, papéis e cartolinas, cordas, caixas etc.

Porque um centro de reciclagem criativo...

As bases culturais do projeto foram construídas a partir do livro *Gramática da fantasia*, de Gianni Rodari, da exposição “As cem linguagens das crianças”, da experiência dos ateliês das creches e das escolas da infância, do mundo da arte *trash*⁷, do debate internacional sobre reciclagem e das questões energéticas e ambientais.

Parecia-nos evidente a vantagem direta para as escolas, mas, de forma mais geral, para uma cidade, para uma província.

A metáfora, a transformação, os binômios fantásticos são assumidos como estratégias a fim de gerar novos olhares para a reutilização dos materiais descartados: olhares sensíveis às qualidades matéricas,⁸ mas, também, irônicos e, às vezes, impertinentes e atônitos.

A intenção é alimentar a postura de “olhar além”, de se deixar levar pela paixão de re-inventar micromundos, de descobrir o invisível, como dimensão escondida das coisas, de procurar o diálogo com as matérias e os materiais, descobrindo as suas formas, as possibilidades, as sensações, as sonoridades, ou seja, suas identidades, suas linguagens. São resíduos da produção, mas precisam ser observados, entendidos, ouvidos como sujeitos.

⁶ No Centro, trabalham diariamente diversas pessoas: a coordenação gerencial é de Graziella Brighenti, a coordenação da documentação é de Alba Ferrari.

⁷ “lixo”

⁸ Matérico refere-se à “Arte Matérica”, forma de arte que pretende comunicar significados por meio da valorização dos materiais de que é feita, geralmente papelão, retalhos, plásticos e outros materiais tidos como “pobres” (N.T.).

relato

Decidimos, assim, apostar em um projeto cultural. Conscientes dos limites e dos riscos previsíveis nessa aventura, procurando ter em vista:

- a solidariedade entre o homem e o meio ambiente;
- a cultura ecológica praticada diariamente;
- o valor da re-utilização, da re-invenção dos materiais descartados;
- a curiosidade de descobrir matérias e materiais não pelo que 'são', mas pelo que evocam e, portanto, pelo que poderiam ser ou ter sido;
- a construção do conhecimento por meio da ironia, da metáfora, da variação, do estranhamento, da desambiguação;
- a necessária solidariedade que permite às pessoas exprimirem-se e assumirem o ponto de vista do outro para si, não só quando se trata de pessoas, mas também quando se trata de objetos, que, a partir de então, tornam-se sujeitos de relações.

A escolha do nome

A escolha do nome também foi elemento de debate e discussão. Estávamos projetando um lugar físico e mental, não um local que transformasse uma matéria em outra, mas um lugar que permitisse re-inventar e prolongar a vida dos materiais descartados da produção industrial.

O nome Remida parecia realmente adequado porque trazia em si a história do Rei Midas, que ganhou de Baco o poder de transformar em ouro tudo o que tocava. Daí a forte metáfora de valorizar todas as coisas, mesmo o que parece um descarte. Mas o nome traz também a consciência de que se tudo fosse ouro não seria possível sobreviver. O Rei Midas, de fato, arriscou-se a morrer de fome e de sede pelo perigoso poder de seu próprio toque. E, portanto, renunciou ao invejado dom para continuar a viver. Para nós, a mensagem forte está, portanto, ligada à valorização do que é descartado, e, também, à redução da produção dos objetos e de materiais descartados.

As atividades do Centro Remida

O Centro Remida⁹ amadureceu por mais de dez anos. Atualmente, o Centro:

- oferece gratuitamente muitas toneladas de materiais descartados da produção artesanal e industrial para as entidades e instituições que se ocupam de educação e de assistência;
- recebe visitas para estudo;
- oferece espaço para consulta de catálogos, de livros, de artigos, de vídeos e de outros materiais culturais;
- promove oficinas para estudantes, pais e professores;
- organiza encontros com pais;
- promove iniciativas culturais para as escolas e a comunidade;
- oferece suporte para a abertura de outros centros em âmbito nacional¹⁰ e internacional, formando uma rede;
- participa de projetos nacionais e europeus. Uma experiência particularmente relevante foi a participação na iniciativa europeia *Connect*, no projeto "Objetos revividos" em que o Centros Remida de Reggio Emilia, de Nápoles e de Turim, realizaram atividades com cidades da França (Blois e Seté) e da Finlândia (Lahti e Valkeakoski).

⁹ Para maiores informações: <http://zerosei.comune.re.it/remida.htm>

¹⁰ Em 2004 estavam funcionando Centros Remida em Turim, Nápoles, Gênova, Lecco e Randers (Dinamarca). Estão em curso colaborações para abertura em Biella, Roma, Roskilde (Dinamarca) e Perth (Austrália).



Os Remida Day

As atividades do *Remida Day* merecem referência especial. Eles acontecem no mês de maio desde 2000 e movimentam milhares de pessoas, oferecendo a possibilidade de repensar a questão do impacto ambiental e do desenvolvimento sustentável, partindo de um olhar curioso, atento e não somente alarmado e alarmante.

Nesses dias, a cidade transforma-se: as praças e as ruas acolhem momentos em que se vêem crianças e adultos, velhos e jovens envolvidos como protagonistas, apresentando brevemente projetos compartilhados pelas escolas, para simples cidadãos ou para associações culturais. O encontro dura pouco, é quase um longo instante, mas exige toda a lentidão da preparação, como espaço para construir objetos, eventos, e, principalmente, significados.

É impossível descrever profundamente todas as atividades realizadas com a ampla participação de diversas pessoas. No ano de 2004, o Centro Remida apresentou a própria experiência nos âmbitos local e internacional. Além disso, durante o *Remida Day*, aconteceu o Congresso Anual organizado pela província de Reggio Emilia e o Encontro de Estudo entre os parceiros de Gênova, Lecco, Nápoles, Turim e Randers (Dinamarca).

Nos jardins públicos, havia instalações elaboradas exclusivamente com materiais descartados. Também foram realizados espetáculos de dança urbana

com cenário montado pelo Centro Remida. E os livros destinados à destruição foram recolocados em circulação, com apoio do Centro.

Além dessas, outras ações merecem destaque como:

- **Prêmio Remida:** concurso literário nacional sobre os resíduos e sua reciclagem. O tema dos resíduos tornou-se assunto para histórias, contos, tramas teatrais. As narrativas mantêm estreita relação com as vivências cotidianas, as preocupações ambientais e os conhecimentos científicos. Já na primeira edição, viu-se a apresentação de mais de 170 trabalhos escritos por crianças, jovens e adultos.

- **Feira do usado doméstico:** evento que visa tirar do esquecimento objetos que tiveram uma história, mas que hoje não interessam mais. Escolas e cidadãos aderem a essa iniciativa, que procura devolver valor, uso e significado a objetos que preferiríamos nos desfazer. Encontramos, então, cidadãos empenhados em administrar centenas de incríveis banquinhas, cada uma com identidade própria e com diversas decorações divertidas. Cada banquinha tem um nome. Assim, tomando como ponto de partida os anos anteriores, podemos lembrar alguns exemplos: “Brinquedos usados, mas bem conservados”, “Cada objeto uma história”, “Um vôo para a fantasia” e “Leilão mentiroso”. É também o momento de renovar a solidariedade: o que se arrecada é colocado à disposição de escolas ou de iniciativas humanitárias nacionais e internacionais.

- **Praça da reciclagem:** espaço para valorização do material reciclado na produção industrial. Este ainda é um mundo apenas, parcialmente, conhecido e há muita curiosidade por parte da população. É, então, insólito descobrir vasos para flores feitos com um material como o maralhone,¹¹ obtido a partir da reciclagem de caixinhas de papelão para leite e bebidas em geral.

As crianças, quando entram no Centro Remida, se comportam com cuidado e cautela. Algumas ficam absortas o tempo todo à procura de sensações, de emoções, de relações com os materiais, passeiam entre eles como se estivessem capturadas por aquelas formas estranhas. Outras comentam imediatamente, compartilhando com os amigos, quase como se precisassem de confirmação e de apoio naquele lugar tão extraordinário.

No primeiro encontro com o Centro Remida, os adultos, às vezes, bem embaraçados e atemorizados, parecem se interrogar sobre que legitimidade poderia ter aquele material no âmbito da didática. Depois, quando se desencadeia a empatia com a pesquisa dos materiais, sente-se um intenso envolvimento, quase como uma linguagem nova para comunicar.

Para finalizar, deixo a palavra às crianças que em um encontro disseram: “O Centro Remida é a casa dos objetos”, “é o lugar dos sonhos das crianças”. E nós queremos continuar a acreditar nisso e convidamos vocês para o Centro Remida.●

¹¹ Maralhone, marca registrada, é o material produzido a partir da reciclagem de polietileno e alumínio presentes nas embalagens Tetra Pak (N.T).

Fundeb amplia financiamento e inclui creches e pré-escolas

Rafael Cristiano Ely | Brasília/DF

O Fundo da Educação Básica, o Fundeb, não resolve sozinho o déficit histórico da educação infantil, mas sua implantação cria condições para o Brasil dar um salto em oferta e qualidade dessa etapa, essencial ao desenvolvimento da criança.

A Constituição Federal, em seu artigo 205, assegura a educação como direito de todo cidadão e dever do Estado, para o pleno desenvolvimento da pessoa. Passados 18 anos de sua promulgação, os indicadores educacionais do país apontam que os preceitos da Carta Magna ainda estão longe de ser concretizados, especialmente na educação infantil (creche e pré-escola).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 13% das crianças entre 0 e 3 anos eram atendidas por creches em 2005. Nas famílias com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo essa proporção era ainda menor: 8,6%. Para Vital Didonet, consultor da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (Omeq) e da Associação de Estudos sobre o Bebê (Abebê) os números são alarmantes. “O período de 0 a 6 anos é o mais decisivo no desenvolvimento emocional e cognitivo da pessoa. O acesso à educação nessa etapa da vida é essencial”, afirma.

Marco histórico

Diante da preocupante realidade, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) traz perspectivas promissoras para o futuro da educação básica no País. Coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara destaca que uma nação que não investe na educação desde a infância não tem condições de desenvolver todo o seu potencial.

Com a sanção do Fundeb, que passou a vigorar em 1º de janeiro de 2007, pela primeira vez na história as creches e pré-escolas públicas têm um sistema de financiamento normatizado em lei com recursos da União, Distrito Federal, Estados e municípios. Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Medida Provisória 339, de 29 de dezembro do mesmo ano, o Fundeb amplia significativamente os recursos para o financiamento

da educação básica, contribuindo para o aumento de sua oferta e de sua qualidade.

Mais recursos da União

A deputada federal Fátima Bezerra foi relatora da Medida Provisória que regulamenta o Fundeb e comemora a sua aprovação como uma vitória para a educação brasileira. “Iniciamos um novo ciclo em matéria de política de financiamento da educação básica pública. Em boa hora abandonamos a política de focalização. A educação é importante em todas as suas modalidades. Elas se retro-alimentam, de modo que privilegiar uma em detrimento de outra traz prejuízo para todo o sistema”, aponta a deputada ao tratar das diferenças entre o Fundeb e o seu “antecessor”, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), cuja vigência expirou em 2006.

O Fundef financiava só o ensino fundamental. O Fundeb estende o

alcance para a educação infantil e o ensino médio em todas as modalidades, como educação rural, indígena, especial e educação de jovens e adultos. A previsão é de aumentar o número de alunos beneficiados de 30,2 milhões para cerca de 50 milhões, a partir do quarto ano de vigência do novo fundo.

Outro avanço significativo é o aumento dos recursos da União na composição do Fundeb, aponta Fátima Bezerra. Em 2007, a participação do governo federal no financiamento da educação básica saltará dos atuais R\$ 300 milhões para R\$ 2 bilhões. A partir do quarto ano, a União passará a contribuir com 10% do montante do fundo. Os recursos serão distribuídos conforme

o número de matrículas nas redes públicas de ensino.

Fundeb e a educação infantil

Entre as principais conquistas do Fundeb está a inclusão da educação infantil, inicialmente fora da proposta encaminhada pelo governo federal ao Congresso. O motivo era a não-incidência dos impostos próprios dos municípios (IPTU, ISS e ITBI) na composição dos recursos do fundo. A ausência das creches e das pré-escolas, entre outras lacunas, provocou protestos e motivou a Campanha Nacional pelo Direito

à Educação a lançar o movimento “Fundeb pra Valer!”.

Fátima Bezerra afirma que, na condição de relatora, teve o privilégio de participar de ricas discussões e acirrados debates voltados à formulação de um projeto educacional que atendessem às diversas modalidades da educação básica. “A construção do Fundeb contou com a participação de gestores públicos, parlamentares, comunidade educacional e diversas entidades da sociedade civil organizada. A amplitude do debate se expressa nas 231 emendas apresentadas, das quais acatamos 150”, lembra a deputada. Uma foi de especial importância para a educação infantil, pois permitiu a inclusão das creches comunitárias nos recursos do Fundeb.



Crianças participam de movimento pela inclusão de creches e pré-escolas

Creches conveniadas

A medida beneficia as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o poder público. Para ter acesso ao dinheiro do Fundeb, terão de cumprir requisitos como ter certificado do Conselho Nacional de Assistência Social, atender padrões de qualidade e oferecer igualdade de condições de acesso aos alunos, com atendimento gratuito a todos.

A presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Cleusa Rodrigues Repulho, ressalta a importância do acesso das creches comunitárias aos recursos do Fundeb, uma vez que 80% dos municípios não têm arrecadação suficiente para expandir ou mesmo manter a oferta de creches e pré-escolas públicas. “Sem essa medida, milhares de crianças seriam prejudicadas. É preciso manter essas instituições enquanto os municípios ampliam a rede de atendimento. Isso requer tempo e investimento. A educação infantil é mais cara e exige dos municípios esforço adicional na infraestrutura da rede pública”.

Pacto pela melhoria da educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) atribuiu aos municípios a responsabilidade de ofertar a educação infantil pública em creches e pré-escolas, assim como o ensino fundamental.

Diante das diretrizes da LDB e dos problemas financeiros enfrentados pelas prefeituras, a presidente da Undime reconhece o avanço do Fundeb no financiamento da educação infantil. “Nos dez anos do Fundef a União nunca fez a sua parte. Apenas complementava recursos. Agora é diferente. O Fundeb amarra o compromisso da União no financiamento da educação. É uma conquista efetiva, mas os recursos ainda são insuficientes, especialmente para estruturar as redes de ensino municipais”, aponta Cleusa Repulho.

Atual secretária de educação básica do Ministério da Educação e ex-presidente da Undime, Maria do Pilar Lacerda, compreende bem a realidade dos municípios. Ela reconhece a necessidade do governo federal ampliar os investimentos para garantir não apenas o acesso, mas também a qualidade da educação infantil. Contudo ressalta que as prefeituras têm de fazer o dever de casa, “especialmente as prefeituras que têm boa arrecadação própria”. É preciso ampliar a oferta das vagas da educação infantil e as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) podem ajudar no planejamento dos municípios. Ela destaca que o MEC lançou dentro do PDE o programa ProInfância, para, em regime de colaboração com os municípios, prestar assistência técnica e financeira à ampliação da rede de educação infantil. “Nós estabelecemos 28 diretrizes de qualidade no Compromisso Todos pela Educação e esperamos contar com a adesão de todos os municípios,

constituindo um efetivo pacto pela melhoria da educação. O debate em torno do Fundeb sensibilizou a sociedade e reforçou a importância da educação infantil de atender a criança pequena”.

Custo da educação infantil

A lei que instituiu o Fundeb estabelece fatores de ponderação. A ponderação é um índice mínimo, com objetivo de equilibrar a distribuição dos recursos do Fundeb entre os níveis de ensino. Na relação valor/aluno/ano foi estabelecido, para cada etapa e modalidade da educação básica, um fator que varia de 0,70 a 1,30. No primeiro ano de vigência do Fundeb, para as creches, foi definido o fator 0,80, o que significa que cada criança matriculada nessas instituições receberá 80% do valor investido pelo Fundeb por aluno/ano das séries iniciais do ensino fundamental urbano, considerado fator 1. Para as pré-escolas foi definido o fator 0,90.

Para Cleusa Rodrigues Repulho, os valores estabelecidos à educação infantil ficaram aquém do necessário e precisarão ser revistos. “O custo da creche é maior. É preciso mais professores por aluno. Mais escolas. Os valores precisam ser definidos a partir da realidade e não com base em disputas políticas. Também precisamos avaliar a real situação e demanda educacional do país. Onde é preciso investir mais? É preciso coerência na divisão

dos recursos sem disputa política. Um regime de colaboração que atenda a melhoria da educação brasileira”, aponta a presidente da Undime. Para ela, a possibilidade da revisão dos valores anualmente deverá corrigir as distorções.

Divisão dos recursos

A lei do Fundeb estabelece uma comissão intergovernamental que definirá a partilha dos recursos do fundo. A comissão, a partir de 2008, será composta de um representante do Ministério da Educação, cinco da Undime e cinco do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), um de cada região do país. Os valores serão revisados anualmente. Mesmo com divergências na definição dos números, a secretária de educação básica do MEC, Maria do Pilar, destaca o avanço na discussão dos recursos do fundo entre União, estados e municípios. “No Fundef os valores eram definidos por decreto”, recorda.

A partir do segundo ano de vigência do Fundeb, as ponderações entre as matrículas da educação infantil seguirão, no mínimo, as seguintes pontuações: creche pública em tempo integral - 1,10; creche pública em tempo parcial - 0,80; creche conveniada em tempo integral - 0,95; creche conveniada em tempo parcial - 0,80; pré-escola em tempo integral - 1,15; pré-escola em tempo parcial - 0,90. •

© Marcelo Vittorino (Campanha Nacional pelo Direito à Educação)



“Carrinhaço” conquista apoio de parlamentares em Brasília

Sociedade em defesa da educação infantil

Durante a tramitação do Fundeb, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação coordenou o movimento **Fundeb pra Valem!**, que mobilizou cerca de 200 entidades em defesa do direito constitucional de acesso à educação pública de qualidade. O movimento visava aperfeiçoar o Fundeb e pressionar o Congresso Nacional pela sua aprovação.

A atuação da Campanha foi essencial à inclusão das creches públicas e comunitárias nos recursos do fundo. Também contribuiu para a determinação de que a comissão intergovernamental deverá se basear em estudos técnicos do custo real de cada etapa e modalidade do ensino ao definir a partilha dos recursos.

Coordenador da Campanha, Daniel Cara, destaca que as entidades continuarão mobilizadas, fiscalizando a implantação do Fundeb e lutando para que os recursos do fundo sejam aplicados com base em critérios técnicos, longe de disputas políticas. “O dinheiro não pertence ao gestor, mas à sociedade. O interesse da sociedade, do contribuinte, deve ser priorizado”, afirma Cara.

Ele ressaltou a influência da sociedade civil organizada na aprovação do Fundeb como um milagre político. “Isso só foi possível graças à compreensão de que o espaço público brasileiro é mais amplo do que a esfera estatal. A intensa interlocução com os parlamentares e o diálogo com o Ministério da Educação apresenta um novo rumo para o debate sobre o financiamento da educação”, avalia Daniel Cara.



A criança vai ao cinema

Autor: Inês Assunção de Castro Teixeira, Jorge Larrosa e José de Sousa Miguel Lopes (organizadores)

Editora: Autêntica

Gênero: Ensaaios

Adriana Maricato*

O livro aborda, a partir de vários pontos de vista, a relação entre audiovisual e infância. Não somente a forma como ela é representada em filmes provenientes de várias culturas, mas também as crianças como espectadoras (não mais de películas, mas de narrativas digitais) e produtoras de audiovisual.

Os autores refletem a questão da impossibilidade de compreensão da infância nos filmes, que são muito mais sobre como os adultos a percebem (ou lembram do tempo em que eram crianças) do que a respeito da infância propriamente dita. Produções de várias épocas e lugares representam as crianças na Europa nazista, na Espanha franquista, nas fronteiras entre Irã e Iraque, na depressão de 1929 nos Estados Unidos, nas metrópoles asiáticas, ou mesmo em uma favela do Rio de Janeiro ou no sertão nordestino.

Tal diversidade explicita a inexistência de um conceito natural e universal de infância. O livro tece um panorama no qual as condições sociais, culturais, religiosas, econômicas e afetivas determinam as experiências infantis. E mostra que a maioria de crianças do planeta é invisível para os adultos. Situação que se apresenta também na nossa cultura, em que o ideal de infância protegida das camadas médias e altas contrasta com a miséria, o abandono, a fome, o trabalho precoce e a violência que experimentam as crianças excluídas.

*Jornalista do MEC.



O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores

Autor: Rosa Iavelberg

Editora: Zouk

Área: Pedagogia

Denise Leão*

Neste livro, dedicado à prática e à formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, Rosa Iavelberg oferece uma contribuição à escassa literatura especializada em desenho infantil, especialmente em nosso país. A autora caracteriza as principais tendências do ensino do desenho no ambiente escolar e também descreve o estilo de destacados estudiosos da área.

A atualidade do seu estudo nos remete à prática pedagógica no século XXI ao abordar temas essenciais no ensino do desenho, com destaque para o próprio ato de desenhar em sala de aula, considerando diferentes contextos de aprendizagem e de propostas (argilogravura, desenho sobre papéis cortados, fotografia, cópia de modelos prontos e de modelos de artistas); o papel e a formação do professor no contexto do ensino; e, por fim, a valorização do ato de desenhar na escola contemporânea.

A leitura proporcionará ao professor de educação infantil o acesso a uma dimensão histórica dos métodos de aquisição, de produção e de ensino do desenho para a criança. Em decorrência da relevância do tema na área de educação infantil, o livro poderá ser utilizado na formação do professor.

* Doutora em psicologia pela UnB e técnica da Coedi/DPE/SEB/MEC.



Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela

Autor: Werner Holzwarth

Ilustrador: Wolf Erbruch

Editora: Companhia das Letrinhas

Gênero: Conto infantil

Adriana Maricato*

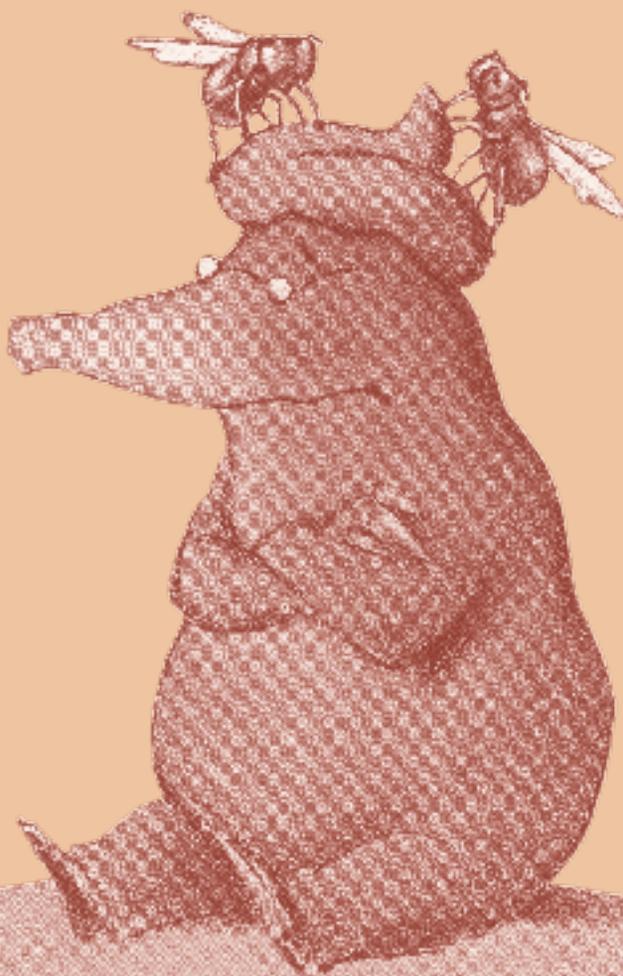
Durante investigação para descobrir quem havia feito cocô em sua cabeça, quando saía da toca, uma toupeira entra em contato com vários bichos. Ou melhor, com os excrementos deles, que caem no chão quase atingindo a toupeirinha. Os cocôs têm formatos, cores, cheiros e sons diferentes e são característicos de cada animal. Ao final, a toupeira comete sua pequena vingança, tão pequenininha quanto ela própria.

Quando a criança descobre o cocô, ela percebe que tem o poder de produzir algo, de reter ou de soltar, e que esse ato causa muito impacto. Isso acontece naturalmente. A relação da criança com seus excrementos – se negativa, com sentimentos de rejeição, ou positiva, de aceitação – depende da reação dos adultos, agressiva ou acolhedora.

Da pequena toupeira (...) ajuda os educadores a trabalhar o tema de maneira positiva, contribuindo para a construção da autonomia das crianças no cuidado de tirar a fralda, de aprender a fazer cocô na privada e a se limpar.

A diversidade dos bichos, dos tipos e dos sons na história proporciona a exploração das habilidades de classificação e de comparação. Muito engraçado, o livro aborda de forma lúdica o tema “cocô”, sem conotações de feio, de sujo e de fedido.

* Jornalista do MEC.



Financiamento para construção e reforma de escolas

Várias das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, são dirigidas à educação infantil. Uma delas, o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), prevê o financiamento de construção, de reforma e de aquisição de mobiliário e equipamentos para instituições de educação infantil. O orçamento é de R\$ 200 milhões para 2007. Informações: (0800 616161) Sala de Atendimento Institucional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ou no sítio: www.fnde.gov.br



Formatura de professores do Proinfantil

As primeiras turmas do Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) realizaram suas formaturas a partir de agosto, nos estados do Ceará, de Goiás, de Rondônia e de Sergipe. São quase mil formandos.

Curso de ensino médio, modalidade normal, com a utilização de recursos da educação a distância, o Proinfantil já está presente nos Estados de AL, AM, BA, CE, GO, PI, RO e SE e atende cerca de 3 mil professores.

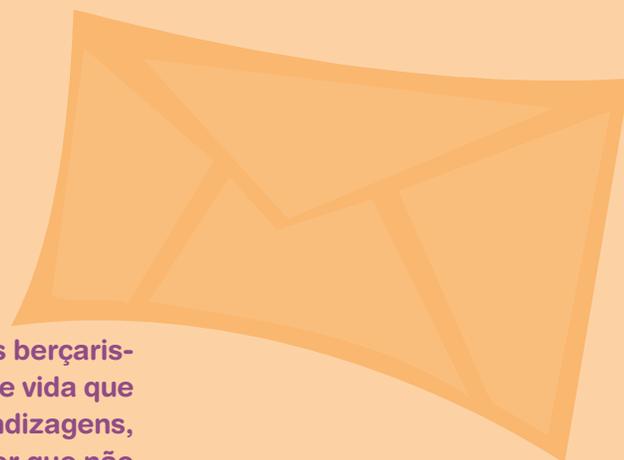
Informações: (61) 2104-8645 / 2104-8640, ou no sítio: www.mec.gov.br

8º Fórum Microrregional de Educação Infantil em SC e Prêmio Revelar

Mais de 800 profissionais de educação infantil, ensino fundamental e educação especial da rede municipal de ensino de Itajaí (SC) participaram do 8º Fórum Microrregional de Educação Infantil, no final de junho. Durante o fórum, trinta oficinas temáticas foram realizadas. Também houve entrega do Prêmio Revelar aos dez trabalhos vencedores, uma iniciativa da Prefeitura por meio da Secretaria de Educação que valoriza os professores e divulga experiências de qualidade.

Diálogo com as cartas recebidas

Magda Patrícia Müller Lopes*



Chegou ao meu conhecimento que não somos mais berçaristas e sim educadoras. Sabendo que é neste período de vida que as crianças adquirem bons hábitos e constroem aprendizagens, tudo isso está sob a nossa responsabilidade. Então por que não são oferecidos cursos para nossa formação? A minha meta é fazer tudo para o bem das crianças e jamais marcá-las para o futuro com falta ou excesso de trabalhos escolares.

**Aparecida Jesus Pereira
Campos Gerais (MG)**

Professora Aparecida,

O direito do professor à formação é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). O artigo 67 desta lei define que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos seus professores, assegurando, até mesmo em seus estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado e incluir na carga horária de trabalho período para estudos, planejamento e avaliação.

O Ministério da Educação, por meio da Política Nacional de Educação Infantil, reforça que todo município deve garantir a formação inicial bem como a atualização permanente das professoras e dos professores que atuam nas instituições de educação infantil. A fim de colaborar com os municípios, o MEC implementou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Este programa tem o objetivo de formar, em nível médio, modalidade normal, os professores que atuam junto às crianças de 0 até 6 anos e que não possuem a habilitação exigida pela legislação vigente.

No que diz respeito à formação continuada, este Ministério vem desenvolvendo ações por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Informe-se sobre estes programas e outros que o MEC oferece na sua secretaria de educação ou por meio do sítio www.mec.gov.br

* Técnica da Coordenação-Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação

cartas

Fiquei muito feliz quando soube que poderia receber em minha casa a Revista Criança. Ela tem sido de muita importância como subsídio para aprimorar a minha prática pedagógica. Conto com ela para continuar a desenvolver um trabalho de qualidade. Gostaria de receber os números atrasados da Revista.

**Cecília Rita Barros Celidônio
Santo Antônio de Pádua (RJ)**

Conheci a Revista Criança por meio de algumas colegas. Nesse contato, tenho percebido a importância e a qualidade das discussões trazidas pela Revista, especialmente para profissionais que, como eu, têm na educação infantil um objeto de reflexão. Por conta disso, solicito receber a Revista para utilizá-la em meus estudos como também para socializá-la entre os professores da escola em que trabalho.

**Aleilza Oliveira dos Santos
Ananindeua (PA)**

Professoras Cecília e Aleilza,

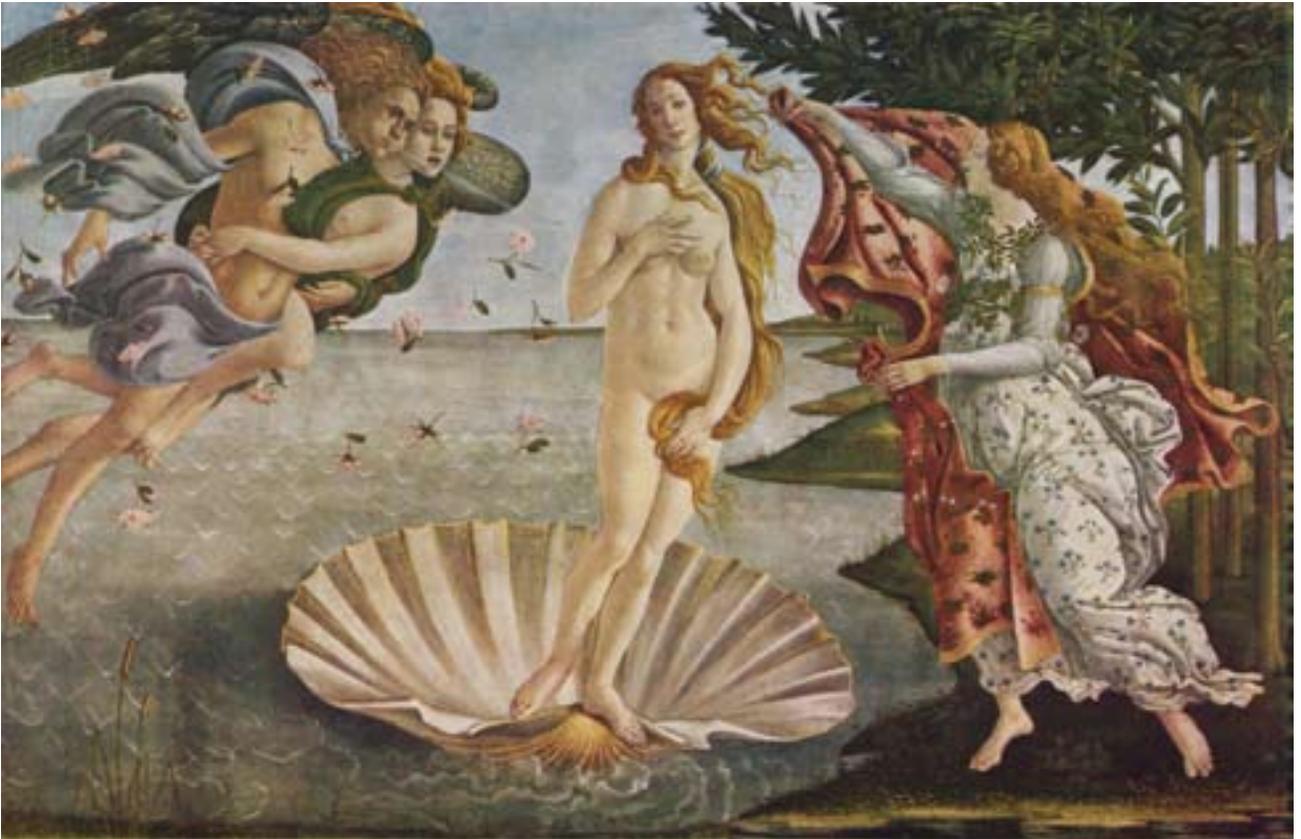
É com grande satisfação que recebemos as mensagens de carinho e de interesse de nossos leitores. Sabendo da importância deste nosso canal de comunicação, produzimos a Revista com o objetivo de divulgar experiências, informações e estudos na área da educação infantil que contribuam para a reflexão e a prática de professores e de professoras de creches e pré-escolas.

Esta publicação é distribuída gratuitamente às escolas cadastradas no Censo Escolar e aos professores que a solicitam. Para receber as próximas edições, basta enviar nome e endereço completos e número do CPF para o seguinte *e-mail*: revistacrianca@mec.gov.br ou via postal para: Ministério da Educação. Coordenação-Geral de Educação Infantil – Revista Criança. Esplanada dos Ministérios - Bloco L – Edifício Sede – sala 623. CEP 70047-900 – Brasília (DF).

Para receber edições anteriores da Revista Criança, indique quais números faltam na sua coleção e envie mensagem para o *e-mail* ou endereço acima. Teremos imenso prazer em mandar as publicações disponíveis em nosso acervo.

Sandro Botticelli (1445-1510)

Rodrigo Faleiro*



O nascimento de Vênus

Final do século XV – Têmpera sobre tela

No quadro, a deusa Vênus emerge das águas em uma concha. O deus Éolo (vento) carrega nos braços uma ninfa que acaba de ser por ele conquistada. No quadro, ele está à esquerda, mostrando que o vento que vem do oeste é símbolo das paixões espirituais. Ele oferece o sopro de vida e o frescor da jovialidade àquela que é considerada a mulher mais bela.

Do lado direito da tela, vemos a deusa Hora, que representa as estações do ano. Ela, como a primavera, joga um manto de eras e flores sobre o corpo daquela mulher que acaba de nascer, com o propósito de proteger e resguardar a

ingenuidade e a pureza de Vênus.

A concha é o local de criação da pérola, colocando a deusa como uma jóia. A forma côncava da concha também tem a simbologia do ventre materno.

A paisagem ao fundo é a representação do Renascimento italiano, em que a luz está presente em toda a tela. Nesse período, a perspectiva é valorizada tanto para a utilização do ponto de fuga quanto para a analogia da possibilidade de uma nova vida.

Nessa época, os artistas procuravam realizar composições com relações geométricas. Se colocarmos um compasso nos

pés da Vênus, podemos traçar um semi-círculo que passa nos pés, nos braços e na cabeça de Éolo e sua ninfa. O centro máximo do semi-círculo é a cabeça de Vênus, e a curva continua descendo sobre o corpo da Hora.

Reproduções e variações do quadro são relativamente frequentes na cultura de massa, até mesmo em propagandas e no cinema. Uma versão estilizada da face de Vênus está também na moeda italiana de dez cêntimos de Euro. •

* Artista-educador, pós-graduado em Arte e Cultura e mestre em Artes Visuais pela UFMG.

**Ministério
da Educação**