

Revista

criança

do Professor de Educação Infantil

*O Prazer da
leitura se ensina*

Entrevista
Jesús Palácios

Em debate
Integração

Reportagem
Sexismo na Educação Infantil

expediente

Presidente da República

Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário Executivo

Jairo Jorge

Secretário de Educação Básica

Francisco das Chagas Fernandes

Diretora de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental

Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Educação Infantil

Karina Rizek Lopes

Consultora Editorial

Vitória Líbia Barreto de Faria

Jornalista Responsável

Adriana Maricato - MTB 024546/SP

Editor

Alex Criado

Reportagem

Adriana Maricato de Souza, Marli Henicka, Monica Martinez, Renato L e Rita de Biagio

Direção de Arte

Marcos Rebouças

Projeto Gráfico

Letícia Neves Soares

Criação e Diagramação

Giovanna Ishida Tedesco

Fotografias

Gil Vicente, Iolanda Husak, Marion Hupp e Pedro Baeza

Revisão

Yana Palankof e Rejane de Meneses

Foto da Capa:

Gil Vicente

Creche Sementinha do Skylab, Recife (PE)

Endereço para correspondência:

Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Infantil - DPE/SEB

Esplanada dos Ministérios, Bloco L - Edifício Sede, 6º andar Sala 637

70047-900 Brasília - DF. Tel: (61) 21048645

E-mail: coedi-sef@mec.gov.br

Tiragem desta edição: 200 mil exemplares. / Setembro de 2005.

erros



Nos dois últimos números da revista, não identificamos as escolas onde foram feitas algumas das fotos publicadas. No número 39, as fotos da capa e do artigo Conhecimento do Mundo Natural e Social, foram feitas na Creche Despertar, em São Paulo (SP). No número 38, as fotos da capa e do artigo O papel do espaço na formação e transformação do educador infantil foram feitas no Jardim de Infância 21 de Abril, em Brasília (DF).

sumário



5



18



33

4 carta ao professor

5 entrevista

A Educação Infantil como esperança no futuro

9 caleidoscópio

As instituições de Educação Infantil são responsabilidade dos sistemas de ensino

Pactuação de responsabilidades em prol da inclusão social de crianças

A integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino

16 professor faz literatura

A Educação Infantil como esperança no futuro

18 matéria de capa

O prazer da leitura se ensina

27 relato

Projeto “Pedras” – geologia e Educação Infantil

30 artigo

A matemática na Educação Infantil: trajetória e perspectivas

33 reportagem

Meninas de azul, meninos de rosa

38 resenhas

40 notícias e agenda

41 diálogo

43 arte

Prezado (a) professor (a),

É com grande satisfação que o Ministério da Educação (MEC) apresenta mais uma edição da **Revista Criança**. Em relação ao número anterior, continuamos aperfeiçoando o visual da sua revista. Nas próximas edições, realizaremos mudanças sugeridas nos questionários de avaliação e recadastramento, que foram distribuídos na edição 38. Dessa maneira, trabalhamos para que a Revista Criança continue sendo um instrumento valioso na formação continuada das professoras e dos professores de creches e pré-escolas, divulgando as pesquisas, reflexões e experiências sobre Educação Infantil.

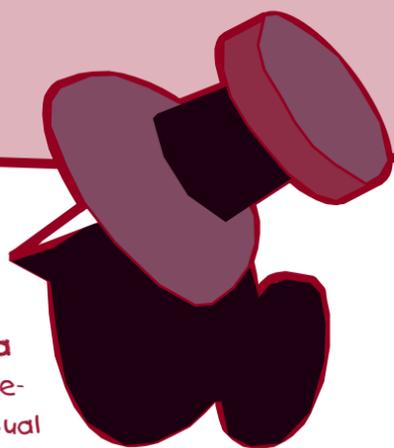
O entrevistado desta edição é Jesús Palacios, professor da Universidade de Sevilha, no sul da Espanha, que nos conta um pouco da história da Educação Infantil espanhola. Na seção **Caleidoscópio**, a integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino é abordada sob três pontos de vista: do MEC, do Ministério do Desenvolvimento Social e de um município.

Esta edição da **Revista Criança** traz duas reportagens. A primeira trata da leitura na Educação Infantil. Como ensinar as crianças a terem prazer na leitura sem antecipar a alfabetização? Vários especialistas, de Minas, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco discutem o assunto e propõem caminhos. Também são apresentadas três experiências, uma de São Bernardo do Campo (SP), outra do Recife (PE) e a última de Blumenau (SC). A segunda reportagem traz à tona um tema delicado: a sexualidade infantil e também o sexismo, isto é, o reforço dos preconceitos sobre o que é ser menino e o que é ser menina.

Uma reflexão e uma experiência estão na seção **Artigo**. A primeira é sobre a matemática na Educação Infantil. A segunda relata um projeto de trabalho sobre rochas, desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte (MG). Na seção **Professor faz literatura**, apresentamos um divertido conto sobre o mundo das letrinhas. E na seção **Arte**, trazemos uma obra do pintor holandês Vincent Van Gogh. Isso e mais resenhas, notícias e comentários de cartas recebidas pela equipe de Educação Infantil do MEC completam a sua **Revista Criança**.

Esperamos que esta edição possa contribuir para o seu crescimento profissional, professora e professor da Educação Infantil, e que também lhe proporcione momentos de prazer. Desejamos, enfim, que a **Revista Criança** seja cada vez mais um espaço de troca. Por isso, é fundamental que você continue enviando suas experiências, cartas, produções literárias e sugestões. E que os textos aqui apresentados e os que virão se tornem um delicado tempero nessa paixão que é educar e cuidar de crianças pequenas.

Boa leitura!



A Educação Infantil como esperança no futuro

Vera M. R. de Vasconcelos*

Converter a Educação Infantil em um serviço para o desenvolvimento da comunidade é, na opinião do professor Jesús Palacios, da Universidade de Sevilha, sul da Espanha, o desafio a ser enfrentado pelos educadores envolvidos com pesquisa e formulação de políticas educacionais para crianças menores de 6 anos. Em visita ao Rio de Janeiro, Palacios foi entrevistado pela professora Vera M. R. de Vasconcelos e contou a trajetória da Educação Infantil em seu país nos últimos oitenta anos. Ele disse que os projetos voltados para essa faixa etária devem contemplar tanto o estímulo global ao desenvolvimento de suas capacidades como a compensação de limitações decorrentes de sua origem sociocultural.



© Pedro Baeza

“O baby boom do final dos anos 1960 e princípios dos 1970 criou muita demanda de escolarização, sobretudo em faixas etárias a partir dos 6 anos.”

O senhor poderia fazer uma análise histórica da Educação Infantil na Espanha, desde o que existia antes da Guerra Civil (1936-1939), passando pela ditadura militar (1939-1975), até a democracia atual?

A Espanha não teve a tradição dos *kindergarten*, ou jardins de infância centro-europeus, mas antes da Guerra Civil havia experiências muito interessantes. Personagens como Piaget, Wallon, Freinet, Montessori viajaram à Espanha e realizaram trabalhos educativos importantes. Mas tudo isso foi interrompido pela guerra e pela ditadura que se impôs, em seguida, por mais de quarenta anos. O retrocesso na educação, como em tantas outras coisas, foi

gigantesco. O *baby boom* do final dos anos 1960 e princípios dos 1970 criou muita demanda de escolarização, centrada sobretudo em faixas etárias a partir dos 6 anos, momento de obrigatoriedade escolar. A chegada da democracia implicou um grande impulso para a educação de crianças com menos de 6 anos, mas isso infelizmente se configurou como uma extensão para baixo do sistema educativo, algo que ainda pesa nessa etapa educacional, tornando-a mais pré-escolar do que infantil.

Com a chegada da democracia, uma nova visão política de sociedade foi construída em seu país. O que mudou na vida das pessoas e na política educacional?

A transição da ditadura para a democracia implicou uma mudança extraordinária. Ainda que nos últimos anos de ditadura tenham sido criados alguns espaços de liberdade, a chegada da democracia significou sobretudo liberdade e o início de uma sociedade que aspirava mudanças. Houve, portanto, um acordo de todos os partidos políticos para melhorar a qualidade da educação e para generalizar a educação a partir dos 4 anos, pois a escolarização antes da idade obrigatória de 6 anos era vista como a melhor prevenção do fracasso escolar e de outras dificuldades.

Quais os objetivos da reforma de 1990 e qual o lugar da Educação Infantil na política educacional implantada por ela?

A reforma de 1990 definiu uma nova etapa educativa, de 0 a 6 anos, dividida em dois níveis, de 0 a 3 e de 3 a 6. O Ministério da Educação comprometeu-se sobretudo com o desenvolvimento de 3 a 6, deixando aos municípios e a outras entidades sociais o desenvolvimento do nível de 0 a 3. O primeiro objetivo foi dotar a Educação Infantil de estrutura, definindo seus níveis e estabelecendo as responsabilidades às quais acabo de me referir. Outro objetivo foi situar a Educação Infantil no mesmo discurso pedagógico que o resto das etapas educativas, com uma mensagem

fortemente construtivista que tratava de distanciar esse nível educativo das práticas “escolarizadoras”. E, finalmente, o outro grande objetivo foi a melhora da qualidade educativa nesse período, estabelecendo para isso critérios de formação do professorado, de relação com as famílias e com a comunidade, desenvolvendo materiais de boas práticas que pudessem ser úteis no trabalho cotidiano, etc.

Em que medida esses objetivos foram alcançados?

De forma limitada. Por um lado, a Educação Infantil generalizou-se, primeiro a partir dos 4 anos, e depois a partir dos 3, alcançando praticamente 100% da população dessa faixa etária. O discurso pedagógico mudou de forma importante, mas a prática educativa seguiu com um enfoque bem parecido com o que existia antes da reforma: muito trabalho com papel e lápis, todas as crianças fazendo o mesmo ao mesmo tempo, etc. Além disso, infelizmente, pouco tempo depois da implantação da reforma houve uma mudança de governo⁽¹⁾, e o novo não tinha interesse especial por essas questões. A reforma foi pensada a partir de determinadas opções políticas e de determinadas convicções educativas e, pouco tempo depois, sua implantação passou a ser feita a partir de outras opções e outras convic-

“A transição da ditadura para a democracia implicou uma mudança extraordinária. A chegada da democracia significou sobretudo liberdade.”

(1) O entrevistado refere-se à eleição de José María Aznar, do Partido Popular (PP), em 1996. O governo conservador de Aznar foi até 2004, quando voltou ao poder o Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE).

“É preciso voltar a pensar no sistema educativo em seu conjunto. Quanto à Educação Infantil, é preciso continuar insistindo. Muito trabalho pela frente”

ções. Claramente, uma situação indesejável.

Como se deu a contra-reforma após a entrada de um governo mais conservador? Quais as conseqüências para a educação da criança pequena?

Com a mudança de governo, produziu-se uma mudança de rumo nas prioridades. As conseqüências foram muito negativas: reapareceu a educação pré-escolar, da qual a reforma de 1990 tratava de afastar-nos. A etapa de 0 a 6 anos foi excluída do foco educativo, e boa parte dela ganhou um caráter fortemente assistencial, quer dizer, tornou-se muito mais uma alternativa de cuidado que de educação. Assim, os conservadores não só não aplicaram uma lei com a qual não concordavam como também promulgaram uma nova a partir de sua solitária maioria parlamentar. Foi uma etapa muitíssimo negativa para a educação, que felizmente está encerrada. Ao menos é o que esperamos.

Agora que um governo mais socialista volta ao seu país, que tipo de “reforma da contra-reforma” pode ser esperada?

O que todos esperamos é um

pouco paradoxal: passos para trás com o fim de irmos adiante. Para trás, quer dizer, para retomar as coisas de onde elas pararam quando chegaram os conservadores. Para adiante, com o fim de fazê-las progredir, introduzir mudanças sobre o previsto em 1990. Passaram-se 14 anos com grande dinamismo social e educativo. É preciso voltar a pensar no sistema educativo em seu conjunto, analisar por que nos estudos internacionais a Espanha aparece em posições preocupantes no que se refere ao rendimento do sistema educativo. Quanto à Educação Infantil, é preciso continuar insistindo, por um lado, em sua generalização abaixo de 3 anos, e, por outro, e sobretudo, em sua qualidade, em seu perfil específico, na formação dos professores, nos critérios de qualidade. Muito trabalho pela frente.

Como o senhor nos definiria a Educação Infantil a partir do ponto de vista pedagógico?

Como um processo educativo que atua em uma etapa transcendental no desenvolvimento psicológico e formativo. Como um contexto para o estímulo do desenvolvimento a partir de uma visão o mais global possível, sem a fragmentação em direção ao cognitivo, que é quase inevitável na escola primária. Como um espaço privilegiado para a compensação das limitações ligadas à origem



sociocultural. Como uma oportunidade para envolver as famílias, especialmente aquelas mais distanciadas da cultura escolar. Portanto, como um compromisso da sociedade com o desenvolvimento das crianças e como uma esperança no futuro.

O que nós brasileiros, preocupados com uma reforma significativa nas políticas de Educação Infantil, podemos apreender da experiência de seu país?

Antes de tudo, o que se possa aprender não será copiando, e sim refletindo criticamente, conhecendo suas contribuições e limitações. Acredito que com a reforma se possa aprender coisas sobre o processo – que se efetivou com alto nível de participação e grande debate na comunidade

educativa – e sobre os conteúdos concretos – a forma de encarar a Educação Infantil, por exemplo, ou a educação secundária obrigatória, com suas luzes e

sombras. É possível aprender, também, que, sem a colaboração e a cumplicidade dos professores, qualquer reforma está condenada ao fracasso. E que a formação inicial e a formação

dos profissionais em exercício são questões chaves. Mas para isso é preciso vincular formação e mudança positiva nas práticas profissionais com incentivos na promoção profissional. Há muito que aprender, seja para imitar ou para evitar fazer igual, e muito o que refletir a partir disso.

O que nós, brasileiros, que produzimos pesquisa sobre o tema, podemos aprender com sua experiência?

É preciso muita pesquisa dos mais diversos tipos. Deu-me a impressão que os brasileiros estão interessados principalmente na investigação do tipo “micro-genético”, analisando interações entre professor e aluno com muito detalhe. É uma via excelente, sem dúvida alguma, e fiquei muito admirado com o quanto e quão

“são necessárias políticas educativas de firme apoio à escolarização das crianças menores, particularmente em zonas socialmente mais carentes”

interessante se faz no Brasil nessa direção. Mas não vi tanto um trabalho de campo, com coleta de informações e análise de dados, que também me parece muito necessário para

dar um retrato mais completo da educação no país. Portanto, talvez completar as análises muito centradas na relação adulto-criança, em particular, com outras análises mais baseadas no que ocorre nas

aulas, como estão os centros, quanto da população e que tipo de população se atende, qual é a qualificação dos professores, que serviços são oferecidos, etc.

Quais os desafios e as tensões que permeiam tanto os aspectos pedagógicos como as reformas políticas, as pesquisas ligadas à Educação Infantil e o desenvolvimento da criança pequena?

Na minha opinião, converter a Educação Infantil em um serviço para o desenvolvimento da comunidade. E para isso são necessárias políticas educativas de firme apoio à escolarização das crianças menores, particularmente em zonas socialmente mais carentes; uma aposta pela qualidade da resposta educativa; e um apoio a partir da pesquisa e da formação dos professores para que tudo isso seja possível. Desejo muita sorte ao Brasil nessa tarefa tão apaixonante. Como tantos outros na Espanha, acompanharei de lá os importantes avanços que serão produzidos aqui, esperando que sejam muitos, que se mantenham durante muito tempo e que signifiquem uma grande contribuição para a sociedade. ■

* Vera M. R. de Vasconcelos é professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), instituições nas quais trabalha com formação de professoras e professores de Educação Infantil.

Tradução e edição de texto: Sylvia Leite.

Promulgada em 1996, a LDB determinou que todas as instituições de Educação Infantil fossem integradas aos respectivos sistemas de ensino até 1999. Passados mais de cinco anos do prazo final, o processo de integração ainda não foi concluído. Esse é o assunto do Caleidoscópio.

Karina Rizek Lopes apresenta a posição oficial do MEC, apontando a necessidade da integração e como ela se efetiva na prática. Aidê Cançado Almeida, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, traz alguns dados que mostram a ligação ainda existente entre Educação Infantil e assistência social. Finalmente, Ana Rosa de Andrade Parente, Coordenadora de Educação Infantil de Sobral (CE) relata a experiência de integração naquele município.

As Instituições de Educação Infantil são Responsabilidade dos Sistemas de Ensino

Karina Rizek Lopes*

O atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil existe há mais de cem anos e vem percorrendo um longo caminho repleto de lutas e conquistas, quase tão diversas quanto a realidade deste país. Afirmar que as instituições de Educação Infantil (creches, pré-escolas, centros, turmas que funcionam em escolas de Ensino Fundamental, entre tantas outras que coexistem nas cinco regiões brasileiras) são de responsabilidade do sistema educacional, causa estranheza, tanto por alguns considerarem este um assunto já superado quanto por outros ainda o encararem como uma grande novidade.

Embora em mais de um século de história tenhamos assistido a muitas conquistas e delas participado na área da Educação Infantil, apenas no final da década de 1980 esse atendimento ganhou espaço e reconhecimento educacional dentro das leis que regem o país. Isso é o resultado de muitas lutas e representa um enorme avanço para a educação das crianças dessa faixa etária.

A Constituição Federal (1988, artigo 208, inciso IV) determina que o dever do Estado com a educação e especificamente com a Educação Infantil será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos. Mesmo após a Constituição Federal, os

sistemas de ensino pouco se articularam com os órgãos ligados à área da assistência social em busca de cumprir a garantia do direito à educação das crianças com até 6 anos de idade.

Historicamente, esse atendimento, mesmo dito educacional, esteve sob responsabilidade das secretarias de desenvolvimento/ assistência social e de educação, tanto em âmbito nacional quanto estadual ou municipal. Desde seu surgimento até os dias de hoje, os discursos e as práticas que envolviam a educação das crianças evidenciavam o cunho assistencialista do atendimento realizado. Somente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), somada à produção de conhecimento relativa ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, é que as mudanças efetivas, tanto na gestão quanto no discurso e na prática pedagógica, começaram a se evidenciar.

Com a publicação da LDB, a Educação Infantil não só passa a ser considerada como de total responsabilidade dos sistemas de ensino, mas tam-

bém como a primeira etapa da educação básica (artigo 29). Além disso, em suas Disposições Transitórias, a Constituição exige que se estabeleçam e se cumpram as regulamentações necessárias em âmbito nacional, estadual e municipal, estabelecendo como prazo final para integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino o ano de 1999.

Outro aspecto importante explicitado pela referida lei e que tem implicações diretas para a discussão sobre essa integração foi o estabelecimento da autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como das responsabilidades de cada um deles. Sendo assim, a Educação Infantil passou a ser de responsabilidade do sistema municipal, com as colaborações técnicas e financeiras necessárias tanto dos estados quanto da União.

Nesse processo de mudança na legislação e de adequação ao que ela determina, os sistemas municipais de ensino, responsáveis pela educação das crianças de 0 a 6 anos, vêm encontrando uma série de dificuldades, mas também efetivando muitos avan-

ços em busca da garantia de uma qualidade social para a Educação Infantil. Da mesma forma como acompanhamos uma diversidade em relação à organização dos sistemas de ensino, também encontramos hoje no que diz respeito ao processo de integração efetiva das instituições de Educação Infantil a esses sistemas. No Brasil, muitos municípios já finalizaram esse processo, enquanto outros ainda o planejam, embora a legislação seja clara e determine que a Educação Infantil é de responsabilidade dos órgãos municipais e não uma opção do sistema.

Integrar efetivamente as instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino, em linhas gerais, significa:

- Garantir que cada instituição siga as regulamentações e as normas para credenciamento e funcionamento.
- Garantir que cada instituição seja supervisionada, acompanhada e avaliada pelo sistema de ensino.

Para a efetivação dos aspectos anteriormente relatados, cada sistema de ensino vem buscando soluções diversificadas. Criar o Conselho de Educação (em âmbito municipal ou estadual, conforme a realidade e a necessidade de cada município/região), como órgão independente, normativo e integrador de políticas para a educação, além de constituir

um grande desafio, é também parte fundamental para a integração efetiva das instituições.

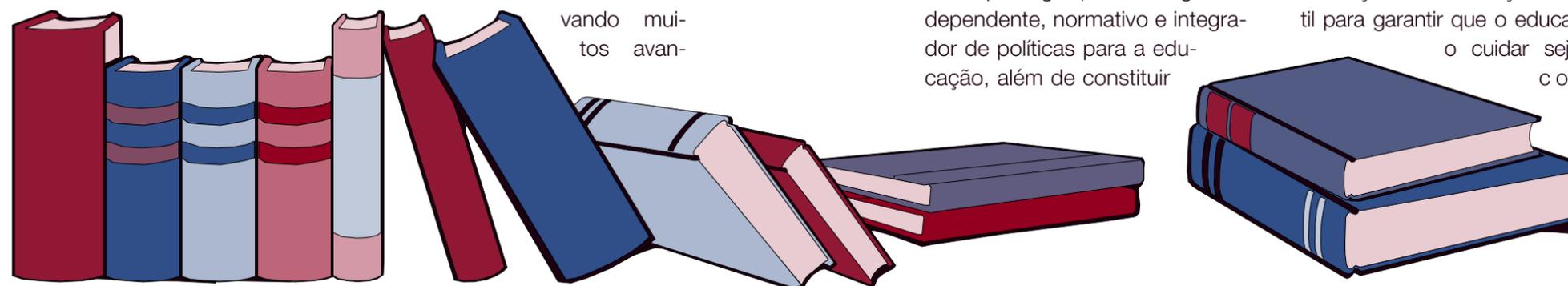
Muitas outras ações devem ser pensadas, planejadas e executadas de acordo com as características do sistema e da região na qual está inserida. Dos diversos desafios, podemos destacar os seguintes:

- A importância de que a Secretaria de Educação assuma de fato seu papel de coordenadora da política educacional para a Educação Infantil.
- A necessidade da criação de estruturas e medidas no âmbito do órgão executivo que possibilitem ao sistema acompanhar, supervisionar, avaliar e apoiar as instituições de Educação Infantil.
- A articulação da educação com outras instâncias que são responsáveis pela construção conjunta de políticas para a infância (tais como assistência social, saúde, justiça, conselhos, etc.)
- A superação das dicotomias historicamente estabelecidas entre o papel social da creche e o da pré-escola.
- O estabelecimento de diretrizes pedagógicas específicas que orientem a elaboração de propostas pedagógicas pelas instituições de Educação Infantil para garantir que o educar e o cuidar sejam

cebidos e realizados de forma indissociável.

- A garantia de formação inicial para os professores em exercício e/ou admissão de novos professores de Educação Infantil de acordo com o mínimo exigido por lei (segundo a LDB, Ensino Médio, modalidade Normal).
- A admissão de professores por meio de concurso público (para as instituições públicas).
- O estabelecimento de programas de formação continuada para os professores em exercício.
- Valorização do magistério, com a inclusão dos professores nos planos de cargos e salários.
- Adequação dos espaços físicos das instituições.
- O estabelecimento de formas de financiamento que sejam coerentes com a nova realidade da Educação Infantil.

É fundamental que possamos entender as determinações legais e todos os aspectos evidenciados pelo processo de integração, não apenas como uma necessidade a ser cumprida, e sim como uma conquista história em busca de uma educação de qualidade para as crianças brasileiras, tendo como base os direitos conquistados e dedicados às crianças e às famílias, principalmente concebendo a criança como cidadã ativa e sua educação como essencial ao seu desenvolvimento pleno.*



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

Pactuação de responsabilidades em prol da inclusão social de crianças

Aidê Cançado Almeida*

Mais de cinco anos após o término do prazo estabelecido nas disposições transitórias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 1996) para a integração das instituições de Educação Infantil aos respectivos sistemas de ensino, e apesar de experiências municipais exemplares, os três níveis de governo ainda deparam com importantes desafios para fazer cumprir essa determinação legal. Chama atenção, por exemplo, o fato de, neste momento de organização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), haver recursos públicos de assistência social aplicados em creches e pré-escolas que não estabelecem qualquer vínculo com o sistema educacional.

A tarefa de fazer cumprir a lei e de promover a efetiva integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino não é simples. Instituições (privadas e particulares) continuam funcionando sem vinculação com os sistemas de ensino, pois parte da rede de atendimento foi historicamente constituída no âmbito da assistência social⁽¹⁾ e até hoje não se definiram fontes específicas de financiamento para estimular a educação a assumir essa rede, ou o atendimento às crianças “da assistência social”.

No ano de 2004, a rede de creches e pré-escolas financiada com

recursos federais de assistência social abrangeu 80% dos municípios brasileiros e atendeu a aproximadamente 1,4 milhão crianças de 0 a 6 anos⁽²⁾ em instituições privadas sem fins lucrativos, escolas, creches, centros municipais de Educação Infantil, distritos estaduais, fundações e secretarias de assistência social. O orçamento, de cerca de R\$ 213 milhões/ano provenientes do Fundo Nacional de Assistência Social, é transferido mensalmente para os Fundos Municipais ou Estaduais. O repasse de recursos é calculado com base em *per capita* correspondente às jornadas de permanência das crianças, que podem ser de 4 horas (modalidade “jornada parcial”), ou de 8 horas (“jornada integral”). Esses recursos são destinados às despesas de manutenção, sendo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e os governos estadual e municipal responsáveis pelo acompanhamento das instituições.

São milhares de instituições de Educação Infantil que historicamente se vêm relacionando com um sistema social público muito distinto do sistema de ensino. Para que efetivamente se integrem aos respectivos sistemas de ensino, elas devem se orientar por novas diretrizes, ajustar-se a uma série de normas e regras coerentes entre si e com as demais des-

(1) O atendimento nesta rede corresponde a 22% do total de matrículas iniciais na Educação Infantil (Censo Escolar/2003).

(2) Não se dispõe de informações sobre quantas crianças de 0 a 3 anos (creche) e quantas de 4 a 6 anos (pré-escola) freqüentam essas instituições de Educação Infantil.

se mesmo sistema, contribuindo para que as metas definidas no Plano Nacional de Educação sejam atingidas. Todas deveriam estar incluídas no Censo Escolar, integrar as estatísticas municipais de educação; ter autorização de funcionamento, uma proposta pedagógica atualizada, espaço físico adequado e professores, se não com o nível de escolaridade exigido pela legislação, pelo menos “em formação”, e gradualmente adaptar-se a uma organização administrativa específica, que adota procedimentos e fluxos coerentes com as diretrizes emanadas do sistema, constituindo-se de fato como uma rede que compõe a primeira etapa da educação básica. A efetiva integração depende ainda de que a população usuária exerça seu papel de controle social. Para tanto, as famílias devem estar bem informadas sobre os padrões de qualidade do atendimento e sobre seus direitos, como, por exemplo, o de que o ingresso de suas crianças se dê em instituições autorizadas a funcionar.

No entanto, sem o envolvimento dos órgãos de educação, a efetiva integração dessa rede a esse “novo” sistema – que reúne e une as redes de educação – não poderá ocorrer. Além de regulamentar e de definir prazos para adequação das instituições, cabe à educação apoiá-las, acompanhá-las, supervisioná-las, orientá-las, contribuir para a formação dos professores e gradualmente assumir a responsabilidade para com essa rede, tarefa historicamente desempenhada pela assistência social.

A implantação do SUAS, prevista na nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004), indica a necessidade de organização de dois níveis de proteção do sistema (Proteção Social Básica e Especial). Ao promover a organização da “proteção básica”, torna-se necessário delimitar as ações que são pertinentes ao campo da assistência social. A transição da rede de creches e pré-escolas da assistência social para a educação, bem como a definição dos serviços de assistência social que serão prestados às crianças, readequados, melhorados, expandidos e financiados pelo governo federal, fazem parte desse processo.

Nos municípios, a assistência social tem o importante papel de contribuir para que essa transição não redunde em descontinuidade do atendimento, descaracterização deste mesmo (garantia do atendimento em tempo integral, por exemplo) ou na “escolarização” dessas crianças.

A orientação oficial do MDS para os municípios consta da Portaria Seas nº 2.854/2000, que autoriza a migração de recursos para novas modalidades de atendimento de assistência social, à medida que as creches e as pré-escolas forem assumidas – gradual e integralmente – pela educação. Nesses cinco anos, cerca de 17% dos recursos migraram para uma das novas modalidades (ações sócioeducativas para famílias de crianças de 0 a 6 anos). Se nos próximos anos esse ritmo de migração for mantido, serão necessárias cerca de duas décadas até

que essa rede se integre aos sistemas de ensino. Enquanto isso, a assistência social continuará a manter sob sua responsabilidade uma rede, sem ter, no entanto, competência legal para definir diretrizes, regulamentar, acompanhar e assessorar. Terão sido mais de 5 milhões de crianças a freqüentar instituições financiadas com recursos públicos, mas sem atendimento adequado.

Nessa fase de transição, diretrizes compartilhadas entre os dois setores (assistência social e educação) deverão emanar do governo federal e envolver os três níveis de governo. Um amplo processo de pactuação será necessário, envolvendo governo, suas instâncias de representação, os conselhos, o poder legislativo, as instituições, os movimentos representativos e a população interessada: um esforço envolvendo múltiplos atores que compartilham responsabilidades, com o objetivo de contribuir para que a inclusão social seja o fio condutor da política social brasileira.

Hoje, sabe-se que o impacto da freqüência em instituições de Educação Infantil de boa qualidade é maior nas crianças provenientes de famílias mais pobres. Trata-se, portanto, de assumir um compromisso com as crianças, contribuindo para que as novas gerações de brasileiros tenham formação adequada e para que se rompa o ciclo de reprodução da pobreza. *

*Aidê Cançado Almeida é economista e mestre em múltiplas abordagens dos sistemas educativos pela Universidade de Paris VIII. Atualmente, é diretora do Departamento de Proteção Social Básica, da Secretaria Nacional de Assistência Social, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

A Integração da Educação Infantil aos Sistemas de Ensino

Ana Rosa de Andrade Parente*

O direito da criança de 0 a 6 anos à educação é assegurado no art. 227 da Constituição Federal de 1988 e reafirmado no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA 1990. Com isso, tanto a Constituição quanto o Estatuto estabelecem diretrizes e normas essenciais para o desenvolvimento de políticas públicas de garantia à educação institucional e de políticas integradas para a infância. A inserção desse direito, na esfera educacional, justifica-se no processo histórico de construção e evolução de ações sociais de atenção às crianças e, principalmente, nas mudanças de concepções sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e aprendizagem, concebidas ao longo desse processo.

A definição legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica representa um marco histórico relevante em nosso país. Essa determinação promove a institucionalização, norteia o desenvolvimento de ações, fortalece a mobilização social, viabiliza e garante a evolução de discussões sobre a melhoria da qualidade da Educação Infantil e estimula a conscientização do compromisso de todos com essa etapa de ensino.

Integrar significa compromisso social, determinação política e respeito aos direitos humanos. Considerando ser essa uma defi-

nição adequada, percebemos em muitos municípios brasileiros que o reconhecimento à Educação Infantil como importante etapa no desenvolvimento das competências psicocognitivas das crianças e o processo de construção da política para o ensino infantil constituem um conjunto de ações implantadas pela observação da complexidade de cada região. Para outros, ainda não há nenhuma ação, não há objetividade, falta participação social, construção da política para a infância e, na transversalidade das intenções, questões determinantes ainda não são discutidas.

O município de Sobral, situado na região norte do Estado do Ceará, definiu como meta, desde 2001, a integração da Educação Infantil à rede municipal de educação. Na cidade, o processo de reconhecimento do atendimento de crianças de 0 a 6 anos como primeira etapa do ensino básico tem possibilitado experiências significativas e planejamento de ações que certificam o compromisso político dos gestores municipais com essa etapa do ensino. A Educação Infantil constitui-se no atendimento de crianças com idade de 0 a 6 anos em instituições educacionais públicas municipais, particulares e em creches comunitárias, integradas à rede municipal e gerenciadas por associações conveniadas com a União, por meio do PAC – Programa

de Ação Continuada.

Das principais ações da Secretaria de Educação, algumas foram estrategicamente pensadas com foco na rede de creches conveniadas. Essas instituições compõem um modelo de gestão indireta e foram instituídas no final da década de 1990, sob a orientação e o acompanhamento da Secretaria Municipal de Ação Social e Saúde, por intermédio da Fundação de Ação Social e SAS (Secretaria de Assistência Social) do Estado do Ceará. No funcionamento dessas creches, a falta de uma política de gestão causou o distanciamento das instituições dos órgãos responsáveis pelo monitoramento e pelo acompanhamento das atividades.

Em 2001, determinou-se como início do processo de integração o desenvolvimento de três ações estruturantes: a instituição da coordenação de Educação Infantil, vinculada à Secretaria de Educação; a elaboração do dossiê avaliativo sobre as instituições infantis conveniadas; e a transferência, para a Secretaria de Educação, da responsabilidade pelo acompanhamento e pelo apoio na construção de propostas pedagógicas voltadas para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Para a segunda ação, as Secretarias de Educação e de Ação Social elaboraram em conjunto um

instrumento de pesquisa que foi preenchido em visitas às instituições infantis. A análise de funcionamento dessa rede conveniada que, a princípio, se estruturou para atender crianças como garantia do direito à assistência revelou a existência de inúmeras deficiências: instituições com estruturas físicas inadequadas (salas sem ventilação, espaços externos não apropriados para brincadeiras, banheiros com equipamentos inadequados para o uso de crianças); mobília inadequada para as crianças; quadro de profissionais deficiente; professores sem formação mínima; indefinição da identidade profissional dos professores de Educação Infantil (tias, crecheiras, berçaristas, monitoras, assistentes); ausência de um plano de atividades institucional, ocasionando tanto a ociosidade quanto a desqualificação do projeto pedagógico.

O resultado dessa pesquisa possibilitou à administração municipal dar continuidade às ações que constituem o processo de construção da política pública para a Educação Infantil, que busca estruturar, em novas bases, o atendimento de crianças em Sobral.

A integração das creches, no âmbito da educação, possibilitou intervenções diretas de apoio, exigiu planejamento, análise de custo e implantação de programas fundamentais, tais como Programa de Matrícula, Programa de Nucleação das Instituições Infantis, Programa de Formação Continuada de Professores e Programa de Construção de Centros de Educação Infantil.

O Programa Municipal de Planejamento de Matrícula da Educa-



ção Infantil consiste na informatização e na supervisão rigorosa da matrícula, possibilitando a ampliação da oferta. Com o programa, obtém-se um quadro real do número de crianças matriculadas e promove-se a adequação da idade da criança à faixa etária da turma. Com isso, “fecha-se uma das torneiras” que produz a distorção idade-série, pois as crianças não são mais retidas indevidamente nos estágios pré-escolares.

No Programa de Nucleação, a vinculação das instituições comunitárias às escolas garante o acompanhamento e a avaliação por parte do núcleo gestor escolar. O interesse, a supervisão e o apoio ao processo pedagógico têm repercussões importantes no trabalho dessas instituições.

A gestão municipal da Educação Infantil, desde o início do processo de integração, passou a contratar professores com respaldo em processos seletivos e tem oferecido a todos o Programa de Formação Continuada, por meio do qual eles têm a oportunidade de, mensalmente, estudar, compartilhar experiências e elaborar materiais voltados para a rotina pedagógica. As instituições recebem, sistematicamente, a visita de técnicos para observação e registros dos avanços e das dificuldades dos processos pedagógicos.

Compondo as ações principais,

registra-se a construção de dois Centros de Educação Infantil, com funcionamento iniciado em agosto de 2003. Os Centros dispõem de salas amplas, espaços externos para atividades recreativas, sala de leitura, brinquedoteca, refeitório, área para construção de hortas, berçários, lactários, banheiros em cada sala de atividades, com chuveiro adequado para as crianças pequenas, áreas verdes e outros. Esses espaços têm o padrão ideal de equipamento que o município de Sobral deseja oferecer às crianças e às suas famílias.

No processo de integração da Educação Infantil à rede municipal de educação em Sobral, desenvolveram-se programas, projetos e ações que terão continuidade, pois significam mudanças fundamentais no processo de melhoria da educação das crianças de 0 a 6 anos.

Para a gestão atual, alguns desafios já foram identificados. O funcionamento do Conselho Municipal de Educação e a ampliação e a qualificação do atendimento infantil. Esses desafios requerem fortes parcerias que possibilitem ao município sobralense realizar os avanços necessários com toda a velocidade e eficiência possíveis, além do tempo e do espaço político que os permitirão concretizá-los. *

*Ana Rosa de Andrade Parente é Coordenadora de Educação Infantil da Secretaria da Educação de Sobral (CE). Pedagoga e professora da rede pública, especialista em Metodologias do Ensino Fundamental e Médio, também faz especialização em Gestão Escolar e especialização em Educação Infantil.

O prazer da leitura se ensina

Adriana Maricato* | Brasília/DF

Quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida da criança, maiores as chances de ela gostar de ler. Primeiro elas escutam histórias lidas pelos adultos, depois conhecem o livro como um objeto tátil “que ela toca, vê, e tenta compreender as imagens que enxerga”, diz Edmir Perrotti, professor de Biblioteconomia da Universidade de São Paulo (USP) e consultor do MEC. “As crianças colocadas em condições favoráveis de leitura adoram ler. Leitura é um desafio para os menores, vencer o código escrito é uma tarefa gigantesca.”

A criança lê do seu jeito muito antes da alfabetização, folheando e olhando figuras, ainda que não decodifique palavras e frases escritas. Ela aprende observando o gesto de leitura dos outros – professores, pais ou outras crianças. O processo de aprendizado começa com a percepção da existência de coisas que servem para ser lidas e de sinais gráficos.

Para Magda Soares, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFMG), esse aprendizado chama-se letramento: “É o convívio da criança desde muito pequena com a literatura, o livro, a revista, com as práticas de lei-

tura e de escrita”. Não basta ter acesso aos materiais, as crianças devem ser envolvidas em práticas para aprender a usá-los, roda de leitura, contação de histórias, leitura de livros, sistema de malas de leitura, de casinhas, de cantinhos, mostras literárias, brincadeiras com livros. Edmir afirma que “a criança pode não saber ainda ler e escrever, mas ela já produz texto: ela pensa, fala, se expressa”.

Segundo Magda, um programa de formação de leitores deve se preocupar também com o desenvolvimento do professor como leitor, “porque se a pessoa não utilizar e não tiver prazer no convívio com o material escrito, é muito difícil passar isso para as crianças” (veja matéria na próxima edição da revista).

A descoberta coletiva da leitura e da escrita

Algumas crianças não têm ambiente favorável à leitura em casa, mas há outras que ouvem histórias lidas pela família. “Se for criado um ambiente de leitura nas escolas, as crianças levarão a prática para suas casas. E vice-versa, haverá crianças que trarão leitura para a escola”, argumenta Jeanete Beauchamp, diretora de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria

“É preciso desmanchar essa idéia do livro como objeto sagrado; é sagrado sim, mas para estar nas mãos das pessoas, ser manipulado pelas crianças”.
Magda Soares



matéria de capa

de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

Participar de grupos que usam leitura e escrita é, de acordo com Ester Calland de Souza Rosa, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o caminho do aprendizado. Na escola, a criança deve ser rodeada de livros e materiais em espaços de leitura, seja biblioteca, sala ou um cantinho dentro da sala de aula. Para Magda, “o papel da professora é intermediar o contato do aluno com a escrita e a leitura, colocar o livro disponível e orientá-la no seu uso, no convívio com o material escrito”. As atividades são várias: contar e ler histórias, folhear, mostrar o material, buscar informação,

usar material escrito de diferentes gêneros, como acontece no Sementinha do Skylab, em Pernambuco (veja matéria na página 22). “Mesmo que a professora saiba a resposta, é a primeira oportunidade para dizer ‘vamos buscar na enciclopédia, que traz informação’”, diz a pesquisadora mineira.

O medo de a criança rabiscar e rasgar os livros faz os professores criarem dificuldades de acesso ao material. Essas restrições acabam mostrando o contrário do que deveria ser: que a leitura é difícil, chata, porque não pode tocar no livro. “Vai estragar sim porque ela ainda não tem os hábitos e a habilidade motora para lidar com o livro”, esclarece Magda. Mas é também a oportunidade de a professora

ensinar a criança a respeitar o livro e como manipulá-lo sem rasgar, “senti-lo como alguma coisa familiar”. Assim a criança entra no mundo da literatura, da escrita, do livro.

Quando a criança está na fase de experimentação inicial, os de durabilidade maior – feitos de pano, de plástico, emborrachado, de papelão duro – são mais adequados. A experiência do Centro de Educação Infantil Hilca Piazero Schnaider, em Blumenau (SC) é exemplar (veja box abaixo). Mesmo livros de papel são úteis para os pequeninos porque a professora pode folheá-los, ler a história, mostrar o livro, ensinando zelo pelo objeto. “Todo suporte de texto é fundamental para a criança de Educação Infantil”, diz Rosana

matéria de capa



© Marion Raupp

Professora de Blumenau (SC) envolve mãe na leitura de livros para sua aluna.

“A professora tem o papel essencial de escriba e de leitor de estória para a criança”.
Edmir Perrotti

Literatura para bebês, livros para pais

Marli Henicka | Blumenau/SC

A primeira coisa que os bebês do Centro de Educação Infantil (CEI) Hilca Piazero Schnaider, de Blumenau (SC) fazem quando pegam um livro é colocá-lo na boca. Mas isso quando têm quatro ou cinco meses, porque com dez eles já querem ler sozinhos. De tanto que gostam das histórias, nessa fase eles nem esperam a professora terminar a leitura para tomar dela o livro e com seus próprios dedinhos apontar para as figuras e imitar os sons. “Seis

meses depois do primeiro contato com os livros alguns já ficam na frente da estante apontando e pedindo para eu ler uma história”, conta a professora Valdirene Passamai Knott.

A turma atual tem 12 bebês de 0 a 2 anos. No início, eles recebem livros bem coloridos de materiais resistentes como plástico, tecido ou madeira para brincar e morder à vontade. Aos poucos, a professora começa a mostrar e a dar nome às figuras, ensina a



© Marion Raupp

Bebês percebem o livro como um objeto para pegar e morder, como o bebê da foto.

folhear e só depois inicia a leitura. “A intenção é criar um vínculo entre a criança e o livro para que ela se torne um adulto com paixão pela leitura”, diz Maristela Pitz dos Santos, diretora do CEI.

A creche é pública e atende em período integral 80 crianças. A maioria não tem livros em casa nem o estímulo dos pais para a leitura, o único contato com a literatura acaba sendo o da sala de aula. Os cerca de 150 livros do acervo foram comprados com recursos doados pelos pais por intermédio da associação de pais e professores ou com a renda obtida na venda de materiais reciclados.

Todo mês pelo menos dois novos livros comprados ou adquiridos em sebos são acrescentados. “São obras de qualidade, resistentes, que tenham ilustrações com nuances de cor, textos interessantes e histórias intrigantes, que não sejam bobinhas”, diz a diretora. A creche ainda não tem biblioteca, os livros ficam numa caixa que circula pelas salas de aula.

Já no Centro de Educação Infantil Olga Bremer, também mantido pela Prefeitura de Blumenau e que atende 250 meninos e meninas, as professoras desenvolvem um projeto com crianças de 4 e 5 anos no qual os pais são

diretamente envolvidos na leitura. A partir do segundo bimestre letivo, todo final de semana, uma criança leva para casa um clássico da literatura infantil para que o pai ou a mãe leia para ela. Na segunda-feira, ela deve recontar com suas palavras a história para os colegas. “O maior objetivo é que os pais percebam a qualidade das histórias que estão sendo trabalhadas com seus filhos”, diz a professora Ilda de Carvalho Silva. O aluno que vai levar o livro é escolhido por sorteio; já a escolha da obra fica por conta do gosto da criança e não há problema se ela já tiver levado o livro antes.

matéria de capa

Becker, pró-reitora de Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), associada à Rede Nacional de Formação Continuada do MEC.

O trabalho com o livro de literatura infantil exige preparo, ensinando para as crianças o que é um material para ser lido e não para ser rabiscado. “A criança precisa experimentar a escrita também, mas vai ser no papel sulfite ou *craft*, no caderno de desenho, na lousa, no chão”, diz Rosana, “e não no livro”.

Textos bons e diversos

Para as crianças cujas famílias têm baixa escolaridade ou são analfabetas, a escrita pode parecer inútil porque elas não conhecem o “gesto de leitura” em casa. Na escola, a criança deve crescer num ambiente em que veja que a leitura e a escrita estão presentes em muitas situações, “tanto nas lúdicas – leitura de livros de história, poesia, brincadeira com trava-línguas e parlendas – até os usos mais sociais – jornal, listas,

cartazes”, afirma Ester.

As crianças querem ouvir histórias desde pequenas, mas essas histórias, segundo Magda, “têm de ser adequadas, com tamanho adequado, contadas ou lidas da maneira adequada à idade” para elas gostarem da atividade. “A criança precisa muito de fantasia e de imaginação”. Livros de literatura infantil, contos de fadas, fábulas e contos do folclore favorecem a fruição estética. Becker alerta: nessa fase de audição de narrativa, a professora não pode

matéria de capa

escolher livros apenas para ensinar algo como higiene, cuidado ou valor moral.

Ester sugere o uso de textos rimados porque os mais novos podem memorizar o texto. “Aí ela faz de conta que está lendo, mostra com o dedo num cartaz ou livro sabendo que o texto está escrito ali”. A criança vai progressivamente identificando os sinais gráficos, uma letra, uma palavra, sons que se repetem, e começa a perceber as regularidades da língua. “Assim você faz essa passagem da ora-

lidade para a escrita”, sintetiza a professora da UFPE.

Mesmo que narrativas e poemas sejam prioridade nas atividades de leitura, Magda chama a atenção dos professores para não se trabalhar exclusivamente com o que diverte e agrada. Os alunos precisam ter contato com textos impressos não literários que têm diferentes

funções e objetivos. Revistas infantis, em quadrinhos, propaganda, embalagens, receitas, bulas de remédio, certidão de nascimento também devem ser objetos de experimentação. “Revistas e jornais, a princípio para adultos, têm muita ilustração, muito texto, a criança gosta de manipular e até de recriar”, diz ela, “recortando figuras, letras, palavras”.

Familiarizada com a diversidade

“Necessariamente (o professor) não deve ter expectativa de alfabetização”.
Ester Calland de Souza Rosa

Semente de leitores

Renato L. | Recife/PE

Antes de tudo, um aviso: não há um herói na “historinha” que contamos a seguir. Não existe uma professora para servir de fio condutor no relato das experiências da Sementinha do Skylab. A ausência está ligada à trajetória da própria creche: como tantas, ela surgiu em 1988 a partir da luta da comunidade, ameaçada por um projeto de reurbanização. O esforço coletivo vitorioso marcou a vida de todos – a tal ponto que os professores pediram para não serem retratados individualmente.

Essa, no entanto, foi a única exigência feita ao repórter. No restante daquela manhã de verão, só encontrei portas abertas, boa vontade e... livros expostos nas paredes das salas arejadas dos grupos 1 (crianças de 1 a 2

anos), 2 (de 2 a 3), 3 (de 3 a 4) e do berçário. Para o visitante, não resta dúvida: o manuseio de livros é parte do cotidiano da Skylab. Todo dia, confirmam os professores, são criadas situações de leitura, ou durante “A hora do conto” – após as atividades musicais e corporais, quando crianças e/ou professoras narram histórias nas salas – ou nos períodos de livre escolha, em que há a preocupação de se reservar tempo e espaço para o ato de ler.

Tanto cuidado, claro, não surgiu do nada. Primeiro, é bom notar que as professoras têm formação superior – inclusive com cursos de formação continuada – e são leitoras. Segundo, a prefeitura da cidade do Recife, principalmente nos anos entre 1993 e 1996, elaborou políticas com ênfase na formação docente e na organização de acervos. Juntos, esses dois

fatores foram decisivos nas experiências da creche nesse campo, inclusive na mais importante delas, a Mostra de Livros da Sementinha.

Sua primeira edição aconteceu em 1999, como produto de uma reavaliação do projeto pedagógico, que apontou a necessidade de se ampliar o trabalho de leitura. Crianças, pais e funcionários são incentivados a escrever. Veja bem, não é uma tática para ampliar a capacidade de escrita. É parte da estratégia de incentivo à leitura. Até hoje, a estrutura básica da Mostra permanece: as crianças são envolvidas numa série de atividades (visitas a bibliotecas públicas e a editoras; conversas com escritores, inclusive com escritores-mirins; teatro de fantoche mostrando a importância do livro, personagens narrando contos de fadas...) capazes de reforçar o prazer de ler.

Ao mesmo tempo, elas são convidadas a criar histórias, convite que, nas edições mais recentes, foi estendido aos funcionários e aos pais dos alunos. Esse material é transformado em livros artesanais pela Editora Sementinha, incorporado ao acervo da Skylab e, importante, trocado com outras creches. Além disso, são organizadas campanhas de doação de livros para a biblioteca (que também atende a pais e funcionários) e oficinas de leitura com os pais, tarefas básicas numa comunidade de baixa renda, onde livro é artigo de luxo.

Tudo isso deságua na própria mostra de

livros. Concebida e desfrutada coletivamente pela comunidade, ela serve como exemplo de estratégia de incentivo de baixo custo e integradora, capaz de reunir ao prazer da leitura – e aí temos um dado fundamental para sua eficácia

– as delícias do ato de narrar. É assim que a comunidade do Skylab faz uma semente germinar, crescer e dar frutos: a do gosto de ler histórias, primeiro passo para que se possa criar, mais tarde, uma outra história...



Livro é pra pegar, brincar, partilhar: essas crianças ainda não distinguem letras nem frases, mas já começaram a ler.

Bem-vinda, leitura

Monica Martinez | São Bernardo do Campo/SP

Coruja, coruja, venha à minha festa! *Obrigado, irei sim, se você convidar a Chapeuzinho.* Chapeuzinho, Chapeuzinho, venha à minha festa! *Obrigada, irei sim, se você convidar as crianças.* Crianças, crianças, venham à minha festa! *Irei sim, se você convidar... a bruxa!* Os colegas de turma da pequena Gabriele Trindade Pereira, 6 anos, explodem em gostosas gargalhadas ao ouvir o término da história narrada pela amiguinha.

É pra lá de lúdico o ambiente da biblioteca infantil do Colégio Termomecânica, localizado no bairro Alvarenga, em São Bernardo do Campo (SP). Mantida pela Fundação Salvador Arena – que leva o nome do engenheiro fundador da empresa, fabricante de

ligas metálicas não ferrosas –, ela foi inaugurada em abril de 2003 e acolhe duas vezes por semana 65 alunos do colégio e os 48 da Escola Infantil Salvador Arena, todos entre 5 e 6 anos e, além de atender cerca de 400 alunos do Ensino Fundamental. Ambos são localizados no mesmo bairro Alvarenga, contudo os critérios de seleção são diferentes. “Em 2004, 4,2 mil crianças concorreram às 65 vagas do colégio”, diz a coordenadora Heloísa Villas Boas. Já a Escola Infantil privilegia os moradores da favela recentemente urbanizada que divide muros com a instituição. “Abrimos 40 vagas anuais no maternal, que ano passado foram disputadas por 300 pessoas”, conta a diretora, Angela Maria Guariglia. Tanto no colégio

quanto na escola infantil as vagas são decididas por sorteio.

Muito além dos livros

A infoeducadora Cláudia Aparecida Branco Guedes explica que o propósito da biblioteca é possibilitar às crianças o contato com variadas formas de informação, como internet, revistas, CD-Rom, fitas de vídeo, além dos livros e gibis infantis adorados pelos frequentadores. No quesito obras literárias, a escolha prima pela diversidade. “No começo foram selecionados 2,5 mil títulos. Hoje são mais de 3 mil obras”, conta a bibliotecária Miriam da Silva.

Por meio de atividades como contar histórias, pesquisar, assistir a filmes, desenhar e, claro, manusear os livros, os professores faci-

litadores procuram construir paulatinamente o entrosamento dos pequenos com o universo da leitura. Tudo a seu tempo, claro. “A idéia não é alfabetizar as crianças, mas respeitar os repertórios que trazem de casa e estimular a vontade de ler e decifrar conteúdos”, explica Cláudia. Além das duas vi-

sitas semanais, a criançada retira exemplares, que podem curtir em casa de quinta a segunda-feira, o que permite a participação da família no processo. Afinal, há pais que trabalham o dia todo e só têm os finais de semana para compartilhar essa atividade com os filhos.

Para manter a ordem impecável da biblioteca,

a infoeducadora conta com o auxílio simbólico de Chiquinho, um simpático fantoche que fica empoleirado sobre sua mesa que faz às vezes de coordenador durão, ensinando os pe-

quenos a desfrutar do material, mas também a preservá-lo. A biblioteca fica aberta na hora do almoço das crianças, quando os pequenos alunos precisam de uma senha – geralmente carregada no bolsinho detrás da calça do uniforme – para usufruir do espaço. Em tempo: as estantes foram planejadas para que os petizes se sirvam à vontade, com autonomia e liberdade, de contos de fadas a biografias, de ciências a autores indígenas.

Ao final da entrevista, os alunos, debruçados sobre seus livros favoritos, são convidados a retornar à sala de aula. A queixa por abandonar o espaço é geral. Espontânea e sabendo que semana que vem tem mais, a pequena Gabriele não perde tempo e sapeca: “*Esta história entrou por uma porta e saiu por outra. Quem quiser que conte outra*”.



Gabriela “brinca de ler” ao contar para os colegas história que memorizou.



Professora conta história para seus alunos em uma biblioteca de escola em São Bernardo do Campo (SP).

de textos que existem – suportes diferentes (cartaz, livro, jornal, revista, etc.), variedade de formato

e tamanho de letras, composição gráfica, disposição da imagem em relação ao texto –, a criança deduz o funcionamento da escrita. “Mesmo antes de ler e escrever de forma autônoma, ela des-



cobre coisas sobre o código justamente em contato com esses tipos diversos de materiais”, diz a pesquisadora de Pernambuco, “e não só aqueles que foram produzidos especificamente para a escola, como abecedários e jogos com letras”.

Acolher o interesse dos pequenos

“O espaço de leitura tem de ser extremamente acolhedor, preparado na medida da criança; ela não pode encontrar obstáculos nem

sentir medo de chegar ali”, afirma Edmir. A biblioteca do Colégio Termodinâmica, em São Bernardo do Campo (SP) é um bom exemplo (veja box acima). As regras de uma biblioteca para adultos – silêncio e imobilidade – não valem para crianças, principalmente as mais novas. O espaço deve ser convidativo e confortável, permitir que elas circulem e falem. “E tem de ser um lugar de muita interação, onde adulto apóia e compartilha, ajudando a encontrar o caminho da leitura”, detalha o especialista.



Os livros devem ficar na altura das crianças: elas escolhem suas leituras e conversam com os colegas.

“O professor que atua precisa tornar-se leitor porque as crianças aprendem a ler com os gestos de leitura do outro.”
Rosana Becker

Seja uma biblioteca, uma sala exclusiva ou o cantinho da sala de aula, as regras são negociadas com os alunos, educando a criança para a participação. O respeito pelo interesse dos pequenos garante que a leitura esteja associada à escolha e ao prazer.

O contrário disso é o espaço que associa leitura a obrigação, exigindo que a criança fique amarrada na cadeira, quieta, sem se relacionar com os objetos culturais. “Não pode. O material tem de estar na altura da criança”, diz Edmir.

A organização deve incorporar a idéia de leitura como atividade dinâmica, diferente em cada idade, presente em vários materiais e situações da vida. Além de iluminação, ventilação e limpeza, o espaço precisa ter uma linguagem adequada: cores, dispositivos com materiais organizados de forma lógica à disposição dos usuá-

rios. Essas idéias foram testadas num laboratório da Creche-Oeste da USP, na capital de São Paulo, e foram posteriormente difundidas para outras escolas desse estado.

O que faz a diferença no espaço de leitura não são recursos fartos, mas criatividade: “Se tiver dinheiro, você compra o móvel; se não tem, inventa. A gente não tinha um tostão”. Um mutirão dentro da própria creche montou a sala de leitura: a partir do tema “floresta”, a sala de leitura ganhou painel com um lobo de feltro confeccionado em três pedaços, almofadas, trilhos de cortina colocados invertidos que servem de suporte para expor os livros novos que chegam, caixotes coloridos para pôr livros, cada cor correspondente a determinado gênero (conto de fada, poesia, livro de informação). Um móvel no teto criou

mais um apelo visual. “Ficou um lugar gostoso, as crianças iam e não queriam sair”, recorda o professor da USP. A creche também tem cantinhos de leitura em cada sala de aula.

Para Edmir, essa mesma lógica de relação com outras linguagens e equipamentos precisa estar nesse local. Se não há recursos para equipar o espaço com televisão, vídeo, aparelho de som, álbum de fotos, computador e internet, é preciso começar com livros, mas sabendo que faltam outros elementos: “Se um canto de leitura é o único espaço possível que



Projeto “Pedras” Geologia e Educação Infantil

Ivna de Sá Roriz de Paula*

Estudar rochas e minerais proporciona um trabalho muito interessante que pode assumir várias interfaces. As “pedras” estão por todas as partes e basta olhar para admirar. E é isso que esse grupo de observadores em potencial fez: reparou a beleza das pedras que os cercam. E simplesmente as crianças começaram a colecioná-las e a indagar sobre seus diversos aspectos. A todo momento elas traziam pedras para mostrar na roda; pegavam em casa, no parquinho da escola, nos passeios que fazíamos; e duas crianças já faziam coleção com os pais – o que contribuiu para aumentar o interesse de toda a turma.

Estávamos no fim do primeiro semestre quando os alunos pediram para estudarmos as pedras, mas havia dois outros projetos em andamento e combinamos que se o desejo de pesquisar as pedras persistisse depois das férias de julho este seria realizado no segundo semestre. E foi impressionante que no primeiro dia de aula, após as férias, eles perguntaram: “E o nosso projeto de pedras?”; e assim ficou o título do

projeto, do jeito deles e no entendimento deles.

A partir daí começamos a listar tudo o que já sabíamos sobre as pedras e o que gostaríamos de saber.

O que sabíamos:

- As pedras são encontradas na natureza.
- Existem muitos tipos de pedras, algumas são preciosas.
- As pedras são utilizadas para construir casas, ruas e para colecionar.
- O diamante é muito duro.
- O ouro é muito valioso.

O que queríamos saber:

- O nome das pedras.
- Como saber se uma pedra é valiosa ou não.
- O que é a pedra-sabão? Por que se chama assim se não faz espuma?
- Por que cada pedra é de um jeito?
- “Como é feito o diamante? Como são feitas as pedras?”

Todos esses questionamentos possibilitaram o desenvolvimento de um trabalho nos vários campos do conhecimento.

Nosso objetivo geral, a princí-

relato

pio, era o de conhecer as pedras: aspectos físicos (visual e tátil), nomes, propriedades, utilidades e as inúmeras possibilidades de uso, de acordo com nossa imaginação.

Um outro objetivo, de igual importância, era o de desenvolver competências como: a percepção de questões sociais presentes no tema, a capacidade de se trabalhar em grupo e o desenvolvimento de um olhar investigativo e crítico sobre as coisas que os cercam.

Com esse projeto, abrangemos outras áreas do conhecimento e realizamos trabalhos interessantes e significativos para o aprendizado das crianças.

Matemática:

Realizamos atividades com as formas geométricas básicas, planas e tridimensionais. Aproveitando os aspectos da lapidação, realizamos trabalhos tais como dobraduras e montagens de figuras tridimensionais.

Para compreendermos os mapas, fizemos atividades que envolviam o conceito de espaço – medidas e escalas. Um exemplo foi o de desenhar a planta de sua própria casa vista por cima, como se estivessem em um helicóptero. Nessa atividade era preciso a criança se colocar em um outro foco de percepção e sair do estado egocêntrico em que se encontra.

Outros conceitos também foram desenvolvidos, como classificação, seriação e numeração, em outras atividades com as pedras.

Linguagem:

Houve um desenvolvimento da escrita espontânea – em cartas enviadas pelas crianças ao “Caçador de Rochas” e construção de listas; da leitura – nos diversos textos informativos a respeito; da expressão oral e ao vocabulário.

(Geografia):

Coloquei entre parênteses, pois a geografia, apesar de estar integrada em nossa vida cotidiana e ser um campo de estudo, não é área de conhecimento “formalizado” da Educação Infantil. Mas trabalhamos com a leitura de mapas para observar a localização das regiões onde são encontradas as pedras e para nos deslocarmos da escola até o IGc (Instituto de Geociências da UFMG).

Artes:

Houve um desenvolvimento da criatividade e da expressão artística nas diversas técnicas que realizamos. Fizemos mosaicos com azulejos, aquarelas com as formas geométricas, serigrafias, pinturas em pedras, confecção de colares e anéis com pedras e miçangas e modelagens em argila.

* * *

Mas tudo começou com uma carta anônima enviada para a turma de um “Caçador de Rochas” misterioso:

“EI PESSOAL DA TURMA DA MÔNICA! FIQUEI SABENDO QUE VOCÊS ESTÃO QUERENDO ESTUDAR SOBRE AS PEDRAS E EU ADORARIA AJUDAR VOCÊS. SABEM, EU JÁ VIAJEI O MUNDO TODO ATRÁS DE PEDRAS PARA COMPLETAR A MINHA COLEÇÃO. SEI QUE VOCÊS TÊM COLEGAS QUE TAMBÉM ESTÃO FAZENDO UMA COLEÇÃO E É MUITO LEGAL. TEM CADA UMA MAIS LINDA QUE A OUTRA. VOCÊS SABIAM QUE POR CAUSA DESTA BELEZA DAS PEDRAS MUITOS HOMENS JÁ MATARAM E MORRERAM? AS PEDRAS PRECIOSAS TRAZEM RIQUEZA PARA UNS E POBREZA PARA OUTROS, ALEGRIA E TRISTEZA TAMBÉM. EXISTEM AQUELAS PESSOAS QUE GOSTAM SOMENTE DE ESTUDÁ-LAS: SÃO OS GEÓLOGOS. ELES TAMBÉM SÃO CHAMADOS DE “CAÇADORES DE ROCHAS”. MAS VOCÊS SABEM O QUE SÃO AS PEDRAS? COMO ELAS APARECERAM NA NATUREZA? E POR QUE É IMPORTANTE ESTUDAR AS ROCHAS? AH, EU VOU CONTAR PARA VOCÊS, MAS SÓ NUMA OUTRA CARTA. AGUARDEM, QUE EU MANDO MAIS NOTÍCIAS.

ABRAÇOS,

“CAÇADOR DE ROCHAS”

relato

E assim a turma foi recebendo essas cartas (escritas por mim) com esse pseudônimo. Elas tiveram o papel de dar às crianças as respostas “teóricas” às perguntas que elas faziam em suas cartas. E também visavam abordar questões sociais, como as que envolvem o garimpo, a busca de pedras preciosas, riqueza de uns e pobreza de muitos, etc. Tudo isso fomentava as discussões que realizávamos nas nossas rodas diárias. O Caçador manteve um constante diálogo com as crianças, incentivando-as a escrever para ele; e dessa forma a turma foi desenvolvendo a produção de texto. Todas as cartas eram colocadas em uma urna, como se fosse uma caixa de correio da sala, e todas as sextas-feiras eu a abria e entregava as correspondências, que também eram para outros colegas ou para mim. As do “Caçador de Rochas”, eu dizia que ia entregar pessoalmente a ele, e as levava para casa para responder.

Em uma reunião de pais para a apresentação do projeto em andamento, uma mãe, que é da área de geografia, indicou-me o professor Cláudio Scliar para assumir a identidade do “Caçador de Rochas”. Assim que ele soube, apaixonou-se logo pela ideia e trouxe outros cinco

alunos dele para esta aventura na Educação Infantil.

Os parceiros do professor Cláudio realizaram vários encontros com as crianças, e neles era perceptível o carinho e o cuidado de se transmitir conceitos tão densos de uma maneira simples e com um vocabulário acessível às crianças. Preocuparam-se também em respeitar e alimentar o encantamento do grande segredo, que era a identidade do “Caçador de Rochas”. Elaboraram convites para que as crianças visitassem o IGc/UFMG, o Museu e a Gruta da Lapinha, tudo em nome do “Caçador”.

Depois de todas as etapas do projeto serem realizadas, chegou o grande dia – o de conhecer a identidade do “Caçador de Rochas”. O encontro foi emocionante, os olhinhos das crianças brilhavam. Fizemos uma grande roda com o professor Cláudio e seus assistentes e conversamos bastante; uma das crianças perguntou ao “Caçador de Rochas”: – Qual é a pedra mais preciosa? E ele sabiamente respondeu: – A pedra mais preciosa é aquela que você gosta mais por algum motivo especial, ou porque foi alguém muito especial que lhe deu. E assim as crianças perceberam que cada um tinha sua pedra preciosa.

Foi uma experiência valiosíssima o desenvolvimento deste projeto e acredito que marcante na vida de cada criança. ©

*Ivna de Sá Roriz de Paula é professora de Educação Infantil do Centro de Desenvolvimento da Criança, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A Matemática na Educação Infantil: trajetória e perspectivas

Ana Virginia de Almeida Lima*

Os estudos atuais sobre o ensino da matemática na Educação Infantil levam em consideração tanto as especificidades dos conteúdos a ensinar quanto a maneira pela qual os alunos aprendem e atribuem sentido aos conhecimentos matemáticos veiculados socialmente.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Recnei) e as publicações de pesquisadores como Guy Brousseau, Gérard Vergnaud, Anne Sinclair, Patrícia Sadovsky, Ana Cristina Rangel, entre outros, propõem que para as crianças construir conhecimento é preciso que vivenciem múltiplas situações significativas em contextos adequados e tenham oportunidade para fazer reflexões sobre suas produções, interagindo com outros, crianças e/ou adultos, tanto para explicitar sua forma de pensar como para confrontar formas de resolução.

Nessa perspectiva, desde a Educação Infantil, a criança aprende matemática a partir das ações que produz para a resolução de uma situação, ou seja, quando compara, discute, pergunta, cria, amplia idéias e percebe que o erro faz parte do seu processo

de construção do conhecimento. Essas ações investigativas geram na criança o desejo de responder a uma pergunta interessante, ajustar-se às regras de um jogo, seguir as estratégias socializadas por um colega, entre outros procedimentos.

Pensando em refletir sobre a matemática na Educação Infantil é que convido você, educador, a compartilhar saberes sobre o tema. Neste momento, apresentar um pouco sobre a história do trabalho com a matemática no Brasil pode nos ajudar a compreender as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem dessa área.

**“para as crianças
construírem
conhecimento é
preciso que vivenciem
múltiplas situações
significativas em
contextos adequados”**

Nas décadas de 1940 e 1950, a concepção de aprendizagem que permeava o ensino era fundamentada na psicologia empirista. Nessa perspectiva, a aprendizagem reduzia-se à memorização, à exercitação e à repetição. Os conteúdos seguiam uma seqüência linear, eram estruturados a partir de uma lista de temas e verbalizados pelo professor como um conjunto de verdades imutáveis.

Mediante avanços dos estudos da psicologia cognitiva, inspirados, especialmente, na psicologia

genética, difundida por Jean Piaget, a ênfase anterior dada à linguagem desloca-se para a ação. De acordo com Machado (2001), a fundamentação de uma didática da matemática aconteceu pela aproximação dos estudos de Piaget com o trabalho da prática docente, em razão da concentração dos experimentos do psicólogo suiço em torno da lógica.

A associação da teoria piagetiana com a ação pedagógica gerou dificuldades de interpretação pelos professores, pois não ficava claro para esses profissionais que o processo de desenvolvimento cognitivo exige ações mentais que demandam tempo para possibilitar a efetiva construção do conhecimento pela criança.

Nas décadas de 1960/1970, surge a matemática moderna com o grupo Bourbaki, tendo como eixo a teoria dos conjuntos. A concepção de aprendizagem, segundo esse grupo, não acontece mais pela repetição e pela manutenção de verdades. Entretanto, as tentativas de mudança no ensino-aprendizagem, com a difusão da matemática moderna, não levaram em conta as considerações sobre o processo de construção da inteligência propostas pela teoria construtivista de Piaget.

Os professores, por não terem aprofundado, nos processos de formação, o estudo sobre a teoria

dos conjuntos, não a concebiam como uma teoria abstrata, que necessitava para sua compreensão do uso de noções lógicas complexas. Diante disso, tratavam a teoria dos conjuntos com características muito concretas, e acabavam ensinando os conteúdos de forma linear, semelhante à concepção tradicional, seguindo uma seqüência rígida.

Em face do exposto, o ensino tanto na matemática tradicional como na matemática moderna apresenta um caráter estruturalista. No entanto, os novos rumos para o ensino dessa área apontam para uma atenção especial a estudos sobre os processos de desenvolvimento do indivíduo, bem como sobre a relação professor-aluno-objeto de conhecimento.

Com os estudos de Vygotsky (1998, p. 112) e seus colaboradores, que se centraram nas leis do desenvolvimento e do processo de ensino-aprendizagem, a partir da teoria sócio-histórico-cultural, é lançado um conceito básico para a educação: a zona de desenvolvimento proximal

(ZDP) que “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Assim, na organização de sua prática, o professor deve considerar a ZDP das crianças para mediar o processo de ensino-aprendizagem a partir das necessidades do grupo, e, dessa forma, estruturar seu trabalho prevendo níveis de ajuda que possibilitem os avanços de todas as crianças.

Em consonância com esse conceito básico de Vygotsky sobre a ZDP e os novos estudos sobre ensino-aprendizagem da matemática, realizados por pesquisadores da didática e divulgados pela publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais, faz-se necessário repensar o papel do professor e, mais especificamente, da inter-relação professor-aluno-saber no âmbito escolar.

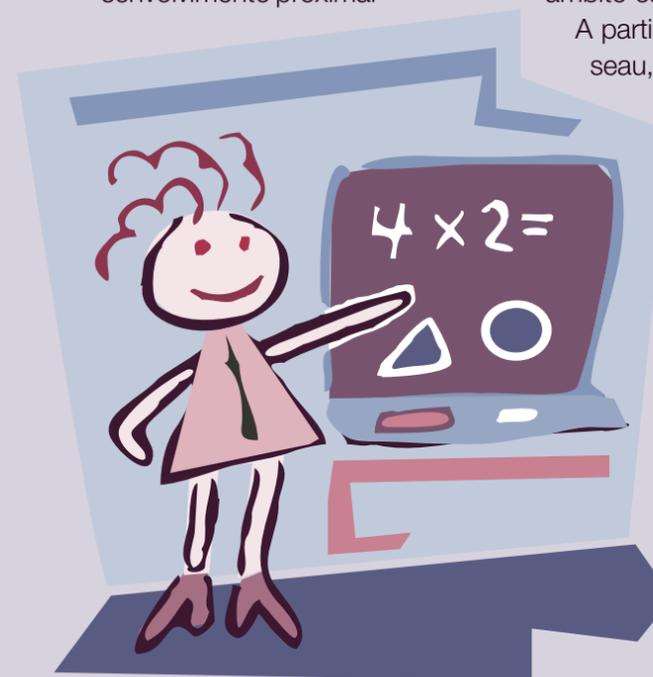
A partir dos estudos de Brousseau, pertencente à corrente da didática matemática francesa, é lançada a idéia de ser implementado no processo de ensino-aprendizagem um contrato didático que funcionará como um regulador dos intercâmbios entre o professor e o aluno, delimitando deveres e direitos em um espaço de re-

ferência compartilhado: a sala de aula. Nesse contrato, as relações que as crianças e os professores mantêm com o saber estariam delineadas previamente. Logo, todas as situações propostas em classe teriam um papel desafiador, por possibilitarem confrontações de pontos de vista e evidenciar seu efeito no trabalho coletivo do grupo sobre suas idéias iniciais e o desenvolvimento dos saberes individuais de cada criança.

Retomando o enfoque sócio-histórico-cultural difundido por Vygotsky (apud Franco, 1999, p. 5) e seus seguidores, “a educação é uma fonte que promove o desenvolvimento, precisa então ser coerente, organizada e oportuna”. Daí o compromisso do professor em promover um processo de ensino-aprendizagem concebendo o aluno como um ser singular, buscando conhecer as necessidades e potencialidades de cada criança e organizando sua prática educativa a partir da resolução de problemas.

Como aponta Vergnaud, pesquisador da didática francesa, as concepções dos alunos são moldadas por situações que encontram em contextos significativos. Daí a relevância de o tratamento de todos os conteúdos matemáticos – sistema de numeração, grandezas e medidas e espaço e forma – acontecer simultaneamente e estar conectado com sua função social.

Vale ressaltar que o professor deve saber que objetivos os alunos devem atingir e que atividade deve propor em função das metas traçadas para a Educação Infantil



no que se refere a cada conteúdo, a fim de que possa possibilitar conexões entre eles.

No tocante ao sistema de numeração, as crianças precisam conhecer a sucessão oral dos números; estabelecer relações entre eles: estar entre, um mais que, um menos que; reconhecer a sucessão escrita; iniciar a comparação de escritas numéricas e reconhecer as funções do número.

Segundo Sinclair (1989), é preciso considerar que os números são usados no cotidiano com dife-

rentes funções comunicativas: os números de telefones, documentos, cartões bancários têm a função de *codificar*; nas receitas, balança, fita métrica, a função é de *medir*; já no elevador aparece para *ordenar*, e, nas embalagens, quando expressam o número de objetos que contêm, apresentam a função de *quantificar*.

Ao identificar essas quatro funções do número, é possível perceber uma inter-relação entre estas e os diferentes conteúdos. Logo, ao trabalhar as grandezas e as medidas, as ações devem visar à relação do número com a função de medir, com o uso pelas crianças de diferentes estratégias para comparar grandezas, efetivando as primeiras aproximações com medidas de comprimento, peso, volume e tempo, por meio de unidades convencionais e não convencionais.

Diante disso, o professor pode

organizar boas situações de aprendizagem na Educação Infantil a partir de oficinas matemáticas: simulação de salão de beleza, sapataria, lanchonete, consultório médico e ateliê de costura. No entanto, para possibilitar aprendizagens significativas, é necessário que seja construído um ambiente favorável com materiais que são utilizados no contexto real desses diferentes estabelecimentos comerciais.

Além das oficinas, os conhecimentos matemáticos podem ser

“é necessário, desde a Educação Infantil, abandonar a perspectiva linear na organização curricular para o ensino da matemática”

acionados pelo trabalho com jogos: baralho, pega-varetas, dominós, do resgate de músicas infantis (Mariana conta um; Um, dois, três indiozinhos) e de brincadeiras como esconde-esconde, coelhinho sai da toca, bem como a marcação do tempo por meio de calendários e experiências com dinheiro.

Quanto ao processo de construção relacionado ao espaço e às formas, as situações devem visar ao estabelecimento de relações espaciais nos deslocamentos, que podem ser organizadas por meio da comunicação oral e da reprodução de trajetos considerando elementos do entorno como pontos de referência.

Além disso, devem ser estabelecidas relações espaciais também entre objetos e em objetos. As relações espaciais entre objetos podem ocorrer com a descrição e a interpretação da posição de objetos e pessoas em determinados

espaços. No caso do estabelecimento de relações espaciais em objetos, é de fundamental importância que o professor organize situações para que as crianças iniciem os desenhos de construção, antecipem a própria ação para a conquista dos resultados esperados, modifiquem o produzido em função da ação do outro ou de resistências do objeto. No trabalho com as figuras geométricas, devem ser oportunizadas atividades em que as crianças descrevam as figuras a partir das formas que estão ao seu redor no cotidiano.

Por conseguinte, é necessário, desde a Educação Infantil, abandonar a perspectiva linear na organização curricular para o ensino da matemática, do simples para o complexo, pois o processo de construção do conhecimento das crianças acontece a partir da sua interação com diferentes situações investigativas, como foram apresentadas neste artigo. Dessa forma, é a partir das comparações, das discussões, dos questionamentos, das criações, das socializações de idéias que as crianças põem em jogo o que aprenderam e têm oportunidade de refletir sobre essas aprendizagens. ©

*Ana Virginia de Almeida Lima é pedagoga, mestre em Educação Especial e especialista em Educação Matemática. Atua como professora de Didática da Educação Matemática nas Faculdades Jorge Amado (Salvador/BA) e de Ensino da Matemática na Universidade Estadual de Feira de Santana (Feira de Santana/BA).

Bibliografia
FRANCO, J. **Anotações da disciplina fundamentos psicológicos e pedagógicos gerais na educação especial.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial), CELAEE/UEFS, Feira de Santana, agosto de 1999.
MACHADO, N. J. **Matemática e realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
SINCLAIR, H. **A produção de notações na criança.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

Meninas de azul, meninos de rosa

Rita de Biagio | São Paulo/SP

Sexismo é tudo aquilo que limita cada pessoa em lidar com seu jeito de ser. Por que meninos têm de jogar bola e só meninas brincam de casinha? Esses preconceitos começam na infância ensinados pelos adultos. A escola pode ajudar a criança a se libertar dessas amarras e a desenvolver plenamente suas capacidades. Outra questão presente no cotidiano de creches e pré-escolas é a sexualidade infantil. Especialistas e educadores procuram desvendar esses dois temas.

Meninos vestem azul, são bauniceiros, objetivos e racionais, gostam das aulas de matemática e se dão melhor nos esportes. Meninas preferem o rosa, são organizadas, mais sensíveis, têm mais disciplina e se destacam em língua portuguesa. Quantas vezes você já não ouviu, disse ou pensou uma dessas frases? Esses conceitos, tão comuns em nosso cotidiano, expressam, na verdade, estereótipos sobre masculinidade

e feminilidade. É o que chamamos de sexismo. São heranças culturais transmitidas pela sociedade, ou seja, pela família, pelos amigos, pelos professores. O que não quer dizer que sejam verdades, se entrarmos fundo no estudo da sexualidade humana. Pelo contrário.

De forma geral, segundo Yara Sayão, do Instituto de Psicologia Escolar da USP, a consequência da prática do sexismo é a restrição de possibilidades no campo social

e individual, danosa. No campo mais individual, o resultado é o sofrimento psíquico, de não se sentir de acordo com os padrões estabelecidos, de se sentir fora, excluído, depreciado, diferente. “Aquele menino que não gosta de bater, não gosta de brincadeiras violentas, que não curte muito futebol começa a ser discriminado pelo grupo. Se pensarmos que a pertinência grupal é um fator fundamental de desenvolvimento de saúde mental, estar excluído ou ser diferente do grupo é fator de sofrimento intenso, seja pelo seu jeito de ser ou comportamento”, analisa.

Jane Felipe, doutora em Educação e professora da área de Educação Infantil na Faculdade de Educação da UFRGS, diz que é preciso reconhecer que a escola não é uma instituição isolada da cultura e do seu tempo histórico. Dessa forma, a sexualidade, as desigualdades de gênero (ou o sexismo) ou quaisquer outros preconceitos estarão presentes também nas instituições escolares, desde a pré-escola, e isso afeta o desenvolvimento infantil. “Ora, as crianças são educadas a



Ao brincar de casinha com menina, menino aprende a dividir tarefas domésticas e o cuidado dos “filhos” com a “mãe”.

partir de determinadas convicções dos adultos em relação a elas e ao mundo. Se os adultos acham que meninos são 'naturalmente' mais agitados e as meninas possuem uma 'essência' mais meiga e calma, as crianças que fugirem a essa regra serão olhadas com certo estranhamento.”

Segundo ela, o conceito de gênero surgiu justamente para se contrapor a essa idéia de uma “essência” ou de uma “natureza” para

explicar os comportamentos masculinos e femininos. Ou seja, gênero refere-se às expectativas que a sociedade tem em torno do ser homem ou mulher e que variam de cultura para cultura, de época para época. Ela explica: “Se educarmos as crianças a partir dos preconceitos de gênero, estaremos limitando as experiências de ambos. Por exemplo, dizer que meninos e homens não devem chorar os impede de desenvolver a sensibilidade e a expressão de seus sentimentos. Da mesma forma, ensinar às meninas que elas não têm competência para atividades voltadas para as áreas de raciocínio lógico-espacial é limitá-las em suas várias possibilidades de aprendizado. Infelizmente, os brinquedos oferecidos às crianças ainda se pautam por essa divisão radical: às meninas, ensina-se o mundo doméstico, a maternidade e o embelezamento. Aos meninos, o mundo das competições,

da agressividade, do raciocínio lógico”.

A educadora gaúcha confirma o despreparo dos adultos para lidar com as curiosidades infantis, especialmente em relação à sexualidade. “Fomos educados dentro da moral judaico-cristã, que associa sexo a pecado. Também existe aqui a concepção de que as crianças devem ser preservadas de determinados assuntos, em função de sua suposta inocência. A sexualidade e o sexo

são temas muito associados à moral, ao certo e errado e ao mundo privado, da intimidade das pessoas. No entanto, a sexualidade também é política, ela está na ordem do público, e os cursos de formação de professores(as), e outros afins, como a psicologia, ainda carecem de estudos mais aprofundados sobre essas questões.”

Conseqüência: as crianças acabam reproduzindo na escola aquilo que ouvem ou vêem em relação às concepções de gênero e sexualidade. Elas aprendem desde cedo, por exemplo, que rosa é cor de menina e azul de menino. “Daí acontece, muitas vezes, do menino não querer pintar com lápis de cor rosa porque

isso é coisa de menina. E se ele quer brincar na casinha com as bonecas ou com as panelinhas as próprias meninas se sentem incomodadas, ou mesmo as professoras já começam a ver o fato com certa preocupação”, afirma Jane Felipe.

Essas situações, na opinião da educadora, mostram o quanto a construção das masculinidades e feminilidades se dá de forma relacional. “A masculinidade é construída pela negação e pela inferiorização de tudo aquilo que possa parecer feminino. Ou seja, os meninos, para se tornarem meninos, aprendem primeiro o que eles não devem ser (qualquer coisa ou comportamento que se pareça com atitudes ou gestos de meninas). E nós sabemos onde isso vai dar: a idéia de que homens valem mais que mulheres produz conseqüências ruins para a vida adulta, como baixa auto-estima, sobrecarga emocional, dificuldades afetivas e, muitas vezes, estão na origem da



Jogar futebol é brincadeira para meninos e meninas.

“Se educarmos as crianças a partir dos preconceitos de gênero, estaremos limitando as experiências de ambos. Por exemplo, dizer que meninos e homens não devem chorar, os impede de desenvolver a sensibilidade e a expressão de seus sentimentos.”

violência contra as mulheres.”

Ela avalia, também, que existe um controle muito mais severo em relação à construção da masculinidade infantil. “Os meninos são muito mais vigiados por seus pais e professoras em relação à masculinidade e sexualidade do que as meninas. Minhas pesquisas têm mostrado muito isso”, conta. “A própria equipe pedagógica da escola nem sempre tem preparo para orientar as professoras e as famílias, o que pode prejudicar as crianças, estigmatizando-as, como no caso em que meninos considerados ‘estranhos’ são encaminhados para especialistas.”

Como enfrentar a situação? Os educadores são unânimes: com o diálogo e, principalmente, com a educação e a orientação sexual. Na opinião de Yara Sayão, a educação tem estado mais atenta a isso. Os documentos oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (volumes 1, 2 e 3), colocam essa questão como sendo importante no currículo não só nas idéias, mas em todas as áreas. “Esse é um valor que pode estar invisível no meio dos conteúdos e a idéia é que ele se vá tornando visível e comece a ser pensado em todas as áreas do conhecimento”, explica.

Beatriz Ferraz, diretora pedagógica da Escola de Educação Infantil Bacuri, de São Paulo, observa no dia-a-dia a curiosidade que as crianças têm quanto à sexualidade. Ela está presente nas brincadeiras, na atenção que voltam

para algumas coisas e para o próprio corpo, e já começa no berço. Para ela, a base do sexismo é o não conseguir lidar com as diferenças de uma forma construtiva, no sentido de aprender com ela e não tentar eliminá-la. “Estabelecer padrões rígidos de comportamento revela também dificuldade ou incapacidade de lidar com o múltiplo, com o que é diferente e que na verdade talvez seja o que traga novidade, criatividade.”

O sexismo, assim como outras formas de estereotipia de comportamento, concordam as especialistas, reduzem as possibilidades de criatividade, inventividade e ousadia. As pessoas afetadas vão se sentir amarradas ou presas a um padrão social, não poderão viver de acordo com suas possibilidades, com mais liberdade no campo individual e da produção artística, num convívio sem rótulos ou classificações. A radicalização desses preconceitos, segundo Sayão, gerou exemplos trágicos na história, como os extermínios.

Isso só já justifica a visibilidade dada ao assunto. Mas tem mais. Antonio Carlos Egyto, psicólogo e sociólogo, membro fundador do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), avalia que a questão de gênero está presente na própria maneira de ensinar, “se considerarmos que 95% das professoras de 1ª a 4ª são mulheres e que na Educação Infantil esse número chega quase a 100%”. E questiona: “O que as professoras consideram um bom aluno e como lidam com os meninos que não têm o modo de re-

lação mais organizado e ordeiro?”

Será que isso imprime certas características ao trabalho desenvolvido pela escola?

Pesquisas apontam, segundo Yara Sayão, que nas séries iniciais os meninos constituem a grande maioria dos que supostamente têm “problemas de aprendizagem” ou a serem encaminhados para clínicas psicológicas para tratamentos a partir de queixas escolares. “Há estudos que levantam como hipótese o fato de o modelo de ‘bom aluno’ se ajustar mais facilmente às meninas, na medida em que as professoras associam, mesmo sem perceber, o ser bom aluno com ser obediente, organizado e cuidadoso com o material e também não se opor ao que é proposto (características predominantemente atribuídas ao feminino, seu próprio gênero). Dessa forma, uma das hipóteses explicativas é a de que haja uma possível discriminação inconsciente das professoras ao comportamento ‘mais agressivo’ da maioria dos meninos. São estudos ainda iniciais, mas que merecem atenção e reflexão de nossa parte”, frisa.

Aprendendo a sexualidade

O sexo está em casa, na rua, na novela, nos filmes, nas revistas. Existem muitas fontes de informação, mas nem sempre confiáveis, na opinião da psicóloga paulista. As escolas podem ser um espaço de informação e reflexão importante. “Diferentemente dos pais, a escola pode atuar de forma mais isenta, porque o professor está

mais reservado de todos os afetos que envolvem a questão de maneira pessoal, onde entram em jogo valores familiares, diferenças, conflitos, idéias. É uma constelação de afetos que pode dificultar o trabalho dos pais, mesmo que eles queiram lidar com o assunto. A escola, com seus profissionais, está um pouco distante disso”, enfatiza Yara.

Ela conta que esteve numa escola de Educação Infantil onde ensaiavam uma festa junina. As professoras combinaram com as crianças que elas dançariam de dois e que cada uma escolheria seu par. Entre as crianças de 4 a 6 anos, houve menina que escolheu outra menina para dançar e menino que escolheu outro menino e houve menina que escolheu menino e menino que escolheu menina. No dia da apresentação, alguns pais questionaram por que o filho estava dançando com outro menino. “Foi um momento importante e as educadoras souberam aproveitá-lo abordando o tema com os pais. Por que menino tem de dançar com menina? A questão trabalhada foi a de que o afeto pode circular livremente; não se trata ainda, nessa faixa etária, de imaginar que vão se tornar um casal.”

Mesmo aquela professora mais conservadora pode propor atividades para as crianças. “Ela segue os materiais didáticos, tem reunião com coordenador pedagógico, com seus pares e pode ver idéias diferentes das suas. Ao mesmo tempo, mexe nos seus preconceitos, o que a torna mais atenta para olhar outras possibilidades”,

afirma a psicóloga.

Yara Sayão recorda-se de uma educadora que trabalhou com seus alunos de 7 anos uma história cujo conteúdo era o medo. “Depois da leitura do livro, ela propôs, como lição de casa, que cada um escrevesse três coisas das quais tinha medo. A maioria dos meninos não fez a tarefa, porque disseram não ter medo de nada. E as meninas apareceram com seus textos nos quais contavam sobre medo de escuro, de barata, disso e daquilo. Assim, a professora começou a trabalhar por aí: por que será que os meninos têm menos medo? Durante a conversa, os meninos começaram a falar: ‘Eu não escrevi, mas eu tenho medo de ladrão’, ‘eu tenho medo de assalto’ e começaram a aparecer os medos. No fim da discussão, os meninos estavam menos duros, menos encorajados, menos blindados, no sentido de não poder sentir medo.” Segundo a psicóloga, essa é a principal questão para uma criança: ela não poder entrar em contato com a sua realidade, o preconceito faz com que ela perceba apenas o “como devo ser”. E isso, muitas vezes, dificulta a constituição de uma criança que ainda não se conhece, ainda não tem ferramentas para se perceber integralmente como indivíduo. “Nessa idade nenhuma criança está pensando na escolha de um parceiro, a sua sexualidade ainda não está organizada dessa forma. E pode ser danoso a ela começar a ser taxada disso ou daquilo”, enfatiza.

Outro exemplo: como lidar com a masturbação? “Todo professor

já deparou com essa situação. Como trabalhar com isso e não culpar a criança, sem fazer com que ela se sinta fazendo algo errado, proibido, feio, pecaminoso?”, comenta Egyto.

Sayão indica uma saída: “É preciso ter uma intervenção que restrinja a atitude em relação ao contexto em que ela se encontra, é um espaço público, tem outras pessoas presentes, e o contato com

o seu próprio corpo é algo da intimidade, da privacidade. Como explicar isso à criança? Às vezes, simplesmente dizendo ‘aqui não é lugar de fazer isso, aqui você não pode brincar disso’, a criança entende perfeitamente. Beatriz Ferraz enfrentou inúmeras vezes a questão e explica que a criança “tem de aprender que isso é do campo social, há circunstância onde isso pode ocorrer, dado que na nossa sociedade os valores são assim, na sociedade tribal não há essa restrição, mas na nossa há. Nossa tarefa como educadores é passar esses valores, de que a privacidade e a intimidade têm a ver com o exercício da sexualidade. Nossa intervenção deve ser o menos moralista e o mais precisa possível, no sentido da regra”.

Jane Felipe acredita que para existir uma atuação qualificada com as crianças é preciso uma formação consistente do(a) profissional, que ultrapasse o campo

da moral e da improvisação, o que implica profundidade teórica. “Em primeiro lugar, as famílias precisam ter claro que todo e qualquer interesse que a criança tenha é

“Nessa idade nenhuma criança está pensando na escolha de um parceiro, a sua sexualidade ainda não está organizada dessa forma. E pode ser danoso a ela começar a ser taxada disso ou daquilo.”

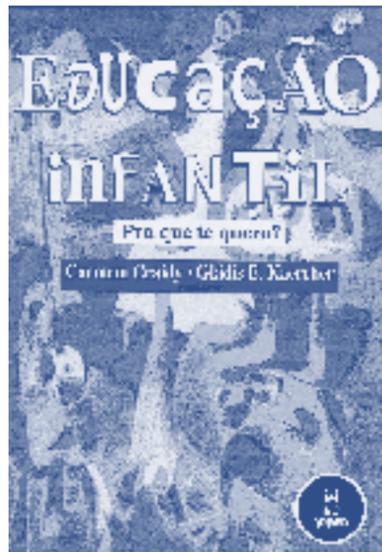
passível de ser trabalhado na escola, mesmo nas escolas infantis. Em segundo, entendo que o principal papel da instituição escolar é ampliar o conhecimento dos alunos e das alunas (e também das professoras e dos professores).

Quando a professora percebe que está surgindo um grande interesse das crianças por algum tema, cabe a ela propor um projeto de estudo sobre o assunto. Em terceiro lugar, faz-se um levantamento com as crianças a fim de verificar o que elas desejam saber”, orienta.

Cabe lembrar, segundo ela, que hoje as crianças têm um amplo acesso à informação, especialmente por meio dos veículos de comunicação de massa, como a TV. “Na nossa cultura, a questão do erotismo está presente em qualquer programação ou em qualquer horário. Portanto, as crianças vêem e ouvem coisas e querem falar, saber mais sobre isso. Elas chegam na escola comentando as cenas da novela, ou o que viram nos programas de humor e querem reproduzir com o grupo de colegas as cenas erotizadas que lhes causaram tanto interesse. E nós não podemos fingir que não ouvimos ou vimos, temos de agir”, finaliza.

“Estabelecer padrões rígidos de comportamento revela também dificuldade ou incapacidade de lidar com o múltiplo, com o que é diferente e que na verdade talvez seja o que traga novidade, criatividade.”

resenha



Educação Infantil – Pra que te quero?

Organizadores: Carmem Maria Craidy
e Gladys Elise da Silva Kaercher

Editora: Artmed

Gênero: Pedagogia

Embora publicado em 2001, o livro continua atual por tratar de questões sempre revisitadas na Educação Infantil, sobretudo nos momentos de formação continuada e de elaboração/reformulação das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas. Obra de grande abrangência, fornece elementos preciosos para o estudo, a reflexão e a discussão de diferentes temáticas, com abordagens teóricas e práticas relacionadas ao cuidar e ao educar na Educação Infantil.

Prefaciado pela professora Sonia Kramer e apresentado pelas organizadoras, o livro traz à tona discussões sobre legislação, currículo, desenvolvimento infantil, saúde, sexualidade, espaço, tempo, faz-de-conta, literatura, artes plásticas, música, leitura e escrita e ciências. Um dos méritos do livro reside no fato de que todos os assuntos apresentados levam em conta a integralidade da faixa etária atendida na Educação Infantil, isto é, a criança de 0 a 6 anos.

Em todo o livro, procura-se apontar o quanto cuidado e educação devem ser olhados, pensados e tratados como aspectos indissociáveis, tanto na prática cotidiana com as crianças quanto nas leituras, nos estudos e nas reflexões da professora/ professor de Educação Infantil. Essa indissociabilidade fica evidente quando encontra-

mos um capítulo, dentre tantos outros fundamentais, que trata especificamente dos temas de saúde dentro das instituições de Educação Infantil, trazendo para a professora/professor questões que devem fazer parte de sua formação.

O livro, mesmo tratando de uma multiplicidade de temáticas, mantém uma coerência interna e um fio condutor que lhe dá sentido, na medida em que todos os artigos se sustentam em concepções de criança, de Educação Infantil e de desenvolvimento/aprendizagem comuns. Na realidade, os assuntos parecem ir se complementando. Além disso, visando ampliar os conhecimentos dos professores, ao final de cada artigo é oferecida uma bibliografia sobre as questões tratadas.

Mesmo se tratando de temas familiares ao universo docente, com uma linguagem acessível e tendo como referência o cotidiano das instituições de Educação Infantil, o livro não é um material para leitura rápida e direta. Ao contrário, é indicado para o estudo de professoras e professores que enriquecerão suas práticas estabelecendo um diálogo entre a ação pedagógica que desenvolvem nas instituições e a perspectiva abordada pelas autoras. *

*Karina Rizek Lopes – Coordenadora-Geral de Educação Infantil do MEC

*Vitória Faria – Técnica da Coedi/MEC e Consultora Editorial da Revista Criança

resenha



O caso do bolinho

Autora: Tatiana Belinky

Ilustrador: Avelino Guedes

Editora: Moderna

Gênero: Conto/Fábula

“Era uma vez um vô e uma vô. Um dia o vô acordou e disse: Vá minha velha fazer um bolinho gostoso pra gente comer...”

Dessa forma simples, Tatiana Belinky convida-nos a conhecer a história de um bolinho “redondo e fofinho”, sapeca, ágil e esperto, que sai pelo mundo sendo perseguido por todos aqueles que desejam comê-lo. Corre de uns, canta para outros, escapa e foge até encontrar alguém muito mais esperto do que ele!

Só por trazer um protagonista tão divertido, essa história encanta e atrai o interesse de todas as crianças, desde as mais

pequeninas até os adultos, que se divertem lendo e contando essa trama que chega a nos surpreender no final.

A narrativa e as ilustrações, além de simples, são bem articuladas e trazem uma série de repetições das ações do protagonista, traduzindo-se em um conto acumulativo ideal para as crianças da Educação Infantil, que gostam de recontá-la, buscando o enredo na memória e nas ilustrações, várias e várias vezes. Antes que possamos “pisar um olho,” já nos apegamos à história e garantimos às crianças momentos de prazer.

Escrita por uma das mais consagradas escritoras de histórias infantis de nosso país, *O caso do bolinho* encanta, diverte e sempre deixa aquela vontade de ler ou ouvir tudo de novo! *

*Karina Rizek Lopes – Coordenadora-Geral de Educação Infantil

Seminários regionais: Qualidade Social da Educação

O Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC promoveu, entre abril e julho de 2005, dez seminários regionais: Qualidade Social da Educação, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Nesses seminários, a SEB discutiu políticas nacionais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com as secretarias estaduais e municipais. Com isso, procurou reforçar a colaboração entre os sistemas de ensino na elaboração das políticas educacionais, assim como articular essas políticas com os programas do MEC. Os seminários foram realizados nos municípios de Cuiabá, Rio Branco, Curitiba, Guarulhos, Belo Horizonte, Porto Alegre, São Luís, Belém, Maceió e Natal.

Prêmio Professores do Brasil

O MEC unificou os dois prêmios voltados a práticas pedagógicas da Educação Básica, o *Prêmio Incentivo à Educação Fundamental* e o *Prêmio Qualidade na Educação Infantil*. Dessa fusão surge o *Prêmio Professores do Brasil*, para fortalecer a idéia de continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O *Prêmio Professores do Brasil* vai valorizar e reconhecer o mérito dos professores da Educação Infantil (creches e pré-escolas) e do Ensino Fundamental (anos iniciais) que desenvolvem experiências pedagógicas relevantes e bem-sucedidas com crianças de 0 a 10 anos de idade. Serão premiados os 20 melhores trabalhos, sendo 10 de cada segmento.

A organização e a premiação serão feitas em parceria com a Fundação Bunge, a Fundação Orsa, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed). As inscrições estão abertas até 16 de agosto de 2005. Mais informações: 0800 616161.

Seminário Nacional Política de Educação Infantil

O MEC apresentou a Política Nacional de Educação Infantil, entre 7 e 8 de julho, em Brasília, no seminário nacional sobre o tema. Essa política foi construída com a participação das secretarias estaduais e municipais de educação e da sociedade civil durante dez encontros regionais realizados em 2004. Durante o Seminário Nacional, realizado em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), foram debatidas estratégias para operacionalizar essa política nos estados e municípios.

Temas

- Política Nacional de Educação Infantil
- Financiamento para a Educação Infantil
- Estratégias de operacionalização da política em nível municipal e estadual
- Integração e credenciamento das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino
- Parâmetros de qualidade na Educação Infantil
- Padrões de infra-estrutura

Secretários estaduais e municipais de educação podem se inscrever pela internet: <http://portal.mec.gov.br/seb>

Proinfantil

O MEC lança no segundo semestre o Programa de Formação Inicial do Professor em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), que oferecerá a formação mínima exigida em lei. O MEC considera professor de Educação Infantil todo aquele que exerce docência, titular ou auxiliar, com crianças de 0 a 6 anos, comumente chamados de “pajens”, “babás”, “monitores” e “recreacionistas”. O curso acontecerá mediante parceria firmada entre União, estados e municípios. O programa piloto teve início nos Estados de Sergipe, Ceará, Rondônia, Goiás e Minas Gerais em julho de 2005. A partir de 2006, o Proinfantil será estendido a todos os estados e municípios brasileiros que manifestarem interesse. Informações: (61) 2104-8645/2104-8640, ou no site <http://portal.mec.gov.br/seb>.

Diálogo com as cartas recebidas

Uma questão recorrente nas consultas que recebemos via postal, correio eletrônico ou mesmo por telefone diz respeito à organização das turmas nas instituições de Educação Infantil. Para esta edição escolhemos dialogar com o tema por meio das consultas encaminhadas pela professora Roseli de Cássia Afonso, diretora de uma instituição de Educação Infantil e por Lucas Praxedes, pai de uma criança de 4 anos.

Roseana Pereira Mendes*

“(...) preciso certificar-me quanto à denominação da Educação Infantil, se mudou realmente de Jardim I, II, Pré-escola, para Infantil I, Infantil II e Infantil III (...)”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – estabelece que as crianças de 0 a 3 anos de idade sejam atendidas em creches, e as de 4 a 6 anos, em pré-escolas, e afirma ainda que:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

“(...) Eu tenho uma filha de 4 anos que cursou em 2004 o Jardim II. Estou trocando ela de escola, pois encontrei nesta outra uma metodologia mais moderna. Com isso veio uma dúvida, essa escola nova não utiliza esta graduação e sim os “ciclos”. Qual ciclo ela irá cursar em 2005 (...)?”

Essas determinações, frutos de lutas sociais, avanços do conhecimento científico, aliadas a uma concepção de criança cidadã, com necessidades pedagógicas, sociais e afetivas específicas, explicitam a importância do atendimento em espaços educativos que trabalhem o educar e o cuidar de forma indissociável.

Especificamente, quanto à organização das turmas nas instituições de Educação Infantil, não existe, em nível nacional, nenhuma legislação que a determine.

Nos níveis estadual ou municipal, as normas para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil por parte do Conselho Municipal ou Estadual de Educação podem orientar as formas de organização para os respectivos sistemas.

Em linhas gerais, a organização dos grupos deve pautar-se na flexibilidade, possibilitando múltiplas interações que favo-

2005



variados, tais como de personagens do universo dos contos de fadas, de brincadeiras, de flores, ou, ainda, são numeradas, como, por exemplo: Maternal I, II e III; Jardim I, II e III; Fase I, II e III, entre outros.

Na verdade, o importante é que as instituições assumam o desafio de promover o cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos, em parceria com as famílias e com a comunidade, tendo em vista todas as dimensões da formação humana. Assim, a integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino e o credenciamento das instituições pressupõem, entre outros aspectos, estrutura e organização adequadas ao atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos.

Nesse sentido, vários são os aspectos que contribuem para uma ação educativa de qualidade. A organização dos agrupamen-

tos constitui-se em um desses aspectos, devendo, portanto, ser coerente com as concepções de educação, de infância, de criança, com a organização dos tempos e dos espaços, com as relações estabelecidas com as famílias e a comunidade, com a materialidade, entre outros, todos expressos, como já dissemos, na Proposta Pedagógica.*

*Roseana Pereira Mendes – Técnica da Coordenação Geral de Educação Infantil/MEC.

reçam vivências variadas às crianças, permitindo a expressão da diversidade como referência para a prática educativa.

Entretanto, vale ressaltar que é no processo de elaboração da Proposta Pedagógica de cada instituição que as formas de organização de seus agrupamentos se vão explicitando, pois essas são também reveladoras das concepções que norteiam todo o trabalho pedagógico.

Observamos, por meio das consultas que nos chegam, que os agrupamentos têm sido organizados de diferentes formas. Porém, as mais comuns são as que consideram a idade cronológica das crianças e, mais recentemente, as que se organizam em ciclos. As turmas também recebem nomes

Vincent Van Gogh

Celza Cristina Chaves de Souza*



Primeiros passos (depois de Millet)
1890 - Óleo sobre tela

Vincent Van Gogh nasceu na Holanda em 1853 e suicidou-se em Paris aos 37 anos. Em Arles, no sul da França, surgiram suas pinturas de paisagens, naturezas-mortas e retratos.

Expressionista, Van Gogh promoveu uma ruptura com o academicismo na arte, recriou o mundo em vez de apenas captá-lo ou moldá-lo conforme as leis da arte tradicional. As características mais significativas de sua obra são distanciamento da pintura acadêmica, ruptura com a ilusão de tridimensionalidade, resgate das artes primitivas e uso arbitrário de cores fortes. Muitas obras exibem textura áspera por causa da grande quantidade de tinta nas telas. Hoje, seu

trabalho tem grande valor para a humanidade, abriu caminho para a arte moderna exercendo influência direta no movimento expressionista.

A obra em questão foi uma das 21 cópias que Van Gogh fez das obras de Jean-François Millet, pintor francês do século XIX, por quem o artista demonstrava profunda admiração. Van Gogh considerou as cópias “improvisações” ou “traduções” comparando-as ao músico que interpreta o trabalho de um compositor. As cores apresentam-se puras e intensas e os traços são marcantes.*

*Celza Cristina Chaves de Souza é técnica da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) do MEC.

