

Revista

criança

do Professor de Educação Infantil

*Prêmio valoriza
experiências inovadoras*



Entrevista
Sonia Kramer

Em debate
O cuidar e o educar

expediente

Presidente da República
Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Tarso Genro

Secretário Executivo
Fernando Haddad

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, Angélica Miranda, Heloísa D’Arcanthy, Luzinete Marques e Sônia Jacinto

Direção de Arte
Marcos Rebouças

Projeto Gráfico
Letícia Neves Soares

Criação
Tatiana Rodrigues

Diagramação
Tatiana Rodrigues e Eduardo Meneses

Arte finalista
Márcio Duarte

Fotografias
Carlos Moura, Helcio Toth, Otávio Magalhães

Revisão
Yana Palankof, Rejane de Meneses e Célia Maria Ladeira Mota

Foto Capa:
Helcio Toth

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. / Abril de 2005.

MEC constrói Política de Educação Infantil com os municípios

As crianças pobres, em sua maioria, não freqüentam a escola: o Brasil tem 22 milhões de crianças de 0 a 6 anos, das quais 13,3 milhões deixam de ser atendidas pelos sistemas de ensino (IBGE/2001). Na faixa de 0 a 3 anos, 11 milhões dos 12,3 milhões de crianças existentes não freqüentam escola ou creche. Na faixa de 4 a 6 anos, de 9,7 milhões cerca de 3,3 milhões estão fora da escola.

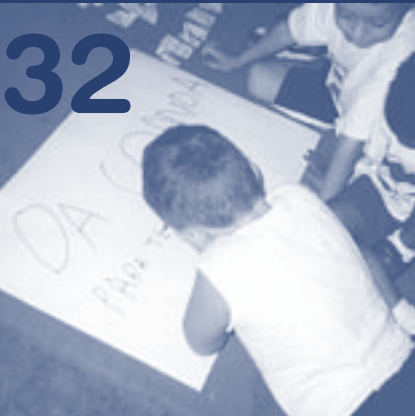
O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído em 1998 garantiu financiamento exclusivamente para o ensino fundamental. A educação infantil, nos últimos anos, ficou à margem dos direitos e sua ampliação foi tímida.

Se o Brasil não traçar uma política de atendimento para as crianças de 0 a 6 anos, teremos sérias consequências posteriormente com sua educação. É nesse período de vida que elas adquirem comportamentos, hábitos e constroem as matrizes de aprendizagem. Não freqüentar a pré-escola é um fator quase determinante no fracasso do aluno no ensino fundamental e seu posterior abandono da escola.

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) realizou, entre julho e setembro de 2004, oito seminários regionais para traçar uma política nacional de Educação Infantil. Por meio dos seminários, a SEB estabeleceu uma nova forma, participativa e democrática, de relacionamento com as secretarias estaduais e municipais de educação, e com representantes da sociedade civil: deles participaram cerca de mil municípios, além de entidades que atuam na Educação Infantil.

O Ministério da Educação vai implantar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para contemplar o financiamento de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que cria o Fundeb, quando aprovada e regulamentada, vai garantir financiamento para essa que é uma etapa indispensável na formação das crianças.

Os documentos preliminares discutidos nos seminários regionais estão disponíveis no sítio do MEC: www.mec.gov.br/sef/semreg.shtm



4 carta ao professor

5 entrevista
Aprendendo com a criança a mudar a realidade

9 caleidoscópio - cuidar e educar
Integração de creches e pré-escolas e habilitação de professores: qualidade na Educação Infantil
Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional
Pare! Respeite-me, também sou cidadão!

18 prêmio mostra experiências desenvolvidas na Educação Infantil em todo o país

24 professor faz literatura

25 artigos
Conhecimento do Mundo Natural e Social: Desafios para a Educação Infantil
A casa do mendigo Tesoura

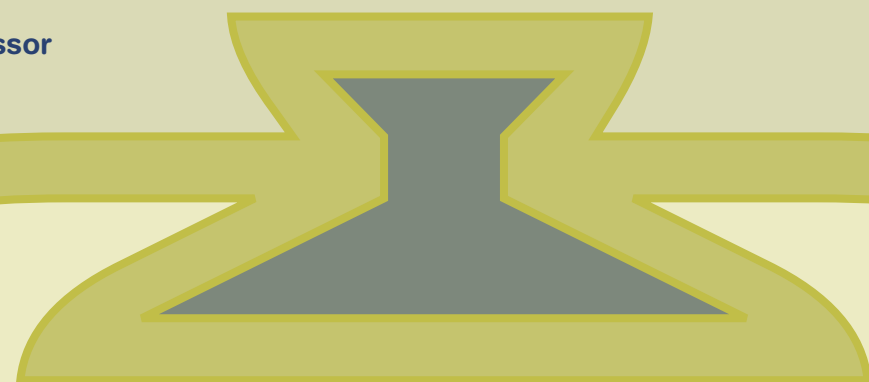
34 reportagem
Seminário internacional discute alfabetização e letramento

38 resenha

40 notícias e agenda

41 diálogo

43 arte



Prezado (a) professor/professora,

O ano de 2005 se inicia com marcos importantes para a Educação, especialmente para a Educação Infantil. Este será o Ano da Qualidade na Educação Básica e o Ano Ibero-Americano da Leitura.

As seções desta edição explicitam esses marcos: Entrevista desenvolve aspectos fundamentais sobre o processo de alfabetização e letramento na infância, por meio da entrevista com a professora Sonia Kramer; já a Reportagem sobre o Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância registra os debates realizados em Brasília em dezembro de 2004.

A Qualidade da Educação Infantil é uma preocupação constante da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, e a **Revista Criança** procura estimular o aprimoramento da prática das professoras e dos professores dessa etapa de ensino. A matéria de capa traz referências que podem ajudar a qualificar ainda mais a prática cotidiana com as crianças. Vocês poderão conhecer mais de perto os projetos vencedores da 5ª edição do Prêmio Qualidade na Educação Infantil e saber como as professoras vencedoras puderam partilhar suas experiências durante a realização do II Seminário Prêmio Qualidade na Educação Infantil.

A seção Caleidoscópio apresenta três artigos sobre os aspectos cuidar e educar, indissociáveis na educação de crianças de 0 a 6 anos. Eles são fundamentais no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil para garantir a qualidade do atendimento educacional.

As seções Professor faz literatura e Diálogo com as cartas recebidas dependem da sua participação, leitor e leitora da nossa revista, para existir. Envie seus textos literários e suas cartas para que possamos continuar conversando sobre os diversos aspectos relacionados à Educação Infantil.

Desejamos que a leitura deste número contribua para o seu trabalho, para as reflexões sobre sua prática, para as trocas com colegas e também para o deleite de todos vocês. A **Revista** continua aberta à sua participação na publicação de artigos, relatos, sugestões, produções literárias, entre outros.

Boa leitura!

Aprendendo com a criança a mudar a realidade

Angélica Miranda

Nas mãos da criança, uma cadeira virada ao contrário pode se transformar num navio, numa casa, num trem... Precisamos aprender essa capacidade de virar o mundo pelo avesso



© Otávio Magalhães

O choque diante da violência, do preconceito, da exclusão, da expropriação, das guerras e do desrespeito é, na maioria das vezes, acompanhado por um sentimento de imobilidade e frustração perante a impossibilidade de mudar o mundo. Mas para a professora e doutora em Educação, Sonia Kramer, da PUC do Rio de Janeiro, o professor pode transformar o cotidiano, abrindo, assim, o caminho para novas conquistas em busca de um mundo melhor. Segundo ela, é observando a criança brincando que a gente aprende a ter esperança:

– Nas mãos da criança, uma cadeira virada ao contrário pode se transformar num navio, numa casa, num trem... Precisamos aprender essa capacidade de virar o mundo pelo avesso e de dar outro sentido às coisas para fazer diferente do que é esperado, do

que é convencional, habitual. É assim que, nos pequenos gestos do dia-a-dia, o professor pode interferir para mudar a realidade – explica. A criança precisa ser entendida pelo que é, faz e traz, e não pela falta.

Mas Sonia Kramer adverte que ouvir a criança não é deixar que ela tenha o controle da situação. A criança é vista geralmente como “alguém pequeno que não sabe uma porção de coisas”. E a gente se esquece que “o adulto vive hoje num mundo de insegurança, onde ele também não sabe muitas coisas”. “É preciso reconhecer isso sem abrir mão da autoridade, sem perder de vista a concepção de limite:

– Antigamente, o adulto era visto como aquele que sempre teve mais experiência e que, por isso, tinha melhores condições

jeito. E assim, abre mão, também, do seu papel de autoridade.

Ouvir a voz da criança sem abrir mão do seu papel de adulto é um dos desafios que o professor encontra. Isso, na opinião de Kramer, significa dar condições concretas para que a criança viva a plenitude de seus direitos: – Quando a gente fala da criança como sujeito que produz cultura, não se pode esquecer que ela pertence a uma classe social e a uma história dentro de um determinado grupo. Precisamos ver a criança como sujeito e oferecer possibilidades para que ela produza, seja respeitada na escola, na creche e na vida social. E para isso é fundamental que ela tenha condições de moradia, saúde e emprego para sua família. Adquirir voz tem esse duplo sentido.

Esse é um dos assuntos que a

Como um professor que não se torna leitor pode ser capaz de fazer com que a criança produza a sua palavra, tenha gosto pela leitura e vontade de escrever?”

professora Sonia Kramer abordou na palestra de abertura do Seminário Internacional de Alfabetização

e Letramento na Infância, nos dias 6, 7 e 8, em Brasília. No encontro, a professora falou sobre sua concepção de letramento: – A alfabe-

professora Sonia Kramer abordou na palestra de abertura do Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância, nos dias 6, 7 e 8, em Brasília. No encontro, a professora falou sobre sua concepção de letramento: – A alfabe-

tização, longe de ser um aprendizado mecânico, é uma produção cultural. E quanto mais os professores trabalharem essa produção cultural inter-relacionada com as outras dimensões da cultura, mais fortemente estarão contribuindo para abrir caminho rumo ao fim da exclusão social. Na concepção de Kramer, um dos grandes desafios da escola brasileira é permitir o acesso a essa produção cultural para que a professora e o professor assumam o papel de mediador entre as crianças e o conhecimento: – Num contexto como o brasileiro, no qual temos uma desigualdade tão acentuada e, portanto, uma situação de exclusão de parcelas significativas da população, a possibilidade de acesso à leitura/escrita se dá principalmente pela escola. A escola surge como o lugar privilegiado para assegurar esse direito, que é de todos. Nesse processo, Sonia Kramer lembra o legado de Paulo Freire quando entende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, “existe um mundo a ser conhecido, e descoberto, com todas as suas contradições, dificuldades, conflitos e riquezas”. Mas a leitura da palavra escrita é fundamental “para que possamos imprimir a nossa marca de sujeito da cultura e da história, e assim contarmos a nossa história”. Sem a leitura do texto, a leitura do mundo se torna incompleta, um vazio, pois seria um antes sem um depois... A leitura e a escrita de textos precisam ser praticadas, concretizadas, exercidas. As crianças têm direito de acesso ao conhecimento científi-

co e à cultura nas suas várias modalidades e formas, entre elas, à leitura e à escrita. E têm direito de ser crianças.

Baseada no pensamento do filósofo Walter Benjamin, a professora explica que, diferentemente do que costumamos pensar, toda história é importante, inclusive aquela que não está nos livros: – O que nos ajuda a trabalhar nesse contexto é a gente saber que está na escola vivendo uma história cotidiana. As crianças têm uma história, o professor tem outra, e naquele momento em que a gente está trabalhando com as crianças as histórias se encontram e podemos construir uma nova história. Sem esquecer que naquele grupo de crianças cada uma é diferente da outra, e as diferenças devem ser respeitadas. São crianças que vêm de origens étnicas, culturais e geográficas diversas. Nesse cotidiano, contar histórias é fundamental: as nossas e aquelas que estão acumuladas na literatura.

Para compreender a criança como um ser concreto, é fundamental que conheçamos as crianças com as quais trabalhamos. Kramer convida as professoras e os professores a entenderem como as crianças brincam, do que falam, qual é a visão de infância da família com relação a ela, o

que ela faz no seu cotidiano, que músicas escuta, quais são os valores éticos e religiosos dessa família. “É assim que a gente pode superar determinadas visões preconceituosas sobre a criança e atuar numa direção que combata o preconceito”, conclui.

– O professor, como mediador, precisa se perguntar que criança ele foi; que visão de infância existe dentro dele. A gente costuma falar muito que criança tem de brincar, que criança tem de ser respeitada... a gente foi respeitada quando criança? Que infância eu tive? De certa maneira, a gente tem de se reapropriar da nossa própria história e entender que criança eu fui para, a partir daí, saber que tipo de criança eu gostaria de formar.

O trabalho que vai imprimir o interesse das crianças pela leitura começa muito cedo. E o papel dos professores e das professoras é um exemplo vivo para essa criança. “Como um professor que não se torna leitor e não tem uma sensibilidade estética com relação à produção artística pode ser capaz de fazer com que a criança produza a sua palavra, tenha acesso a uma escrita rica, tenha gosto pela leitura e vontade de escrever?”, pergunta Kramer. É um trabalho de reinvenção, porque as respostas não estão prontas.

E quanto mais os professores trabalharem essa produção cultural inter-relacionada com as outras dimensões da cultura, mais fortemente estarão contribuindo para abrir caminho rumo ao fim da exclusão social.

É dessa forma que o trabalho da narrativa ganha importância, porque tem uma dimensão coletiva.

Para Sonia Kramer, a maneira com que a sociedade lida com a criança mostra a maneira como ela se vê, se percebe. “O reconhecimento da infância e de seus direitos é na realidade o reconhecimento de um projeto democrático.” E esse projeto, segundo ela, “tem uma perspectiva de um futuro diferente do presente”. E vai além: “Se a alfabetização e o letramento são direitos de todos, precisamos admitir que hoje nós temos um contingente muito grande de pessoas que não tem acesso a eles”.

Quanto menor esse acesso, mais a sociedade se expõe aos perigos de viver numa situação de barbárie. Kramer chama a atenção para o trabalho do filósofo Theodor Adorno – um dos grandes críticos da sociedade contemporânea –, que defende uma educação contra a barbárie, “para que Auschwitz não se repita”. Segundo a professora, é preciso analisar como o cotidiano da escola se relaciona com o cotidiano do mundo como um todo. “Que valores estamos trabalhando com as nossas crianças? Que condições estamos oferecendo?”, pergunta. Para ela, a noção de ética tem de ser a mais clara possível e deve nortear a relação entre professor e criança.

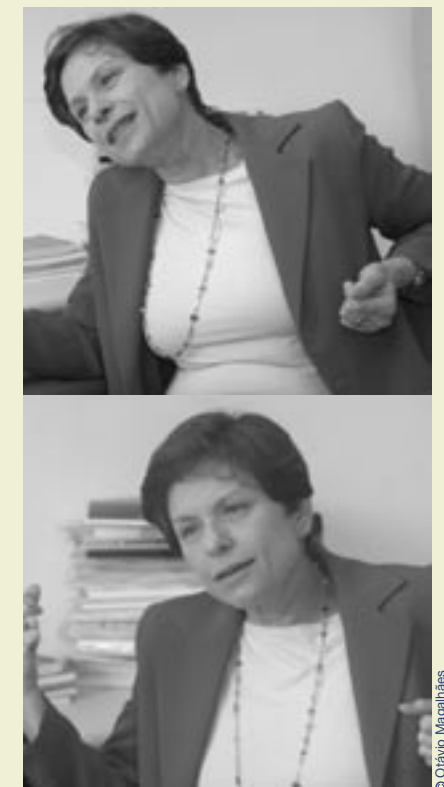
Sonia Kramer lembra que as crianças já vivem situações de violência muito sérias no seu cotidiano. Por isso, é preciso muito cuidado na hora de lidar com os brinquedos: – Existe hoje um

verdadeiro arsenal; armas em forma de brinquedos. Mas de outro lado, existe a opção de se oferecer uma quantidade interessantíssima de objetos que fazem parte da comunidade da criança. Brinquedos produzidos artesanalmente e mesmo aqueles industrializados.

Sônia Kramer acredita que é preciso entender o motivo pelo qual a violência aparece nas brincadeiras e que elas não podem ser proibidas porque “a violência precisa sair”. Mais uma vez, lembra a necessidade de mudar o mundo a partir de pequenos gestos: – A criança manifesta toda a violência e a tragédia que ela vive no cotidiano porque a gente está vivendo num contexto de barbárie. Cabe a nós olhar para o nosso cotidiano e pensar que não podemos mudar o mundo, mas podemos mudar o nosso mundo. A gente pode interferir pensando nos valores que estamos construindo e nas condições de compreensão do mundo que estamos oferecendo.

A professora reconhece que a partir do século XX a Educação tem contado com uma produção teórica importante – desde aquela visão da alfabetização como um simples treinamento, até a concepção de Paulo Freire, de como inserir-se no mundo da cultura e da história, o chamado letramento. Ela cita ainda os trabalhos de Emília Ferreiro, Vygotsky e Celestin Freinet. Entre os pesquisadores brasileiros, destaca Magda Soares, da UFMG. E reconhece também que alguns municípios estão conseguindo apropriar-se

A gente tem de se reapropriar da nossa própria história e entender que criança eu fui para, a partir daí, saber que tipo de criança eu gostaria de formar.



© Otávio Magalhães

A criança precisa ter oportunidade de se expressar com o corpo, interagir com a natureza e não só ficar presa em uma cadeira diante de um quadro-negro.

desse conhecimento teórico oferecendo condições para que os professores possam fazer seu trabalho. Mas, segundo ela, a produção teórica não basta: – Ela precisa vir junto com os alicerces das bases materiais na escola, que se concretizam com salários, condições de trabalho e acesso aos bens culturais, entre eles acesso a livros em bibliotecas. Eu só posso fazer um trabalho de pesquisa se o livro estiver lá, ao meu alcance.

Mas só isso também não basta. Segundo Kramer, é preciso “tomar coragem, abrir o livro, tirá-lo da prateleira, sacudir a poeira e, junto com as crianças, descobrir o mundo da leitura”. Uma sugestão simples para fazer com que a teoria venha a

desdobrar-se nas práticas. Mas para transformar essa sugestão em ação é preciso que haja livros e bibliotecas, lembra a professora, e aqui o papel das políticas públicas de acesso à leitura e à escrita é muito importante.

A questão da formação teórica da professora e do professor inclui ainda uma outra dimensão. Para Sonia Kramer, essa formação precisa se reverter também para o que chamamos de profissionalização, no sentido pleno da palavra. Profissionalizar não é só qualificar o professor, mas também possibilitar que ele seja inserido numa condição de desenvolvimento, em que essa formação continuada reverta, a longo prazo, numa carreira: – Não se forma só

para ensinar melhor, mas também para que se possa viver melhor como cidadão, como indivíduo e como profissional. E essa formação precisa ser reconhecida num plano de carreira, garantindo, junto com a formação, melhoria salarial e de condições de trabalho.

Sonia Kramer não concebe a alfabetização como um processo desvinculado do conceito de letramento. Uma criança que, desde pequena, tem a possibilidade de ouvir histórias, músicas, entrar em contato com a cultura popular e as riquezas que existem na produção cultural brasileira, no nosso folclore, vai se desenvolver. “Se ela tem essa oportuni-

Cabe a nós olhar para o nosso cotidiano e pensar que não podemos mudar o mundo, mas podemos mudar o nosso mundo.

dade de se inserir e produzir nos mais diferentes âmbitos, por que não também no âmbito da língua escrita?”. Mas o mais importante é que as crianças pequenas não sejam submetidas apenas à linguagem escrita: – A criança precisa ter oportunidade de se expressar com o corpo, interagir com a natureza e não só ficar presa em uma cadeira diante de um quadro-negro... Se ela tiver a possibilidade de explorar essas várias produções culturais, inclusive a escrita, o processo de construção da alfabetização fica favorecido.

Por tudo isso, para Sonia Kramer é um equívoco defender a volta das formas tradicionais de ensinar. A visão de alfabetiza-

ção como escrita mecânica, cartilhada, é um grande retrocesso: – Não é possível abrir mão das conquistas obtidas no que diz respeito à valorização da cultura e da arte e de entender a alfabetização como produção humana por excelência. Voltar a entender a alfabetização como o tanto que eu ensino de letra, de som, como é que eu junto uma coisa com a outra, é perder de vista essa dimensão contextual; é abrir mão de toda essa produção cultural, literária, poética; abrir mão de toda uma experiência adquirida ao longo dos anos – adverte. Ela considera um retrocesso por entender que o que se perde ao voltar à ênfase no específico, no ensino fragmentado, é o direito à palavra, e à palavra com sentido, à produção do texto, à leitura literária desde o início, direito de crianças, jovens e adultos, inclusive professoras e professores.

Sonia Kramer reafirma o conceito de letramento como um direito de crianças e adultos. Destaca a importância da leitura e da escrita para dizer a própria palavra e para compreender o mundo. Se negarmos isso a ela, estaremos negando também a liberdade de voz ao professor, que voltará “a ser escravo conduzido pelas cartilhas, em vez de conhecer e se apropriar dos mais diferentes métodos de ensino”. Sonia observa que as ondas de modismos não acontecem só no Brasil. Mas espera que sejamos capazes de entender que voltar no tempo “é abrir mão de ser sujeito; abrir mão dessa história que a gente é capaz de construir”. ■

Cuidar e Educar

A função de cuidar/educar como indissociável na Educação Infantil já tem sido objeto de discussão em outros periódicos e mesmo em números anteriores da Revista Criança. Contudo, em face de muitas dificuldades ainda existentes nos municípios para que esta função seja efetivamente assumida, consideramos que ainda é necessário alimentar a discussão. Como se trata de uma temática que pode ser vista de diversos ângulos, convidamos a professora Fátima Camargo para fazer uma abordagem mais teórica da questão, as professoras Adenice do Socorro Corrêa de Amorim, Mônica Nascimento de Brito e Sirlene do Socorro Cunha Barros para relatarem aspectos da prática cotidiana em um Centro de EI e a professora Jeanete Beauchamp para apontar questões necessárias em uma política municipal que efetivamente assume a sua responsabilidade com a educação da criança de 0 a 6 anos.

caleidoscópio

Integração de creches e pré-escolas e habilitação de professores: qualidade na Educação Infantil

Jeanete Beauchamp*

A Educação Infantil está entre as prioridades do MEC, pois sabemos da importância desse período para o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, corporal e social, tendo em vista sua autonomia. Nesse período, desenvolvem-se as capacidades da relação com o outro, a identidade, as atitudes de tolerância, o respeito às diversidades. Na vida das crianças, esse é um período profícuo para se ter acesso ao conhecimento.

No que diz respeito à legislação brasileira, muitas foram as conquistas da Educação Infantil, considerando a criança como sujeito de direitos. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de crianças de zero a seis anos, anteriormente tida como assistencial, como direito do cidadão e dever do Estado e incluiu a creche no capítulo da Educação, ressaltando seu caráter educativo. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/1998) reafirmam o princípio da Educação Infantil como direito.

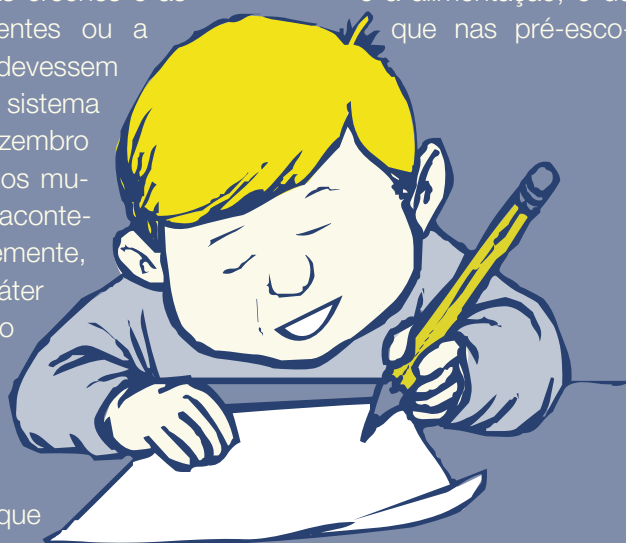
Mas os avanços na legislação não foram acompanhados

de uma política de financiamento para a Educação Infantil que permitisse uma expansão do atendimento por instituições públicas bem como sua qualificação. Nas décadas de 1970 e 1980, houve um crescimento do atendimento das crianças em creches filantrópicas, domiciliares e comunitárias, em geral pela ausência de política de Estado. No final dos anos 1990, a precariedade do atendimento público agravou-se com a implementação do Fundef, que destinou recursos exclusivamente para o Ensino Fundamental. Para superar essa realidade, muitos municípios têm estabelecido convênio com organizações da sociedade civil por meio do repasse de recursos, muitas vezes sem a realização de um trabalho de acompanhamento e supervisão pedagógica.

Mesmo tendo a LDB determinado que todas as creches e as pré-escolas existentes ou a serem criadas devessem ser integradas ao sistema de ensino até dezembro de 1999, em muitos municípios isso não aconteceu. Conseqüentemente, prevalece o caráter assistencialista do atendimento. Um outro problema que enfrentamos em relação à Educação Infantil é que

um número significativo de crianças é atendido em instituições não regulamentadas, às vezes até não credenciadas pelo poder público, ficando, assim, fora da responsabilidade do gestor educacional e estas acabam fazendo, em geral, um atendimento com pouca qualidade. A lei também determina que todos os profissionais que atuam na Educação Infantil sejam habilitados até o final da Década da Educação, em 2007.

Concretizar as ações determinadas pela LDB – integrar as creches aos sistemas educacionais e habilitar professores – é uma forma de qualificar a Educação Infantil. O atendimento de zero a seis anos deve ser tratado como um processo contínuo, rompendo com antigas concepções de que nas creches (zero a três anos) deveriam predominar os cuidados com a higiene, a saúde e a alimentação, e de que nas pré-esco-



las (quatro, cinco e seis anos) se prepara a criança para o Ensino Fundamental.

Educação Infantil não é período preparatório para o Ensino Fundamental

Entendemos a Educação Infantil como um tempo de formação e que esse tempo vivido pelas crianças proporciona o seu desenvolvimento. As crianças, portanto, não estão se preparando para crescer, elas estão crescendo em todos os seus aspectos. A Educação Infantil não é um período preparatório para a escolaridade futura. Nessa perspectiva, o trabalho com a faixa etária de zero a seis anos envolve ações de cuidados e de educação de forma indissociável; assim, os sistemas de ensino devem organizar seus projetos pedagógicos articulando esses dois processos.

Para isso, é preciso reorganizar o espaço, os materiais e o tempo na Educação Infantil. O espaço

físico da instituição infantil deve ser acolhedor, aconchegante e seguro e, ao mesmo tempo, promotor de aprendizagem adequada à faixa etária. O tempo deve ser flexível, respeitando os ritmos individuais das crianças e de cada coletivo/fase, considerando as características e as necessidades dos diversos momentos de formação das crianças.

Formação de professores garante a qualidade do aprendizado

A garantia de que esses processos se efetivem implica investimento na formação de professores: é preciso profissionalizar o trabalhador da Educação Infantil, oferecendo formação inicial (como é o PRÓ INFANTIL, do MEC). Também é preciso valorizar esses profissionais inserindo-os no Plano de Carreira do Magistério, equiparando seus salários aos dos outros profissionais da educação com a mesma formação.

Para que o atendimento da Educação Infantil tenha qualidade, os sistemas de ensino devem traçar diretrizes que atendam às questões gerais da rede de ensino e às particularidades de cada escola. A proposta pedagógica deve ser elaborada pela unidade escolar com a participação de

professores, diretores, pessoal de apoio, pais, mães e responsáveis pelas crianças, a partir das diretrizes traçadas pelos sistemas de ensino.

Integração da gestão e dos espaços

A garantia do sucesso pedagógico da Educação Infantil depende em grande parte de um trabalho efetivo de acompanhamento das secretarias municipais de Educação. Esse acompanhamento deve ser pautado em registro e observação, pois esses instrumentos promovem a reflexão sobre a prática da professora e do professor e a construção coletiva do saber pedagógico.

As secretarias de Educação que se responsabilizam pelo atendimento das crianças de zero a seis anos devem ter como ponto de partida integrar em seu interior as equipes pedagógicas de creches e pré-escolas, estabelecendo uma coordenação única. Além disso, devem dar uma especial atenção à integração da rede física, constituindo unidades de atendimento conjunto de crianças de zero a seis anos. Assim, onde são atendidas crianças de zero a três, que se amplie para quatro, cinco e seis anos e vice-versa.

Essas ações, além de promoverem integração, possibilitarem ampliação e melhoria do atendimento, são determinantes para qualificar a educação das crianças. *

* Jeanete Beauchamp é diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e já foi secretária de Educação dos municípios de Mauá e Embu das Artes, no Estado de São Paulo.

Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional



Fátima Camargo*

É por intermédio do outro que a criança aprenderá a interpretar o mundo físico, social e cultural no qual se inscreve

É por intermédio do outro que a criança aprenderá a interpretar o mundo

físico, social e cultural no qual se inscreve, o que lega às instituições de ensino devotadas ao trabalho com crianças de zero a seis anos e, especialmente, de zero a três uma grande responsabilidade. Os encaminhamentos propostos deverão, conseqüentemente, ter em conta as necessidades específicas dos sujeitos envolvidos, percebendo que seu acolhimento constitui parte substantiva das ações a serem encaminhadas e que nelas se inclui o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O bebê humano nasce desprovido de condições individuais de sobrevivência. Precisa de alguém que o cuide, o alimente e o proteja, de alguém que o acolha, não só para a satisfação de suas necessidades vitais, mas, também, de suas necessidades afetivas. Será, portanto, por meio do toque, do olhar e do gesto, da fala desse adulto, mãe ou outro, que se ocupa da criança que ela

constituirá seus primeiros significados sobre o meio.

Antes de ter a fala como uma apropriação sua, o que ocorrerá um pouco mais tarde, é objeto do discurso de um outro, achando-se imersa, desde sempre, no universo da palavra. Por meio da relação adulto – criança, criam-se enredos os mais variados, os quais traduzem os significados dos objetos, das ações e das relações que se produzem no meio no qual a criança é também produzida. O outro, nesse momento, apresenta o mundo da cultura à criança, garantindo-lhe os elementos necessários à constituição de saberes.

A comunicação da criança com o outro faz-se a partir dos gestos, das emoções que a contagiam, fazendo com que ela, na busca de compreender essas manifestações não verbais, atribua a elas algum significado. É, portanto, nesse processo de interação com o outro, no compartilhamento de significados que a criança obtém um acervo de conteúdos sobre os quais alicerça sua compreensão acerca do meio.

Na instituição de ensino, o cuidado é essencial, embora não baste a operacionalização de ações voltadas à satisfação me-

cânica das necessidades básicas de alimentação, repouso ou higiene. Embora indispensáveis em si mesmas, essas situações são também, ou sobretudo, momentos privilegiados de contato social nos quais as crianças são chamadas a compor os enredos de práticas que, além de as organizarem em sua rotina individual, as solicitam em suas possibilidades potenciais de aprendizagem.

Será, portanto, numa rotina organizada por meio da divisão paciente dos tempos disponíveis que se poderá assegurar a qualidade do cuidado e as aprendizagens que este possibilita. Essa rotina deve proporcionar, sem pressa, o usufruto dos diferentes momentos do dia para estreitar o contato interativo com a criança, conversando, brincando, acolhendo-a nos braços, tocando seu corpo, embalando-a.

Ao longo do primeiro ano de vida da criança, a par da relevância de sua relação afetiva com o outro, ela ocupa-se também do conhecimento sobre seu corpo, no sentido de perceber seu contorno, suas partes. O movimento fará parte de seu comportamento sempre. Uma vez proporcionadas à criança situações em que seja



solicitada a agir sobre os objetos e os seres presentes a sua volta, é muito provável que estejamos ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

O movimento tanto envolve a exploração do próprio corpo como está presente na relação que a criança estabelece com os objetos. Ela observa atentamente o movimento de mãos e pernas, conquistando, nesse período, a preensão, o engatinhar e, muitas vezes, a marcha. Por meio de atos motores, aproximam-se ou distanciam-se dos objetos, manipulam-nos, exploram-nos e transformam-nos.

A locomoção marca para a criança o primeiro grande salto no seu desenvolvimento. Se antes de andar já estava atenta aos ruídos e aos objetos do mundo que lhe eram apresentados, agora é capaz de chegar mais facilmente até eles, sem que tenha tanta necessidade da ajuda do outro. É atraída pelos objetos e explora as suas propriedades. Aperfeiçoa suas habilidades motoras e perceptivas e descobre o mundo por meio de ações práticas: empurra, morde, agarra, joga e observa o que acontece ao objeto. Repete várias vezes o mesmo movimento/ação, tornando seus gestos mais adaptados, à medida que vai organizando sua forma



de agir sobre o meio físico para conhecê-lo.

O corpo diferencia-se dos demais objetos e vai deixando

de ser a única referência. Manipulando-os, a criança descobre que cada ação produz uma reação, que novamente ativa a ação inicial. Nesse momento, o bebê passa a apresentar movimentos mais eficientes e voluntários, direcionados a tudo o que o meio lhe oferece, manifestando ações com características intencionais.

A percepção do mundo, adquirida a partir do contato com os objetos de conhecimento e, sobretudo, com os variados parceiros que a criança tiver nestas situações, vai sendo ampliada, ao mesmo tempo em que se ampliam as suas noções de causalidade, tempo e espaço.

É também pela imitação que a criança aprende. Toda a sua possibilidade de construir conhecimento está referendada nos modelos que estiverem a seu dispor. É agindo como o adulto age, imitando no ato seus gestos, suas expressões e seus movimentos, como também rolando tal qual o objeto rola, a ponto de experimentar ações diversificadas, que a criança construirá a base de um repertório sobre modos de ser e fazer que lhe permitirá, depois, fazer do seu jeito, de forma singular, deixando de ser a reprodução de uma ação conhecida para ser a sua recriação original.

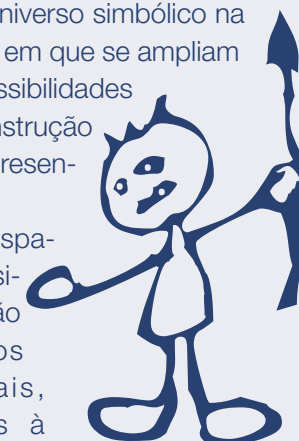
A conquista da linguagem, que constitui um enorme avanço no desenvolvimento da criança, especializa sua ação sobre o mundo e, em particular, sobre o outro, enquanto amplia as possíveis pautas interativas e comunicativas com ele. Com a aquisição da linguagem coroa-se o ingresso da crian-

ça no universo simbólico na medida em que se ampliam as possibilidades na construção de representações.

Os espaços físicos são espaços culturais, próprios à promoção de contatos diversificados entre crianças de diferentes faixas de idade e destas com diferentes adultos, além do contato com os objetos. São espaços de criação, exploração e ampliação das possibilidades do corpo nesse contato com o meio. São também espaços de investigação e conhecimento.

É preciso que a professora e/ou professor de crianças tão pequenas proporcione a elas oportunidades de tempo, materiais e interações variadas, buscando sua adequação às atividades exploratórias das crianças. É preciso que as observem atentos para que possam reconhecer as variações dos tempos individuais, que marcam a singularidade de cada criança diante das respostas que produzem às solicitações do meio.

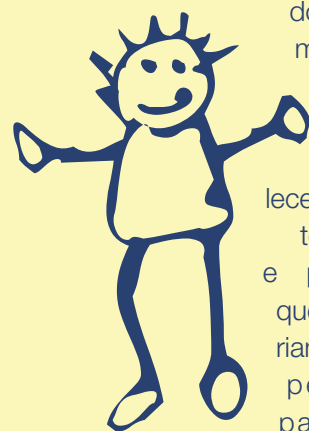
Com o crescimento, é possível à criança especializar seu contato com o mundo físico e social. A capacidade simbólica permite-lhe a duplicação do real por meio da palavra, do gesto, da imagem mental, do desenho e do jogo simbólico. Esta é capaz então de rerepresentar o mundo, de tornar



presentes, por meio de sua ação/pensamento, situações ocorridas em tempos/espacos distanciados. Essa sua capacidade implica diretamente possibilidades mais amplas de conhecimento do mundo e, portanto, de elaboraçaõ das noções referentes às áreas do conhecimento.

A criança conta agora com maiores possibilidades e habilidades físicas, o que lhe permite o exercício de movimentos e ações mais complexas. Valendo-se da linguagem, nomeia o mundo e comunica ao outro sua percepção acerca do meio que a envolve e que observa. Movida que é pela ação e pela curiosidade, seu tempo de concentração numa mesma atividade é ainda bastante pequeno. Conhece o mundo por meio da ação que desenvolve sobre ele, embora suas explicações acerca dele partam ainda de uma perspectiva individual e mágica. O entendimento que a criança pequena tem sobre a realidade sofre ainda da carência de generalizações. É difícil para ela sair da experiência particular e ampliá-la em outras situações.

Não lhe é possível ainda estabelecer uma relação parte – todo, do mesmo modo que lhe é impossível estabelecer e entender leis e princípios que incluam sua experiência particular.



Contudo, as mudanças no quadro geral das suas habilidades, motoras, perceptivas, afetivas e cognitivas, ocorrem em curtos espaços de tempo, o que indica a necessidade da observação atenta da criança pelo educador, para que este possa adequar os desafios propostos. De toda forma, é possível e necessário explorar as possibilidades que esta criança tem de entrar em contato com o meio físico, social e cultural, o que, se observado rigorosamente, qualifica e desdobra em aprendizagens as ações de cuidado.

A vivência institucional oferece à criança um novo e diversificado quadro social. São adultos e crianças diferentes daqueles com os quais ela interage na família. Existe agora um grupo de iguais, outras crianças da mesma idade, que lhe dão referência, embora seja o vínculo com a professora ou o professor o que ainda mais importa à criança pequena. O fato relevante, de toda forma, é estar próximo de outros, maiores e menores do que ela, para que possa construir uma relação de pertinência ao seu grupo de iguais, identificando nele parceiros indispensáveis à tarefa de apreender o mundo.

A aprendizagem da criança de zero a seis anos, no espaço institucional, faz-se por meio da ação e da observação sobre o meio, da construção de práticas e de sua capacidade simbólica e, tudo isso, por meio das interações sociais que vivencia. Nesse âmbito de aprendizagem, constrói conhecimento social, afetivo, motor e cognitivo. Não o faz sozinha, mas, antes, por meio da ação conti-

nente do educador, que promove, organiza e configura as situações de aprendizagem. Nelas, oferece modelos, informações, elementos diversos para que a criança possa ir constituindo novas formas de agir e pensar. Nelas, solicita-a a agir e promove a produção de conhecimentos, os quais, por sua vez, lhe capacitam a ampliá-los.

A adequação do planejamento das ações educativas que o educador apresentará à criança deve estar sempre de acordo com as possibilidades por ela manifestadas. A cada momento, necessidades específicas dos sujeitos envolvidos e particularidades no atendimento a essas necessidades devem ser observadas. A progressão das atividades, os tempos a elas destinados serão por elas determinados. Há momentos de maior limitação física e de demandas afetivas que exigem contato estreito e atenção vigente, permanentemente; há outros nos quais as crianças reúnem recursos pessoais, sociais e cognitivos que lhes permitem maior independência.

A qualidade do trabalho que pode vir a ser encaminhado nesse segmento de ensino estará sujeita à qualificação do educador que a ele se dedique, o que inclui a sua leitura atenta sobre o seu espaço de atuação profissional, bem como o seu investimento no estudo e na busca de fundamentação teórica sobre a infância, o cuidado, o ensino e a aprendizagem.*

*Fátima Camargo atua há quinze anos na formação contínua de educadores das redes públicas e particulares de ensino. Mestre em Didática pela FE-USP, é sócia fundadora e docente do Espaço Pedagógico (SP), instituição dedicada à formação de educadores.

Pare! Respeite-me, também sou cidadão!

Adenice do Socorro Corrêa de Amorim | Mônica Nascimento de Brito | Sirlene do Socorro Cunha Barros*

Inaugurada em outubro de 1986 pela Fundação Papa João XXIII (Funpapa), a Creche Municipal da Pratinha, localizada em um bairro periférico de Belém, apresenta uma comunidade preponderantemente de desempregados, pescadores e pequenos ambulantes, número significativo de famílias chefiadas unicamente pela mulher, que em geral são adolescentes, e um quadro também significativo de violência e uso de drogas.

Em fevereiro de 1997, as creches dão início a um processo de mudança de concepção, enquanto iniciam a construção de uma nova prática educativa. No ano seguinte, juntamente com todas as creches do município, passa da assistência social (Funpapa) para a Secretaria de Educação (Semec), recebendo a denominação de Unidade de Educação Infantil (UEI). A partir daí, começa a trabalhar com a proposta da Rede Municipal de Educação O Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, que apresenta como princípios: a democratização do acesso e da permanência com sucesso, a gestão democrática, a valorização do servidor e a qualidade social da educação.

Em nossa Unidade de Educação Infantil, percebemos um número considerável de crianças que diariamente são vítimas de violência, seja esta física, moral, psicológica ou social. Dentro desse contexto, consideramos importante desenvolver um trabalho extensivo aos

pais para que pudessem conhecer a legislação brasileira referente à infância. Utilizamos como principal instrumento o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a fim de que pudessemos realizar ações com o objetivo de prevenir e amenizar os danos causados por atos de violência.

Consideramos que, ao trabalhar o Estatuto, poderíamos contribuir para a compreensão das mães, dos responsáveis e da comunidade de que as crianças têm garantida na lei a sua cidadania; que além de desfrutarem dos direitos comuns aos adultos, têm garantidos outros, decorrentes do fato de serem pessoas em pleno desenvolvimento, portanto sem condições ainda de conhecer e defender todos os seus direitos e satisfazer todas as suas necessidades. Desse modo, acreditamos poder vislumbrar uma mudança de postura diante da infância por parte de pais e comunidade.

Tendo em vista que a garantia dos direitos da criança está diretamente relacionada à garantia do cuidado e da educação, nós da UEI Pratinha desenvolvemos o projeto intitulado “Pare! Respeite-me, também sou cidadão!”, que visa ressignificar o cuidar e o educar dentro de uma proposta mais ampla, tendo como eixo fundamental a afetividade e levando em consideração as relações família-criança-UEI, num contexto socioeconômico e moral.

Segundo Wallon (1999), “a afetividade, não é apenas uma das

dimensões da pessoa, ela faz parte do seu desenvolvimento”. Não existe educação sem afetividade, logo é imprescindível que na Educação Infantil o educar esteja entrelaçado ao cuidar. Dessa maneira, partimos do pressuposto de que o cuidar e o educar se apresentam de forma indissociável no processo de construção do conhecimento e que nosso trabalho tem como objetivo o pleno desenvolvimento do educando. Assim, a infância é vista como um momento de construção de conhecimentos e potencialidades emocionais, sociais, intelectuais, físicas, éticas e afetivas, entre outros. Nas instituições de Educação Infantil, é importante oferecer condições para que isso ocorra, tendo em vista que nessa faixa etária as aprendizagens acontecem de forma integrada no processo de desenvolvimento, como fica claro no RCNEI:

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, ao conhecimento mais amplo da realidade social e cultural”, (RCNEI, vol. 1, p.23).

Na Unidade de Educação Infantil Pratinha, que atende as crianças em período integral, podemos

vivenciar o cuidar e o educar de modo mais efetivo. Assim, quando ajudamos uma criança a tomar banho, a alimentar-se, a vestir-se, etc. estabelecendo com ela uma boa relação afetiva, estamos desenvolvendo aí um ato educativo que irá promover o seu pleno desenvolvimento como pessoa.

O projeto “Pare! Respeite-me, também sou cidadão!” surgiu do processo em que se constitui o planejamento pedagógico da UEI, que ocorre a partir de observações de professores e funcionários e diálogos entre mães de alunos ou responsáveis, em reuniões pedagógicas. Trabalhamos o planejamento via tema gerador e com a construção de rede temática que surgem da pesquisa participante, em que procuramos refletir as falas significativas da comunidade e construir coletivamente ações que venham a contemplar e ressignificar a realidade das crianças, tendo como princípio o respeito à diversidade cultural da comunidade.

Como resultado do planejamento pedagógico, fez-se necessário envolver mais o universo familiar de nossas crianças, desenvolvendo propostas que incluíssem a família mais efetivamente nesse processo de construção do conhecimento político-pedagógico, social, psíquico e moral da criança. Nessa conjuntura, surgiram as seguintes ações em conjunto:

- reuniões com as mães ou os responsáveis, a fim de socializar o processo de construção de conhecimentos nos quais estão inseridos;
- palestra sobre o ECA, em parceria com outras instituições

(Conselho Tutelar e Funcap). Trabalhamos o ECA a fim de sensibilizar os pais quanto às situações de risco socioeconômico e psíquico em que muitas crianças de nossa comunidade se encontram;

- palestra sobre alimentação, na qual as mães discutiram com a nutricionista do centro de saúde a importância de uma alimentação alternativa e saudável para o desenvolvimento físico e psíquico das crianças;
- passeio com as mães e seus respectivos filhos ao Museu Emílio Goeldi, proporcionando momentos de afetividade, lazer e conhecimento às crianças e às suas mães;
- palestra sobre a afetividade, promovida por educadoras da Unidade no passeio ao Museu Emílio Goeldi (relação família – criança – UEI)
- oficina sobre higiene bucal para as crianças, em parceria com a Unidade de Saúde da Pratinha;
- palestra sobre como combater doenças infantis como diarreia, gripe, escabiose, verminose, pediculose e outras para as crianças e mães ou responsáveis;
- oficina de confecção de livros de pano;
- construção do livro do berçário II e maternal I (Minha história, Meu bairro, Meus direitos em questão)
- oficina de reaproveitamento de alimentos para a comunidade intra e extra-escolar.

Ao desenvolvermos essas ações, nossa intenção foi proporcionar às

mães e aos responsáveis a discussão/reflexão acerca de assuntos referentes ao cuidado/educação das crianças e à garantia desses direitos.

Paralelamente ao trabalho realizado com as mães, foram desenvolvidas muitas atividades com as crianças, dentre as quais podemos citar:

Brincando e construindo nos cantinhos

No decorrer do ano letivo, as crianças vão descobrindo os diferentes materiais que existem na sala: caixas, papéis, revistas e brinquedos. A partir dessa descoberta, começamos a confeccionar brinquedos com garrafas, rolo de papel, caixas de fósforo e, assim, construímos os cantinhos da leitura, da afetividade e das sensações. A cada dia fomos construindo um a um, sempre com materiais recicláveis.

No cantinho da leitura, as crianças observavam figuras onde mostravam e falavam:

- Oia o casorro (olha o cachorro).
- Oia o vofô (olha o vovô).
- Tia, o baco (tia, o barco).

No cantinho da afetividade, meninos e meninas brincavam com ursinhos, carros e bonecas, fazendo carinho, imitando o barulho, etc. Ao som de músicas infantis, as crianças faziam gestos, pulavam, corriam, gritavam e dançavam, pegando nas mãos uns dos outros e abraçando-se.

No cantinho das sensações, as crianças manuseavam caixas de diferentes cores, sacudindo-as, empilhando-as e derrubando-as

(pois gostam de ouvir os sons que saem delas), pegavam o telefone e ficavam falando alô! Nessas ações, compartilhavam as sensações umas com as outras.

Construção do “eu” na sociedade

Foi feita uma pesquisa envolvendo a família para que as crianças resgatassem sua história e a origem de seu nome. Com isso, procurou-se uma aproximação da origem sociocultural de cada uma delas. Por meio das fichas de chamada, foram trabalhados os diferentes nomes, cantigas de roda envolvendo os nomes das crianças, relatos de experiências da criança e do seu dia-a-dia. por meio do filme Procurando Nemo, trabalhamos as relações familiares, os tipos de estrutura familiar, a autonomia, a auto-estima, entre outros pontos. Com a musicalidade, trabalhamos o corpo humano, a afetividade, a linguagem oral e a escrita, e com a dinâmica do espelho, incentivamos a criança a conhecer seu próprio eu, percebendo-se no grupo.

Contos de fadas, um momento de prazer e afetividade

Contar histórias, proporcionando momentos de relaxamento na hora de dormir. As crianças, além de ouvirem os contos de fadas, as lendas amazônicas e a literatura infanto-juvenil (Monteiro Lobato), também contam suas próprias histórias, que são registradas pela professora. O trabalho envolveu ainda teatro de fantoches e filmes relacionados ao tema.

Qualidade de vida, o corpo e o ambiente limpo e saudável

Foram desenvolvidas ações que ressignificaram os cuidados com a saúde/higiene e com a alimentação. Realizamos conversas informais com as crianças e depois palestras com as mães e os responsáveis sobre saúde, saneamento básico, moradia e meio ambiente, pois a instituição não é a única responsável por esses cuidados, mas parceira solidária e crítica nas ações integradas com a comunidade.

A partir da observação na comunidade, ressaltamos a própria situação do bairro. Foram levantadas questões sobre lixo, valas abertas, casas sobre igapós, poluição da maré e outros. Após esse momento, foram construídos cartazes, faixas e outros materiais para realizarmos uma passeata na comunidade a fim de sensibilizá-la sobre a importância de um ambiente limpo e uma vida saudável.

Dialogamos com as crianças, na hora da higiene corporal, sobre a importância da limpeza de seu corpo e a organização de seu material de higiene pessoal, dentre outros. Na hora das refeições, incentivamos as crianças a comer alimentos variados, percebendo as diferenças entre estes, confeccionando salada de frutas e salada de legumes junto com as crianças e explorando os tipos de utensílios usados no momento da alimentação.

Avanços e dificuldades

No início do projeto, algumas crianças apresentavam comportamento bastante agressivo. Hoje, já

é possível verificarmos uma significativa mudança desse comportamento, pois observa-se que estão mais carinhosas e com maior autonomia de idéias e decisão.

A partir das palestras sobre o ECA e a afetividade, percebemos maior interesse entre algumas mães e responsáveis em participar da vida dos filhos no espaço da Unidade. Isso foi observado principalmente na crescente frequência às reuniões e nas avaliações nelas ocorridas. Percebemos que mães e responsáveis estão compreendendo cada vez mais o trabalho da UEI relacionado ao processo educativo, partindo assim para a superação de uma visão unicamente assistencialista.

As principais dificuldades encontradas estão relacionadas aos aspectos materiais, como transporte para o desenvolvimento das atividades extraclasse e falta de alguns materiais pedagógicos.

O projeto em andamento está em constante avaliação. Logo, as transformações no desenvolvimento são contínuas, como, por exemplo, a palestra sobre o ECA. Sentimos a necessidade de abordar novamente o tema, agora envolvendo não apenas pais, mas também professores, funcionários e crianças.*

BIBLIOGRAFIA

GALVÃO, Izabel. Wallon e a criança, esta pessoa abrangente. Revista Criança do professor de Educação Infantil. Brasília, n. 33, p. 3-7, dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Escola Cabana: Educação Infantil - Política para garantir o tempo da infância. Belém: 2001.

*Adenice do Socorro Corrêa de Amorim é professora de Educação Infantil, licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (Uepa) e pós-graduada em Psicopedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Mônica Nascimento de Brito é coordenadora da Unidade de Educação Infantil Pratinha e licenciada em Pedagogia pela UVA.

Sirlene do Socorro Cunha Barros é professora de Educação Infantil, licenciada em Pedagogia, cursando licenciatura plena em Língua Portuguesa na UVA.

Prêmio mostra experiências desenvolvidas na Educação Infantil em todo o país

Luzinete Marques

O Prêmio vem ao encontro das necessidades locais, faltava material específico para a Educação Infantil

© Hélcio Toth



Professoras e dirigentes municipais em frente ao primeiro prêmio, uma perua Kombi com brinquedos e equipamentos, que foi para a secretaria de educação de Guarapuava, Paraná.

Pedaços de madeira que se transformam em brinquedos, brincadeiras que ajudam a aprender de forma gostosa, professores que utilizam a criatividade para fazer da Educação Infantil em espaço de aprendizado e crescimento para as crianças de zero a seis anos. Uma pequena mostra do que vem sendo feito pelas escolas públicas municipais de todo o país pôde ser vista durante o seminário que antecedeu a entrega do **Prêmio Qualidade na Educação Infantil**, promovido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Fundação Orsa.

O concurso procura localizar e valorizar as boas práticas desenvolvidas pelos professores que trabalham com Educação Infantil como forma de multiplicar essas experiências e estimular outros educadores no desenvolvimento de atividades que garantam uma educação de qualidade. “O Prêmio ajuda a mobilizar pela qualidade da educação”, enfatiza o secretário de Educação Básica, Francisco das Chagas Fernandes. “Para mim, o mais marcante e que exprime a essência dos projetos vencedores pode ser resumido numa frase: extrapolar os muros da escola, envolvendo a comunidade escolar”, anima-se o secretário.

Leliane Arruda, de Guarapuava (PR), recebeu o primeiro prêmio com o projeto *Brinquedos e brincadeiras de nossos pais*. A partir de conversas e do resgate de como se brincava antigamente, pais e alunos se juntaram para construir bolas de meia, carrinhos de rolimã, pipas e bonecas de pano. O material passou a servir de referência para as mais diversas atividades pedagógicas em sala de aula, além de ter aproximado os pais da escola. “Hoje eles se preocupam mais com a parte pedagógica, querem saber o que o filho está aprendendo e não só como está se comportando”, diz a professora. (Veja matéria completa no box.)

Já o projeto *A primeira roda*, que ganhou Menção Honrosa no concurso, surgiu do incômodo da professora Andrea Pereira de Carvalho, de Barueri (SP), com a falta de espaço na sala. Os catorze berços ocupavam todo o espaço, dificultando o desenvolvimento das atividades. Com a saída dos berços, Andrea foi colocando a criatividade para funcionar: primeiro vieram os colchões com capas coloridas no chão, depois as garrafas dançantes (móviles feitos com garrafas PET) e a roda com fotos das próprias crianças marcando o principal espaço das atividades pedagógicas. “Nesta fase, tudo tem de ser colorido, divertido e estimulante”, afirma a professora. “O resultado é que as

crianças se familiarizam mais rapidamente com a escola”. (Veja matéria completa no box.)

Variedade de temas e metodologias

A diversidade de temas e de metodologias foi o que mais impressionou a diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Jeanete Beauchamp. Folclore, literatura, ecologia, espaço urbano, identidade, linguagem oral e respeito à diversidade são alguns dos temas que perpassam o conjunto dos trabalhos. Essa variedade, na sua opinião, traduz a concepção de trabalho das professoras selecionadas. “As propostas extrapolam não apenas os processos tradicionais, como também o espaço físico da escola. Extrapolam a grade curricular, que, muitas vezes, limita a produção que os alunos já têm em sua vida”, complementa Jeanete.

Ao todo, foram 24 projetos premiados, selecionados entre as 1.296 experiências inscritas. Jeanete, no entanto, acredita que muitas outras experiências estão sendo realizadas por professoras e professores que “acabam não encontrando tempo para escrever e refletir sobre o trabalho e elaborar o saber pedagógico”. Além dos dois projetos citados, também foram premiados: *A gameleira*, de Rio Branco (AC), que faz referência à história do povo

matéria de capa

acreano; e *Graciliano Ramos*, de Maceió (AL), que torna conhecida a história do escritor que dá nome à escola.

Outro projeto premiado, *Pequeno cidadão*, de Salvador (BA), resgata o espírito alegre do povo baiano e procura oferecer um atendimento integral. “Trabalhamos em conjunto com outras secretarias, como Trabalho, Assistência Social e Saúde e com as próprias famílias”, afirma Dirlene Mendonça, secretária municipal de Educação de Salvador. *Revivendo as tradições*, de Macapá (AP), apresenta as lendas e os mitos do folclore; *Chega de silêncio*, a Arte das brincadeiras, de Fortaleza (CE), amplia conhecimentos e desenvolvimento intelectual sem cair na memorização burocrática. *O Brincarte*, de Sobradinho (DF), que trabalha com crianças de um assentamento do Movimento Sem Terra (MST), privilegia a construção da cultura brasileira.

Navegando com Britinho, de Vitória (ES), narra as peripécias da montagem de um aquário; *A praça que queremos*, de Jussara (GO), resgata a história do bairro; *Nas asas do Carcará*, de São Luiz (MA), fala sobre a cultura maranhense. *Passeando também se aprende*, de Lucas do Rio Verde (MT), consta de passeios para interagir com o mundo social; *Cartões telefônicos: uma alternativa da aprendizagem*, de Belém (PA), parte da proposta de utilizar materiais alternativos como recurso pedagógico; *Arte: conhecimento que expressa liberdade para a vida*, de Naviraí (MS), insere grandes artistas,

como Leonardo Da Vinci, no cotidiano das crianças; *É dia de espetáculo*, de Cabedelo (SE), trabalha com dramatização e expressão corporal.

Arte também se lê, de Camaragibe (PE), baseou-se em Portinari para trabalhar a linguagem das artes plásticas; *Jogoteca, o prazer em conhecer*, do Rio de Janeiro (RJ), levou os alunos a fazerem seus próprios brinquedos; *Reciclando com arte*, de Rolim de Moura (RO), estimulou novos hábitos para preservar a natureza; *Chué, chuá, a chuva vamos estudar*, de Mossoró (RN), ressignificou o conhecimento que as crianças tinham do assunto.

Uma mangueira em apuros, de Campo Bom (RS), mobilizou a escola e a comunidade em torno de uma árvore; *Boi-de-mamão*, de Florianópolis (SC), é baseado no folclore catarinense; *Brincadeiras da Vovó*, de Japarutuba (SE), reuniu gerações em torno da construção de brinquedos; *Nós, filhos da terra...*, de Marília (SP), realizou visitas à APAE pra trabalhar com a questão dos portadores de necessidades especiais; *Brincando e aprendendo com o vovô*, de Formoso do Araguaia (TO), reuniu idosos e crianças, instituindo o “Dia do Vovô”.

Troca de experiências

Todos os projetos foram apresentados durante o seminário que reuniu professoras, diretoras de escolas e secretárias e secretários de Educação dos municípios dos projetos vencedores, um dia antes da entrega do Prêmio. Considerado pelos participantes

um dos momentos mais ricos do encontro, o seminário proporcionou intensa troca de experiências. “Aprendi muitas coisas novas e estou levando uma bagagem muito grande não só para o dia-a-dia da escola, mas também como uma experiência que se leva para a vida”, revela a coordenadora Rosana Melo, de Guarapuava (PR).

“Além da importante troca de experiências, o Prêmio tem a função de revelar o que está acontecendo na Educação Infantil em todo o país”, afirmou Sérgio Amoroso, presidente da Fundação Orsa, que investe 1% do faturamento bruto das empresas do grupo em projetos de educação.

As professoras premiadas, além de certificado e prêmio em dinheiro, ganharam, ainda, um baú com livros e materiais pedagógicos. Já a Secretaria Municipal de Educação de Guarapuava (PR), município do projeto que ganhou o primeiro lugar, recebeu uma perua kombi equipada com materiais pedagógicos, livros, brinquedos, instrumentos musicais, televisão, vídeo e computador. O acervo móvel vai atender 3 mil alunos de Educação Infantil de treze creches da região. “Este Prêmio vem ao encontro das necessidades locais, faltava material específico para a Educação Infantil”, afirma a secretária municipal, Rosana Schwartz.

Recursos

“O mais interessante deste encontro é perceber que qualquer temática pode ser trabalhada em qualquer realidade. Tudo depende da forma como a professora con-



Leliane Cachuba, a primeira colocada, expõe seu projeto: brinquedos de sucata feitos pelos pais de seus alunos para as crianças.

© Hélio Toth

segue envolver os alunos”, avalia Karina Rizek Lopes, coordenadora-geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC, que pretende publicar um livro com os projetos vencedores. “A gente quer dar visibilidade e divulgar as experiências para todos os municípios, para que possam servir de referência para outros professores pensarem sobre a própria prática”, reforça Karina.

“A importância maior do Prêmio é a conscientização da importância da Educação Infantil, especialmente por parte dos gestores públicos”, lembra Leliane Arruda, vencedora nacional desta edição, para quem só boas idéias não bastam. “É preciso ter incentivo e apoio, inclusive material”, completa. A coordenadora de Educação Infantil

do MEC, Karina Rizek Lopes, concorda, lembrando que a ampliação da oferta de vagas para o Ensino Fundamental só foi possível por causa dos recursos destinados pelo governo federal, e a Educação Infantil deve seguir o mesmo caminho.

Durante a premiação, o secretário de Educação Básica, Francisco Chagas, ressaltou a importância da destinação de recursos para a Educação Infantil por parte do Fundeb e do PPA (Plano Plurianual 2004/2007), que prevê o aumento do valor destinado a esse nível de ensino, com a união das ações voltadas para a faixa etária de zero a três anos e de quatro a seis em uma etapa única, permitindo maior mobilidade dos recursos.

Outras ações foram destacadas

pelo Ministério no encontro, como a implantação do PROINFANTIL, programa que prevê a formação para os professores de Educação Infantil que ainda não concluíram o Ensino Médio, e a realização de uma série de oito seminários regionais em todo o país para discutir as políticas públicas destinadas ao setor com dirigentes municipais e estaduais de Educação.. Para o início de 2005, já está agendado um Encontro Nacional de Educação Infantil, momento em que serão discutidas as políticas de financiamento, formação inicial e continuada e democratização e inclusão, eixos da ação da Secretaria de Educação Básica para a ampliação do atendimento de uma Educação Infantil de qualidade, como recorda o secretário Francisco das Chagas ■

Brinquedos e brincadeiras da época dos pais unem gerações em torno da escola



© Hélio Toth

“Professora, é verdade que a gente ganhou um prêmio com aqueles brinquedos que fizemos com pedaços de pau?” A frase não foi dita por um aluno, mas por um pai, que andou vários

quilômetros de bicicleta, do trabalho até o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Bonsucesso, onde o filho estuda, só para checar a notícia: o projeto Resgate de brinquedos e brincadeiras de nossos pais, da professora Leliane Aparecida Arruda Cachuba, foi o vencedor do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, promovido pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Orsa e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Tudo começou quando a professora solicitou aos seus alunos, com idade entre três e quatro anos, filhos de pessoas de baixa renda da cidade de Guarapuava, interior do Paraná, que pedissem aos pais para contar como eles brincavam quando eram crianças. Por meio de rodas de conversa, a professora fez o levantamento das brincadeiras e, em seguida, estas foram registradas pelas crianças por meio da atividade “Desenhando meus brinquedos e brincadeiras preferidas”.

Os pais se surpreenderam com a proposta. Pouco acostumados a brincar com os filhos depois de um longo dia de trabalho como pedreiros, domésticas, carpinteiros, eles se viram revirando a memória e o quintal em busca de material para construir carrinhos de madeira, bonecas de pano, carrinho de rolimã, bola de meia, pipas e latinhas enfeitadas.

Numa segunda etapa, enviavam os brinquedos para a escola e as crianças apresentavam o material que haviam ajudado a construir e contavam como tinha sido a experiência. “Meu pai disse que foi gostoso brincar comigo”. “Minha mãe falou que brincava de boneca de milho, porque não tinha dinheiro pra comprar”. Extremamente simples, o

projeto, que pode ser desenvolvido em qualquer escola, não envolveu custos. “Trabalhamos com sucata, com o que os pais tinham em casa”, explica Leliane.

O resultado foi surpreendente. Além da interação, a atividade motivou as crianças a construir seus próprios brinquedos e também para as atividades desenvolvidas em sala. “As atividades partem de uma realidade vivenciada e se desenvolvem com a participação deles. Quando um conteúdo tem significado, envolvendo brincadeiras, o ambiente, a família, fica mais fácil aprender e fazer as ligações depois”, afirma a professora.

Para os pais, o projeto despertou um interesse maior pelo processo de ensino e aprendizagem dos filhos, além da consciência do quanto é importante tirar um tempo do seu dia para se dedicar ao filho. E gostaram tanto que não paravam mais de mandar os brinquedos que continuavam construindo. “Três meses depois, a gente ainda estava recebendo brinquedos lá na escola”, conta.

Em Brasília, para receber o Prêmio, Leliane participou, juntamente com as outras vencedoras estaduais, diretoras de escola e secretárias e secretários de Educação, do II Seminário do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, ocasião em que puderam apresentar seus projetos e conhecer o que as outras professoras estão fazendo pelo Brasil afora para melhorar a qualidade da Educação Infantil. “Já estou cheia de idéias para pôr em prática”, diz a animada Leliane Arruda.

Formada em Pedagogia e pós-graduada em Administração Escolar, Leliane, trinta anos, recebeu R\$ 3 mil e um baú pedagógico, além de livros doados pelo MEC. Com um filho de quatro anos, um dos grandes estímulos para a busca constante de aprendizagem sobre essa fase da vida, a professora diz que vai usar parte do dinheiro para continuar se aperfeiçoando. “A gente não pode parar”, diz a mestra, que além de fazer cursos à noite e nos fins de semana ainda procura encontrar tempo para ler. “Acho fundamental para a nossa formação”, reforça Leliane.

Com criatividade e muita cor, tudo se transforma em brinquedo e estímulo à aprendizagem: sala, professora e até a hora do banho



Um macacão colorido e um boné de bichinho, que pode ser tanto uma onça como um sapo, dependendo da escolha do dia. Com esse uniforme um tanto inusitado, a professora Andrea Pereira de Carvalho mostrou que leva a sério seu objetivo: ser um brinquedo vivo para as crianças de um a três anos que atende na Escola Municipal Maternal Leonardo Augusto Marcelo dos Santos, de Barueri (SP). Com o projeto A primeira roda, Andrea recebeu Menção Honrosa do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, do Ministério da Educação.

O projeto, que teve início em janeiro deste ano, começou como uma idéia simples de ter uma sala-brinquedo. Partiu de um incômodo da professora com os catorze berços que ocupavam praticamente todo o espaço da sala de aula, dificultando, assim, a realização de atividades pedagógicas com as crianças. A retirada dos móveis, substituídos por colchões forrados com capas coloridas e bolsos, deu início a uma pequena revolução na escola. “Construímos um mundo na altura das crianças”, afirma Andrea.

Os berços foram trocados por estantes e sofás feitos pelos pais. O resto foi vindo aos poucos: as garrafas dançantes (embalagens plásticas de refrigerantes presas ao teto com elástico); pneus forrados com tecidos, caixas de retalhos com várias texturas, latas pintadas pelas mães, tudo muito colorido, servindo de estímulo para o processo de ensino-aprendizagem numa fase em que se aprende mesmo é brincando.

E a cada mês lá vinha mais uma invenção, ou uma conquista nova, como diz Andrea. A roda de fotos, outra criação da professora, serve como referência para a maioria das atividades em sala e deu o nome ao projeto. É ali que acontecem “A hora do canto”, das historinhas, da interação com os coleguinhas. E até as reuniões com os pais

são feitas ali. Cada um procura a foto do filho e senta ao lado.

A importância de se vestir de forma lúdica foi outra novidade introduzida por Andrea. “O objetivo é ser para a criança algo representativo, um brinquedo vivo”, afirma a professora de 29 anos, que tem dois filhos, um de cinco e outro de sete anos, e há três trabalha com Educação Infantil. Uma simples atividade de troca de fralda ou a hora do banho torna-se um momento estimulante. “O professor está voltado para a atividade, mas a criança está olhando algo divertido, que desperta a curiosidade”. As crianças gostaram tanto que hoje elas também têm uma caixa com bonés, chapéus e toucas para se enfeitar.

O principal objetivo do projeto, segundo Andrea Carvalho, é que a criança possa aceitar melhor o novo ambiente e se familiarizar mais rápido com o maternal, além de estimular a autonomia e a autoestima das crianças. E o resultado não poderia ter sido melhor. A fase de adaptação, que antes era de um mês, hoje é de uma semana. “A primeira roda pega as crianças que estão se iniciando na escola. Se tiver algum trauma nesta fase, dificulta todo o processo e pode resultar em evasão”, reforça a professora.

Na apresentação do seu projeto para as professoras de todo o país, durante o seminário do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, em Brasília, Andrea fez questão de deixar claro que o mais importante é buscar melhorar o ambiente de trabalho, personalizando a sala de aula com o que se tem. “Tudo tem de ser lúdico e estimulante para as crianças desta faixa etária, desde a roupa que vestimos até a decoração da sala”, reforça Andrea.

Esta seção é reservada a você, professora e professor. Aqui, você também pode mostrar sua criatividade. Este espaço está aberto para a publicação de suas produções textuais: poemas, crônicas, contos, rimas, cordéis, entre tantas outras. Envie-nos suas criações para compartilhar com os colegas e conheça as deles também.

Envie para:
Ministério da Educação
Coordenação Geral de Educação Infantil
Revista Criança/ Professor Faz Literatura
Esplanada dos Ministérios – Bloco L
6º andar – Sala 637
Edifício Sede
Cep: 70047-900
Brasília – DF
e-mail: coedi-sef@mec.gov.br

Conhecimento do Mundo Natural e Social: Desafios para a Educação Infantil

Maria Inês Mafra Goulart*



© Hécio Toth

Introdução

No Brasil, há décadas os movimentos sociais procuram discutir o problema da marginalização de diversos grupos. Um deles, excluído pela falta de acesso a uma educação de qualidade, é o grupo das crianças de zero a seis anos.

Nos últimos dez anos, observamos um avanço significativo nas concepções e nas práticas relacionadas à Educação Infantil. Esse avanço foi provocado sobretudo por movimentos sociais em larga escala, que envolveram educadores, mães e outros segmentos sociais. Todo esse esforço culminou na formulação de leis, como a LDB (1996), que finalmente incluíram a Educação Infantil no Sistema Brasileiro de Educação

Básica. A partir daí, muitas ações foram realizadas no sentido de se construir um referencial curricular para esse segmento educativo, cujo propósito era o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores. Com isso, colocamos em questão o que fazer com as crianças dessa faixa etária, bem como suas possibilidades de aprendizagem.

Embora só recentemente a Educação Infantil tenha se tornado direito das crianças, o atendimento a essa faixa etária em instituições variadas, como as pré-escolas, os jardins de infância, as creches e outros, já existe no Brasil há mais de cem anos. Durante todo esse século, a discussão sobre como as crianças aprendem, ou seja, a compreensão dos processos que

levam a criança a construir conhecimentos, bem como sobre o que elas são capazes de aprender, ou seja, a relevância dos conteúdos a serem socializados, tornou-se uma questão central para os profissionais que lidam com esse segmento educativo.

O debate sobre o letramento, a alfabetização e a matematização já vem sendo travado há mais de uma década. No entanto, a discussão sobre as maneiras pelas quais as crianças menores de sete anos investigam o mundo social e natural ainda se encontra em seus primórdios. Na verdade, existe uma crença de que crianças muito pequenas não seriam capazes de aprender os conceitos próprios desse tipo de conhecimento. Sendo assim, elas estariam excluídas do acesso ao conhecimento social e científico.

Estamos, portanto, abrindo uma nova discussão no campo da Educação Infantil, considerando que as crianças pequenas estão imersas em um ambiente social e natural e, portanto, interessadas em dar um significado ao mundo em que vivem. Neste artigo, vamos discutir duas questões que, para um primeiro momento, nos parecem cruciais: de que maneiras as crianças investigam o mundo natural e social? Como o professor pode acompanhar as crianças nessa aventura?

De que maneiras as crianças investigam o mundo natural e social?

Vivemos em um mundo complexo, onde existem cada vez mais coisas a serem conhecidas. Ao nascer, o ser humano já se insere nessa complexidade e tem pela frente a tarefa de desvendar seu próprio ambiente. Se compararmos o mundo de hoje com aquele vivido no início do século XX, vamos perceber uma enorme diferença. Naquela época, não existiam sofisticadas tecnologias como os computadores, os telefones celulares, meios de transporte como carros, aviões e outras tantas parafernálias que acompanham nosso dia-a-dia. Já estamos tão acostumados com esse estilo de vida que o consideramos uma forma “natural” de viver. Mas não é. É fruto do desenvolvimento social e científico da humanidade.

As crianças pequenas têm o desejo, a curiosidade e a necessidade de compreender o mundo em que vivem. Muitas vezes essa necessidade está ligada à construção de sua identidade (Quem sou eu? O que vim fazer neste mundo?) e à compreensão da cultura produzida pela sociedade (por que as pessoas se portam de determinadas maneiras?). Outras vezes o desejo de conhecer está ligado a uma curiosidade fruto das observações que as crianças fazem sobre os fenômenos da natureza (Por que o trovão é barulhento? Para onde vai o sol quando chega a noite?).

Essa investigação acontece

em todos os ambientes pelos quais elas transitam. Observando as relações que acontecem na própria família, vivendo em sociedade, utilizando instrumentos que estão à sua disposição no cotidiano, observando insetos, animais de estimação, fenômenos como a chuva, os raios, o dia e a noite, as crianças colocam-se questões, que muitas vezes são verbalizadas e outras aparecem nas brincadeiras ou mesmo na manipulação de objetos. Quem nunca viu crianças entretidas na hora do banho de banheira, tentando afundar ou fazer boiar brinquedos que estão à sua disposição? Quem nunca se surpreendeu com as perguntas que elas fazem?

Mas é na escola que essas questões encontram um campo fértil para sua exploração. Certa vez, um grupo de crianças de quatro anos, após a leitura de um livro sobre macacos, estabeleceu o seguinte diálogo:

- *Primeiro veio o macaco, depois nasceu a gente. Os macacos que se transformaram em homens, macaco homem e macaca mulher.*

- *É pura mentira, primeiro nasceram as mulheres porque é da barriga delas que nascem as pessoas.*

- *Mas a mulher não pode ter nascido primeiro que Deus, porque senão Deus ia ficar todo enrolado.*

- *Então foi Deus quem nasceu primeiro.*

- *A minha mãe me contou que o Deus estava muito sozinho, então ele criou o mundo, mas continuou*

sozinho. Então ele pegou o barro e fez o homem e a mulher igual ao Romeu e Julieta. Depois de criar o homem e a mulher Deus falou que eles não podiam comer da maçã. Então apareceu uma cobra que era do mal e falou: come, come! Pra castigar, Deus fez ficar igual é hoje: criou escola e fez o homem ter que fazer um monte de coisas, porque era um castigo. (Goulart, 1999).

Esse fragmento mostra-nos um rico diálogo que exprime o esforço que as crianças fazem para tentar compreender a vida. Diversas informações se cruzam, vindas de diversas fontes, demonstrando o quanto as crianças estão atentas ao que os adultos falam, fazem e como se comportam. Assim, quando as crianças se engajam na atividade de ler um livro de literatura infantil, os conteúdos expressos nessas histórias disparam informações e experiências que elas já possuem, criando possibilidades diversas de se problematizar a vida. O reconhecimento dessas questões e a divergência de opiniões en-

© Hélio Toth



tre elas criam um movimento no grupo, que utiliza diversos meios para montar uma explicação razoável. A ampliação da compreensão do fenômeno, então, vai depender da condução de um adulto que consiga captar a demanda colocada pelas crianças e transformá-la em ações concretas de conhecimento. Em se tratando da escola, esse adulto que faz a mediação é, na maioria das vezes, a professora/professor.

Nesse episódio, podemos perceber as inúmeras questões que estão presentes: a compreensão da origem do homem na face da terra; a compreensão do modo como a cultura produz e distribui o poder; as questões éticas, o que é certo, o que é errado; o que significa a punição; qual é a melhor maneira de viver em sociedade; as possíveis negociações. Falando dessa forma, até parece que a criança tem a capacidade de formular reflexões sobre os grandes mistérios da vida. Na verdade, elas têm. É claro que a formulação dessas grandes questões não vem organizada em forma de proposições, mas expressa em atos, em verbalizações ainda pouco organizadas, em observa-



ções impossíveis de serem traduzidas em palavras. Recentemente chegada ao mundo simbólico, a criança pequena necessita de ajuda para compreender como a sociedade vem construindo relações entre os homens e entre estes e o mundo natural.

Como vimos por meio desse exemplo, as crianças vêm ao mundo ávidas por compreendê-lo. Mas esse exercício só ocorrerá no encontro com o outro, detentor da histórica cultural do grupo ao qual ela pertence, objeto de afeto, que criará laços de possibilidade de aprendizagens múltiplas.

Como o professor pode acompanhar as crianças nessa aventura?

Rompendo com uma visão mais tradicional de ensino, temos observado que as escolas infantis brasileiras que procuram inovar têm colocado como eixo a transformação da curiosidade e das perguntas trazidas pelas crianças em conhecimentos a serem explorados. De uma questão particular ou de uma narrativa trazida por um grupo de crianças,



© Hélio Toth

os professores procuram captar o que tem de intrigante, o que subverte a ordem, auxiliando a turma a organizar boas perguntas. No campo da exploração do mundo social e da natureza, temos observado trabalhos a partir de questões como: “Pra onde vai o sol quando a noite chega?” “Por que os homens fazem guerra?” “Vamos todos morrer?” “Por que chove?” A partir daí, o planejamento das atividades é organizado junto com as crianças, procurando ampliar as diversas fontes de conhecimento com pesquisas em livros, vídeos, jornais, revistas etc. e organizar variadas formas de registros, tais como elaboração de livros sobre o assunto, desenhos das crianças, painéis, portfólios.

Por exemplo, a partir da conversa das crianças sobre a origem do homem na Terra, a professora criou um espaço organizado para a fala do grupo, enquanto procurou escutar e tentar compreender as concepções das crianças sobre a origem da humanidade. A partir de uma atitude de escuta, a professora problematizou o assunto e organizou um planejamento junto com as crianças

artigos

procurando dar um sentido ao conhecimento. Promoveu, ainda, discussões nas famílias e colocou à disposição das crianças diversos materiais: livros que falavam sobre a evolução das espécies, outros que colocavam a posição das religiões cristãs, além de lendas indígenas e africanas.

As crianças, então, trabalharam utilizando diversas linguagens. Ou seja, elas conversaram sobre o assunto, fizeram desenhos ilustrando as diversas versões para o aparecimento do homem na Terra, fizeram esculturas do “homem de barro” e construíram, com a ajuda da professora, pequenos textos que resumiam aquilo que haviam aprendido.

Para sistematizar o trabalho, a turma propôs fazer um teatro representando as diversas versões já levantadas, com suas diferentes explicações para esse fenômeno que, na verdade, ainda não pode ser totalmente esclarecido. Com isso, as crianças puderam perceber que não temos uma só resposta para a origem do ser humano no planeta e que esse conhecimento continua ainda em debate.

Essa forma de trabalhar na Educação Infantil apresenta-se como inovadora porque procura superar a fragmentação dos conteúdos e a visão de que a escola é um lugar de respostas corretas. Quebra-se, definitivamente, a idéia de que as crianças vão à escola para ouvir explicações corretas, vindas de pessoas detentoras dos diversos saberes. Rompe-se, ainda, com uma visão de escolarização baseada na oferta e na repetição de

informações pouco significativas. O encontro com o conhecimento passa a ter um outro caráter – o de ampliar as possibilidades de compreensão sobre o mundo que nos cerca. Interessante notar, também, o quanto as crianças estão empenhadas na busca de respostas a perguntas que, desde os primórdios, a humanidade se colocou. Ouvir as crianças, portanto, não se limita a escutar banalidades, mas muitas vezes nos leva a encarar questões existenciais profundas.

Embora já tenhamos avançado bastante na compreensão das maneiras como as crianças abordam o conhecimento e, conseqüentemente, tenhamos nos esforçado por produzir metodologias de ensino que se aproximem dessas formas de conhecer, ainda temos muito a aprender sobre a condução dos trabalhos com os pequenos. Um dos dilemas vividos pelos que procuram inovar na Educação Infantil é a dosagem do material colocado à disposição das crianças. Muitas vezes o trabalho se pauta por um excesso de informações que as crianças absorvem rapidamente. Esse fato causa certo encantamento nas professoras e nos professores.

Dito de outra forma, as crianças têm, nessa idade, uma capacidade extraordinária de reter informações pelo próprio momento de desenvolvimento em que se encontram e acabam encantando as pessoas à sua volta. Nessa fase, a memória está em pleno desenvolvimento e contribui, sobremaneira, para dar uma

impressão de que as crianças, assim estimuladas, tornam-se verdadeiros “gênios”. Professoras e professores vêm-se confiantes, julgando ter feito um bom trabalho. As famílias também tendem a caracterizar como boas escolas aquelas em que as crianças discorrem sobre vários assuntos, repetindo informações coletadas por meio do projeto. Esse excesso de informações acaba intelectualizando prematuramente as crianças, que aprendem que aprender é falar corretamente sobre um assunto que alguém já pesquisou.

Um outro dilema que surge em decorrência deste colocado anteriormente é uma ênfase exagerada na verbalização. Aprender, nesse sentido, limita-se a falar sobre determinado assunto. Em se tratando da investigação do mundo da natureza, especialmente, a aprendizagem não se restringe à apropriação de uma verbalização específica. Agir sobre os objetos, manipulá-los, utilizar instrumentos diversos e vivenciar desafios são formas mais eficazes de compreensão.

Um último dilema refere-se à noção de problematização. Como o próprio nome indica, trata-se de colocar em destaque problemas gerados na prática social, provenientes de uma percepção inicial dos acontecimentos. Por exemplo, no episódio narrado, há um problema real, o da origem da humanidade, que pode ser refletido colocando-se à disposição das crianças os debates que já foram sistematizados e as descobertas produzidas pelas ciências, assim

artigos

como pelas diversas crenças. Nesse caso, temos um problema que se encontra insolúvel até os dias de hoje, uma vez que ainda não se descobriu o “elo perdido”.

No entanto, a questão da problematização torna-se confusa quando os professores passam a problematizar todos os momentos da vida da criança na escola. Muitas vezes, a exploração de temáticas referentes ao mundo da natureza leva os professores a problematizarem noções espaciais como “dentro/fora”, “em cima/embaixo”, “grande/pequeno” como se estas não fossem idéias já construídas na própria ação da criança em seu meio. A problematização dessas noções falseia as vivências infantis, colocando problemas onde, na verdade, não existem. Isso pode até acarretar um problema mais sério, quando as crianças passam a não acreditar na possibilidade de aprendizagens nesse espaço de vivências e a dar crédito somente às aprendizagens que passam por um modelo escolarizador.

De algumas coisas já temos clareza: o conhecimento das ciências sociais e naturais na Educação Infantil não pode ser escolarizado. O importante é tocar a curiosidade infantil e brincar com as idéias, apresentar dilemas, descobrir truques, subverter a ordem. Buscar na cultura a base para a compreensão das relações entre os homens e não transmitir informações vazias de significado. Dar ênfase aos processos intensos de se fazer ciência e não relatar uma ciência acabada. O importante é tocar na vibração



© Hélcio Toth

racional, emocional e moral, provocando momentos inusitados de prazer e descoberta.

Para finalizar

Neste artigo, abrimos a possibilidade de uma discussão importante para a Educação Infantil. A exploração do mundo social e natural é tão vital para a criança pequena quanto sua necessidade de brincar, de se exercitar, de ser amada. Isso porque esse pequeno ser tem necessidade de dar um sentido à sua vida. E como sua vida se produz e reproduz no meio sociocultural, compreender esse mundo é vital para que ela também se compreenda.

É importante ter em mente que nessa faixa etária as crianças estão vivenciando o mundo com seu corpo, sua mente, suas emoções. Mais importante que trabalhar determinadas noções acerca da sociedade e do mundo científico é as crianças poderem ir construindo, gradativamente, sua compreensão do universo que ha-

bitam, observando, perguntando, levantando hipóteses, buscando informações, explorando, experimentando, confrontando idéias, comunicando e registrando suas descobertas.

Não pretendemos, neste espaço, dar respostas corretas sobre essas questões. Ao contrário, pretendemos abrir o debate convidando a todos que entrem nesse diálogo e dêem suas contribuições. Dada a complexidade das crianças e dos ambientes educativos que elas freqüentam, só nos resta prosseguir aprendendo. O campo é vasto, e o convite está feito. ■

*Maria Inês Mafra Goulart é psicóloga, mestre e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde é também professora nos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

Bibliografia

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/FCC, 1992.
GOULART, M. I. Uma abordagem processual na prática da Educação Infantil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, 29, p. 29-37, set./out. 1999.
KUHLMANN, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
MACHADO, M. L. A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

A casa do mendigo Tesoura

Fernanda Conde Collares Xavier*

A casa do mendigo Tesoura é um subprojeto do trabalho “Movimentando Fantasia e Realidade”, desenvolvido com um grupo de crianças de quatro a seis anos, na Escola Municipal do Rotary Club do Rio de Janeiro.

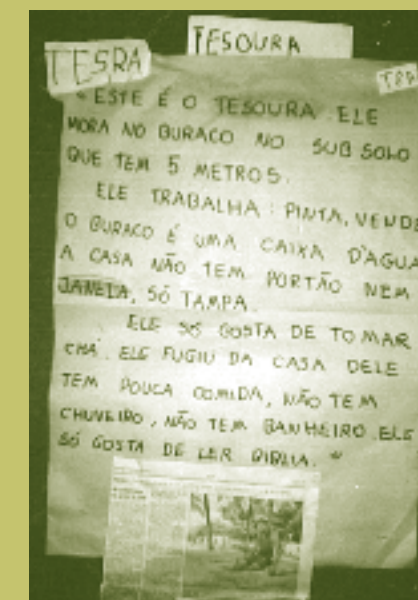
O trabalho objetivou criar pontes entre o faz-de-conta e outros projetos, valorizando a iniciativa infantil e o poder de imaginação específico da infância. A magia dos contos de fadas surge trazendo a importância do mito como metáfora para a vida (Lovisaro, 2001). Essa magia é combinada como uma consciência firme de realidade cotidiana, na qual os problemas existem, mas devem ser encarados criticamente e enfrentados. Dessa forma, o projeto buscou entender a criança como sujeito de sua própria história, “cidadã de um mundo real que produz cultura e é nela produzida” (Kramer, 1999).

A partir desses pressupostos, a narrativa dos Três Porquinhos invadiu a sala, levando-se à vivência relacional com a utilização de lençóis. As crianças registraram o vivenciado por meio da construção de maquetes com casas de argila e da produção de painéis com pinturas e colagens. A histó-

ria levou-os também a um passeio à Fazendinha e à apresentação de uma peça de teatro à comunidade escolar.

Partiu-se, então, da fantasia (as casas dos Três Porquinhos) para a realidade social de cada um e à concepção de cidadão com direito à moradia. Com isso, a realidade da sociedade contemporânea invade a sala e é revirada pelo avesso pelas crianças.

Após selecionarem nos jornais uma reportagem sobre um mendigo chamado “Tesoura”, que morava em uma caixa de água no subsolo da praça, as crianças recriaram o texto com o que gos-



O trabalho objetivou criar pontes entre o faz-de-conta e outros projetos, valorizando a iniciativa infantil e o poder de imaginação específico da infância



tariam de ter visto. Modificando a reportagem, perceberam ser possível sonhar e transformar.

A casa do mendigo com seu túnel é recriada em sala de aula, utilizando mesas como casas e minhoca (estrutura de arame coberta com pano colorido) como túnel. O espaço é vivido corporalmente, e o corpo assume papel de objeto, desenvolvendo as bases psicomotoras. As crianças sentem, no prazer do movimento, como seria morar no subsolo. O túnel, ao mesmo tempo prazer de penetração, angústia de saída e libertação, permite que os corpos vivam dentro e fora, diferentes posturas, o espaço comprimido e amplo, a contração, o relaxamento e a criatividade.

Conscientes, agora, das dificuldades de um ser humano nessa situação, escreveram coletivamente uma lista dos objetos necessários à casa do mendigo. A música “A casa”, de Vinícius de

Morais, foi explorada como uma forma de texto literário, tornando-se parte do projeto.

Foi proposto, então, um jogo de construção que possibilita a representação tridimensional da casa, confeccionada com caixas de papelão, sucata e recortes de revistas. A atividade permitiu a exploração das propriedades e das características dos objetos, o desenvolvimento do pensamento antecipatório e a solução de problemas no âmbito das relações entre espaço e objeto. Com a ajuda dos pais, que participaram da atividade no Dia da Família na Escola, o personagem “Tesoura” passou a ter geladeira, ventilador, armário, cama e família fictícios. De posse do jogo de construção, continuam sonhando, mas distinguem cada vez mais fantasia e realidade.

A turma, dividida em grupos, confeccionou, a partir das silhuetas de seus corpos, a imagem do “Tesoura”, desenvolvendo a percepção do próprio corpo no espaço físico. Criaram, com papelão, bonecos de vestir que representam os membros da família do mendigo, com diversas roupas para dias de frio e calor.

Interdisciplinarmente, construíram conceitos para resolver um problema que exigia ajuda de todos, surgindo, assim, o tema solidariedade: impossibilitados de dar casa e família ao Tesoura verdadeiro, decidiram pela realização de uma campanha para arrecadação de alimentos na comunidade escolar. Escreveram, em pequenos grupos, cartazes que, após serem corrigidos coletivamente,

passaram a fazer parte da campanha. Isso permitiu a discussão sobre alimentos perecíveis e a ordenação de diferentes critérios.

As palavras “casa” e “Tesoura” foram trabalhadas em diversas brincadeiras, possibilitando, por meio de interferências na “zona de desenvolvimento proximal” de cada um, a exploração do sistema alfabético de escrita.

Como a turma possuía muita curiosidade quanto ao dia-a-dia de quem morava em uma caixa de água, resolveram ir ao local para entregar os alimentos arrecadados e realizar uma entrevista. Na praça, contudo, encontraram

a “casa” aterrada pela Guarda Municipal, e o mendigo, desabrigado, com seus pertences espalhados. “Tesoura” contou que gostava de ser livre para pescar na praia, levando o grupo a refletir sobre o que seria a liberdade.

Percebendo que a comida acabaria, descobriram ser necessário além da casa e da comida, que Tesoura tivesse um emprego. Encontraram-se, dessa forma, com as reflexões de Paulo Freire, quando argumenta que “a verdadeira generosidade está em lutar para que cada vez mais menos mãos de homens se estendam em gestos de súplica, transformando-se

em mãos que trabalham”.

Para tentar solucionar o problema, decidiram escrever uma carta, assinada por todos e levada pela turma ao jornal Ilha Notícias, para que chegasse ao prefeito. Sem separar o político do pedagógico, a educação torna-se problematizadora. O passeio ao jornal para entregar a carta, à rádio Ilha para divulgá-la e o envio de um fax solicitando a visita da Guarda Municipal para explicar o aterramento da caixa de água fizeram com que identificassem os meios de comunicação como aproximadores de idéias e se percebessem como cidadãos.

Da fantasia à realidade, o projeto respeitou a imaginação, ao mesmo tempo em que contribuiu para a imersão crítica e criativa da criança na sociedade, sem deixar de entendê-la como cidadã do presente, capaz de modificar histórias. Por meio da compreensão e da apropriação das práticas sociais de leitura e escrita em situações lúdicas e funcionais, procurou contribuir para a formação de cidadãos críticos. Com o corpo livre para se deixar levar pelas histórias ou para construir as suas próprias, refletiram sobre um mundo que ainda não está pronto, produzindo ações capazes de torná-lo mais humano. ■

*Fernanda Conde Collares Xavier é especialista em Educação Infantil, com especialização em Educação e Reeducação Psicomotora pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e professora na Escola Municipal Rotary Club da Ilha do Governador.

Bibliografia

BENJAMIM, W. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1969.
KRAMER, S. Infância e educação infantil. Campinas: Papyrus, 1999.
MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2001.
WALLON, H. Do ato ao pensamento. Lisboa: Moraes Editores, 1978.



Seminário internacional discute alfabetização e letramento na infância

Adriana Maricato | Sônia Jacinto

“O processo de aprendizado da linguagem, que engloba a alfabetização e o letramento, começa com o nascimento, quando a criança escuta e participa de conversas, vê e ouve o mundo povoado de significados..” Jeanete Beauchamp, diretora de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do MEC.

Atualmente, ser alfabetizado, isto é, a simples aquisição do código escrito, tem se revelado insuficiente para responder adequadamente às necessidades do mundo moderno. Para o exercício da cidadania plena, além de aprender a ler e a escrever, o indivíduo precisa apropriar-se da função social da leitura e da escrita, isto é, deve ser capaz de fazer uso dessas duas práticas no dia-a-dia. É o que muitos chamam de letramento – a convivência das pessoas com narrativas orais e escritas, como o contato com livros, revistas e outros textos, que contribuem para o desenvolvimento pessoal e da comunidade em que vivem.

O reconhecimento da importância do letramento como direito de toda criança para sua formação cidadã levou a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI) a promoverem o Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância. Mais de trezentas pessoas, entre professores, pesquisadores, estudantes e representantes de secretarias estaduais e municipais de Educação, participaram do evento, de 6 a 8 de dezembro de 2004, em Brasília.

O objetivo foi criar mais oportunidades de conhecimento e de debate sobre o tema. Segundo a diretora de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da SEB, Jeanete Beauchamp, o seminário trouxe contribuições importantes sobre cultura na infância, avaliação do processo de alfabetização, avaliação dos sistemas educacionais e para a formação de professores e de leitores.

Doze especialistas do Brasil, do Chile, da Argentina, da Espanha e do México expuseram seus pontos de vista e responderam a questionamentos da plateia. A conferencista Sonia Kramer, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, não distingue alfabetização de letramento. Para ela, “a alfabetização, longe de ser um aprendizado mecânico, é uma produção cultural entre outras. E quanto mais os professores trabalharem essa produção cultural inter-relacionada com as outras dimensões da cultura, mais fortemente estarão contribuindo para abrir caminho rumo ao fim da exclusão social” (leia entrevista com a professora na página 5).

Os problemas de aprendizado relacionados à exclusão social foram abordados pela maioria dos

palestrantes. Antônio Augusto Gomes Batista, diretor do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e professor da Universidade Federal de Minas Gerais, fez uma comparação entre o fracasso escolar e a pobreza. “O fracasso na alfabetização escolar é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem os piores indicadores sociais e econômicos, entre as crianças que trabalham e as crianças negras. O analfabetismo é parte de um problema maior, de natureza política: o da desigualdade social, o da injustiça social, o da exclusão social”, afirmou. A escritora Ana María Kaufman, professora de Psicologia da Universidade de Buenos Aires, Argentina, falou sobre o mesmo tema.

Avaliação – As conferencistas Maria Teresa Esteban (Brasil) e Celia Díaz Argüero (México) debateram os critérios de avaliação pedagógica. Para a especialista brasileira em educação e professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) Maria Teresa Esteban, que há quinze anos pesquisa a avaliação de crianças de classes populares, a escola recebe todos, reconhece as diferenças e deveria partir daí para, ao longo dos anos, diminuí-las. “Mas isso não ocorre.

A avaliação vai classificando a diferença.” Segundo ela, o diferente entra na escola e tem a possibilidade de ser “normalizado” no padrão de referência. Ele sobe na classificação e avança, ou, no processo classificatório, vai sendo excluído e vira um problema. “A escola exclui processos de aprendizagem que, de acordo com as avaliações, parecem pouco produtivos”, afirmou Maria Teresa.

Para a especialista mexicana Celia Díaz Argüero, a avaliação define o que está no currículo real da escola. “Os professores se preocupam tanto com o aprendizado que será avaliado externamente que esquecem o que queriam que os alunos aprendessem.” Segundo Argüero, as avaliações internacionais fizeram os países reconhecerem a insuficiência dos alunos com relação à alfabetização, à leitura e à escrita. Além disso, os critérios de avaliação utilizados hoje são muito mais rigorosos do que os usados há trinta anos, pois o conceito de alfabetização mudou graças a pesquisas nas áreas de lingüística, psicolingüística e antropologia. “No entanto, nas escolas do México e também nas do Brasil, a avaliação da leitura ainda é feita em função dos critérios antigos: entonação, pronúncia, número de palavras lidas por minuto, localização de informações específicas no texto”, disse a pesquisadora. Para ela, na avaliação da escrita, avaliam-se conhecimentos da escrita, caligrafia, ortografia, regras gramaticais, identificação de elementos sintáticos. “Em outras palavras, os alunos não atingem os níveis de

competência julgados adequados nas pesquisas internacionais.”

Sistemas de ensino – Avaliação de Sistemas de Ensino: Potencialidades e Limites foi o tema debatido por Ofelia Reveco, do Chile, e Vera Masagão, da organização não-governamental Ação Educativa. “Dá-se mais importância à avaliação do que à qualidade da educação”, disse Reveco. Para ela, as avaliações hoje legitimadas trazem cegueiras, valorizando aquelas de enfoque quantitativo e feitas por agentes externos. Simultaneamente, essas avaliações baseadas em uma visão economicista da sociedade dão preferência a metodologias que não requeiram participação, pois são de mais rápida aplicação, mais baratas e podem contemplar uma amostragem maior, afirmou.

Dessa maneira, a avaliação acaba não incorporando informações sobre aspectos culturais, de fundamental importância na compreensão dos fenômenos educacionais. “A educação necessita de avaliações que incorporem a perspectiva pedagógica, que apreendam o ser humano em toda a sua totalidade.” Para ela, a avaliação só como instrumento de poder faz comparações de países, escolas e crianças com paradigmas externos, esquecendo das diferenças. Essa leitura parcial das informações, segundo Ofélia Reveco, pode levar a tomadas de decisões equivocadas.

Vera Masagão alertou que todas as avaliações, nacionais e internacionais, apontam a escola como o principal agente de alfa-

De acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2003, 55% dos alunos da quarta série do Ensino Fundamental tinham desempenho “crítico” e “muito crítico” em língua portuguesa. Eles não desenvolveram habilidades elementares suficientes para a série e estariam acumulando déficits educacionais graves. O baixo desempenho em leitura está presente em anos posteriores de ensino: 26,8% dos alunos da oitava série do Ensino Fundamental e 38,6% dos alunos da terceira série do Ensino Médio têm esse nível de desempenho.

A avaliação evidencia que a utilização efetiva da biblioteca nas escolas faz diferença. Para a quarta série do Ensino Fundamental, a média de proficiência é de 168 pontos quando até 25% dos alunos usam a biblioteca. Quando o índice é de 75% dos alunos, a média sobe para 181. Quando os professores realizam atividades dirigidas nas bibliotecas, ocorrem ganhos significativos na aprendizagem.

Conferencistas

Brasil - Sonia Kramer, Antônio Augusto Gomes Batista, Jeanete Beauchamp, Vera Masagão, Rosaura Soligo, Edmir Perroti.

Argentina – Ana María Kaufman, Mirta Castedo.

Chile – Ofelia Reveco

Espanha – Cristina Armandano

Um dos objetivos do seminário foi também o de promover a socialização de experiências que articulam a alfabetização às demais linguagens. Uma secretaria estadual e nove secretarias municipais de Educação foram convidadas a relatar suas melhores experiências com alfabetização e letramento na infância. Foram elas: Secretaria Estadual de Educação do Acre e secretarias municipais de Blumenau (SC), Aracaju (SE), Sobral (CE), Lucas do Rio Verde (MT), São Luiz (MA), São Carlos (SP), Embu das Artes (SP), Porto Alegre (RS) e Niterói (RJ).

A especialista em metodologia do ensino Sandra Denise Pargel, da rede municipal de Blumenau (SC), apresentou o projeto pedagógico Escola sem Fronteiras. Outra experiência apresentada, de autoria da professora Aurora Ferreira Vilalba, foi desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SE) e é intitulada Formação Continuada para os Professores do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

A professora Maria da Conceição Ávila, coordenadora de En-

sino Fundamental da Secretaria Municipal de Sobral, no Ceará, relatou a experiência Avaliação Externa da Alfabetização das Crianças: um projeto desenvolvido na rede de Ensino Fundamental, que conta com um total de 66 mil alunos.

Um dos relatos que impressionou a platéia foi o das assessoras pedagógicas da rede de ensino de Lucas do Rio Verde (MT), Elaine Benetti Lovatel e Marisa Lucini. A avaliação no processo de alfabetização das séries iniciais, na região das docentes, envolveu escolas construídas nos padrões de Primeiro Mundo.

Amplas salas de aula, cercadas de muito verde, em instituições com centros de alimentação e piscinas semi-olímpicas. De acordo com as professoras, a cidade tem aproximadamente 26 mil habitantes, nove escolas e uma creche. A rede de ensino tem cerca de 5 mil alunos, distribuídos em escolas estaduais, municipais e particulares.

O conteúdo do seminário será publicado pelo MEC e distribuído para as secretarias de Educação em 2005.



Para o exercício da cidadania plena, além de aprender a ler e a escrever, o indivíduo precisa apropriar-se da função social da leitura e da escrita, isto é, deve ser capaz de fazer uso dessas duas práticas no dia-a-dia.

reportagem

betização e letramento: “Quanto mais tempo a pessoa fica na escola, maior o domínio da língua escrita”. As informações levantadas mostram que grandes avaliações não são úteis para mudar as práticas cotidianas nas escolas e não incorporam as avaliações individuais feitas pelos professores. “Para termos avaliação, não basta o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e as internacionais, precisamos de um sistema de avaliações em vários níveis e com enfoques diferentes.”

Políticas públicas – Cristina Armendano, da Espanha, representante da OEI, falou sobre Políticas Públicas para Alfabetização e Letramento e disse que a esperança é uma das soluções para a melhora dos problemas existentes na educação básica. “A esperança, porque nos últimos dez anos todos os países latino-americanos, com as crises econômicas que têm vivido e com as pressões sociais fortes, estão priorizando as políticas da primeira infância”, embora, explicou, não estejam investindo todo o dinheiro necessário. Ela ressaltou que a OEI é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura, com vistas ao desenvolvimento da integração regional.

Formação – Participaram da mesa Formação de Professores na Perspectiva da Prática Alfabetizadora as especialistas Rosaura Soligo, da Universidade de Campinas, e Mirta Castedo, da Argentina. Soligo afirmou que “didática

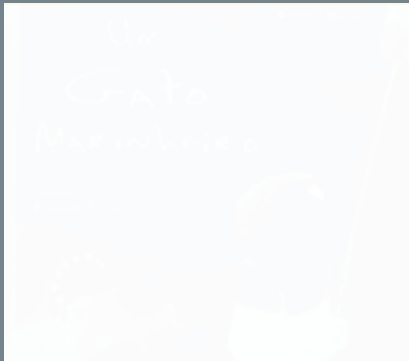
não é prática exclusivamente. Três dimensões estão interligadas no conhecimento didático: teórica, prática e experiencial”. Para Castedo, “a formação continuada para ensinar a ler e escrever é um direito do professor e um dever do Estado”.

Leitores – Edmir Perrotti, especialista da Universidade de São Paulo, abordou o tema Política de Formação de Leitores. Para ele, a escrita e a leitura são atos quase estrangeiros no país, que fizeram parte da agenda do Estado somente a partir do final do século XIX: “Ensinar a ler e a escrever foi o modo de preparar força de trabalho republicana”. A leitura sempre esteve, portanto, isolada da escrita, reduzida a instrumento social e político. “Embora nossa indústria editorial produza 3,5 mil títulos infanto-juvenis por ano, pouquíssimos títulos circulam e são distribuídos por programas governamentais.”

A inclusão na cultura da escrita, nesse sentido, transformou-se em ato didático-pedagógico fechado em si mesmo, confinando a leitura aos bancos escolares, afirma Perrotti. A linguagem escrita acaba não fazendo sentido para as crianças, pois não elabora assuntos de seu interesse nem lhes dá a oportunidade de criar ao ler ou escrever. Para Perrotti, formar leitores significa necessariamente inserir alunos e professores não só nos códigos lingüísticos, mas também na criação e na inserção de circuitos de leitura amplos – centros, redes de leitura, bibliotecas interligadas, com dinâmicas de funcionamento renovadas. ■

A educação necessita de avaliações que incorporem a perspectiva pedagógica, que apreendam o ser humano em toda a sua totalidade





Um Gato Marinheiro

Autora: Roseana Murray
Ilustradora: Elizabeth Teixeira
Editora: DCL– Difusão Cultural do Livro
Tema: aventura, fantasia, imaginação, brincar/faz-de-conta

O livro conta, por meio de uma linguagem clara e acessível, às crianças a partir de quatro anos as aventuras de Pepe e de seu gato Babel.

Menino e gato, numa tarde chuvosa, partem para uma viagem fantástica, cheia de imaginação e fantasia, levando-nos a dimensões de cuja existência nós, adultos, presos ao cotidiano, às vezes nos esquecemos.

A autora, em boa prosa, conduz-nos para às “coisas da poesia”. “Coisas” que não se relacionam diretamente com nosso trabalho nem com nosso consumo, e que, por isso, às vezes achamos que não têm importância.

As coisas sem importância são bem de poesia.

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma

E que você não pode vender no mercado

Como por exemplo o coração verde dos pássaros

Serve para poesia
(Manoel de Barros)

Tanto para a poesia quanto para a prosa poética serve não só o coração verde dos pássaros, serve também o gato que entende o menino; o menino que entende o gato contemplativo em seu desejo

de comer saborosas sardinhas; o menino que vai em busca de coisas tão intangíveis como o sol, as estrelas marinhas e as ilhas perdidas; os poderes do menino capitão que almeja roubar grãos de areia, vento e até o azul do mar e do firmamento; o barco pirata que pode ser construído magicamente com três almofadas, um lençol com uma caveira desenhada e um cabo de vassoura.

Assim, as imagens poéticas de Roseana Murray e a singeleza das ilustrações de Elizabeth Teixeira vão transformando o menino em capitão/pirata e o gato em marinheiro/conselheiro, fazendo-nos adentrar num universo onde tudo é permitido e lembrar de Chico Buarque:

Agora eu era herói e o meu cavalo só falava inglês

A noiva do cowboy era você além das outras três.

Assim, lembramos também do jeito de ser de tantas crianças imortalizadas pela literatura, pela fotografia e pelas telas dos pintores. E vamos recordando do Menino Maluquinho, do Ziraldo, cheio de macaquinhos no sótão e na cabeça; de Monteiro Lobato transformando a Emília em uma menina de verdade; de Alice entrando no

espelho, de Pinóquio saindo para sua louca aventura no oceano. Lembramos de crianças de todo o mundo retratadas pela câmara e pela sensibilidade de Sebastião Salgado; e também de Portinari, trazendo em seus quadros todo o cotidiano infantil com seus espantalhos, palhaços, pipas, peões, máquinas e engenhocas.

Neste livro, ela nos traz esse gato marinheiro que já nos tinha sido apresentado em um poema mais antigo:

Gatos são feitos de pura magia
vêm o invisível
as sombras, os mistérios,
moram no umbral
entre o real e a fantasia

É esse mesmo gato que nas aquarelas de Elisabeth Teixeira, saindo do traçado tradicional, é captado, sem formalidades e com muita leveza, dando-nos a sensação de um personagem saído do mundo da imaginação. Ao lado dele sempre está um menino que, pela delicadeza de seus traços indefinidos e por suas formas desproporcionais, não se parece com nenhum menino de verdade, mas permite que qualquer criança se identifique com ele.

Vitória Líbia Barreto de Faria



Chico Mendes: crime e castigo

Autor: Zuenir Ventura
Editora: Companhia das Letras
Gênero: Jornalístico - reportagem político/policial
Cenário: Xapuri/Acre

Em linguagem jornalística, Zuenir Ventura nos apresenta o conflito entre duas forças antagônicas: de um lado, os “povos da floresta”, uma gente forte, corajosa e marcada para morrer, e, de outro, a face brutal e grotesca da deformação humana, fruto de uma ambição desmedida.

A reportagem é escrita em três momentos: 1989 – cobertura do brutal assassinato de Chico Mendes, o mais conhecido líder seringueiro e ambientalista brasileiro de todos os tempos; 1990 – os olhos do mundo e as ambições da indústria cinematográfica sobre Xapuri e a trama que envolveu o desvelamento do crime e o julgamento dos criminosos; 2003 – a investigação sobre o desfecho da história, o destino dos personagens e a retomada do cenário.

Embora se trate de uma reportagem, o livro apresenta características de romance, na medida em que consegue penetrar no universo social e psicológico dos personagens, num cenário que vai se transformando no tempo e no espaço. Assim, Chico, os assassinos, as duas mulheres do líder seringueiro, a antropóloga, os oportunistas e aventureiros, o menino testemunha ocular do crime, o juiz do bem e o juiz do mau e outros personagens anônimos, mais do que protagonistas de um crime datado e de seu julgamento, são apresentados ao leitor como seres humanos, portadores de sentimentos contraditórios que vão se transformando ao longo dos últimos quinze anos. Personagens que parecem sair de um romance de Machado de Assis ou de Jorge Amado, mas que são pessoas reais, muitos deles hoje políticos influentes, como Marina Silva, Jorge Viana, Marcio Tomás Bastos e Romeu Tuma.

Ao relatar a morte de Chico de Mendes, o julgamento de seus assassinos e o reencontro com os atores dessa tragédia, quinze anos depois, Zuenir Ventura nos fala da luta cotidiana de seringueiros e ambientalistas pela preservação de um Acre pouco conhecido, pleno de riquezas e crenças, hábitos e maneiras de viver.

Vitória Líbia Barreto de Faria

MEC articula política educacional com estados e municípios

Entre abril e junho de 2005, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) promoverá, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), dez Seminários Regionais Articuladores pela Qualidade Social da Educação. Com os encontros, o MEC pretende reforçar a colaboração entre a União, estados e municípios na elaboração das políticas educacionais. Deles participam exclusivamente secretários municipais e estaduais de Educação. Os temas em destaque são a integração e credenciamento das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino, ampliação do ensino fundamental para nove anos, política nacional de formação de leitores na escola e formação continuada de professores da educação básica.

Inscrições - telefone (61) 2104 9677, fax (61) 2104 9276 ou no site <http://portal.mec.gov.br/seb>

Lançamento do PROINFANTIL

O Ministério da Educação lançará este ano o Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil. O programa é um curso de Ensino Médio, modalidade Normal, semipresencial, com a utilização de recursos da Educação a Distância. É direcionado aos professores de Educação Infantil em exercício nas creches e nas pré-escolas das redes pública–municipal e estadual–, privada, comunitária, filantrópica ou confessional.

Inicialmente, o Proinfantil irá abranger cinco estados, um em cada região do país.

Informações: (**61) 2104-8645/2104-8640, ou no site: <http://www.mec.gov.br>

Seminário Nacional Política Nacional de Educação Infantil

Março por 7 a 8 de julho 2005.

A Secretaria de Educação Básica, por meio do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, realizará no mês de julho deste ano o Seminário Nacional Política Nacional de Educação Infantil. O evento terá como principal objetivo a apresentação da versão final dos documentos de Política Nacional de Educação Infantil, contendo as contribuições dos seminários regionais acontecidos em 2004. Este seminário será mais um grande passo na construção de uma Educação Infantil de qualidade.

Diálogo com as Cartas Recebidas

“Quero externar algumas das dúvidas que temos em relação ao quadro de funcionários das Escolas Municipais de Educação Infantil em Panambi (RS). O referido quadro é atualmente composto por 47 funcionárias. Destas, 25% com Ensino Médio e 52% com Habilitação Magistério. Considerando a formação mínima exigida, como proceder com relação aos profissionais que já estão atuando com as crianças e não possuem a formação exigida? As atendentes com Magistério poderão fazer parte do plano de carreira dos professores? É necessário ter professor em cada turma, desde o berçário? Qual o prazo para os municípios se adequarem? No caso da impossibilidade de cumprimento dessas orientações, que implicações terá para o município?”

Elenir de Fátima Dill Winck
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Panambi (RS)

“Trabalho na prefeitura há dez anos, efetivada por um concurso público em serviços gerais. Em 1998, fiz um curso de qualificação profissional dado pelo Ministério do Trabalho, FAT/Codefat, pela Fundação João Pinheiro. A professora disse que o curso me habilitava como educadora infantil. Meu certificado está na pasta com meus documentos na prefeitura, mas o prefeito não o reconheceu. Falou que eu tomei posse em serviços gerais. Eu gostaria de saber se tenho direito de posse como educadora infantil. No ano passado trabalhei com as crianças, mas não fui reconhecida como educadora.”

Professora de um Centro Infantil em Minas Gerais que não quer ser identificada

“Tenho formação no Magistério na área de pré-escola e estou cursando o segundo ano de Pedagogia. Tenho dúvidas sobre o curso Normal Superior, se, no meu caso, a Pedagogia será a melhor opção. Gostaria de saber também qual a carga horária do professor de Educação Infantil e onde posso encontrar suporte para poder fazer valer as normas, pois não dispomos de plano de carreira entre outros”.

Roseli Maria Cardoso Postingue
Monte Castelo (SP)

A formação do professor de Educação Infantil é um tema recorrente não só nos debates realizados em eventos relativos à Educação Infantil como também nas correspondências enviadas à Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) do Ministério da Educação (MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa situação tem sido motivo de consulta tanto por parte dos próprios profissionais como também pelos gestores municipais, principalmente por ocasião do processo de integração das creches aos sistemas municipais de ensino.

Por essa razão, com base em parecer emitido pelo CNE/Câmara de Educação Básica (CBE), em 03/2003, procuramos esclarecer as dúvidas expressas nessas correspondências. Nesse sentido, é

diálogo

importante retomar o que a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) – definiu: z^a **A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (LDB, Artigo 62).** Vale ressaltar que a LDB não estipula prazos a esse respeito.

Nas Disposições Transitórias da mesma lei, está determinado, no § 4º do Art. 87, que: **“Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço”.** Essa questão gerou controvérsias e levou muitas pessoas a pensarem que, após dez anos da promulgação da lei, o acesso e a permanência em funções docentes passariam a ser prerrogativas exclusivas de professores com formação em nível superior.

Essa interpretação não se sustenta quando analisamos os três suportes básicos da nossa legislação: a LDB, a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE) e a Constituição Federal.

Voltando ao Art. 62 da LDB, não resta dúvida a respeito de que aqueles que freqüentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra, ou seja, a

conclusão desse curso gera o direito do exercício profissional na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

A Constituição Federal, Lei Maior de nosso país, diz que a lei não pode prejudicar o direito adquirido, de tal forma que as pessoas que foram legalmente habilitadas para o exercício do magistério devem ter assegurado o reconhecimento de seu título profissional, não podendo ser impedidas de exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica.

Já o PNE estabelece prazos, alvos de tantas dúvidas e preocupações. O PNE estabelece na meta 10.3.10 que: *“Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, (... que) preparem pessoal qualificado para a Educação Infantil, (...) prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior”.* Já a meta 10.3.17 determina que **“Todos esses profissionais devem completar sua formação em nível médio, na modalidade Normal, até 2006”.**

Para tanto, como uma opção a mais para os sistemas de ensino, o MEC está propondo o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), previsto para se iniciar este ano, com o objetivo de formar os profissionais que já atuam na Educação Infantil mas não possuem a formação mínima exigida por lei.

Embora a lei determine que o nível médio é a formação mínima para a docência na Educação Infantil, existe um consenso sobre a importância da formação em nível superior. Neste caso, o PNE estabelece o prazo de dez anos para que *“70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas”.*

Para garantir o alcance dessas metas, é proposta uma ação conjunta da União, dos estados e dos municípios no sentido de estimular e perseguir a qualidade da educação, oferecendo múltiplas oportunidades para a formação docente, inclusive em serviço. Entretanto, isso só poderá acontecer por meio de estímulos à progressão funcional, com planos de carreira que contemplem a formação em nível superior e incentivos diversos.

Apesar de os planos de carreira do magistério serem de autonomia dos sistemas de ensino, é importante esclarecer que o MEC, por meio da Política Nacional de Educação Infantil, apóia a inclusão de todos os profissionais docentes nos respectivos planos de carreira.

Assim, fica claro que os profissionais com formação em nível médio, na modalidade normal, têm assegurado o direito à docência, e, de acordo com a Constituição Federal, este não pode ser cerceado. ■

Stela Maris Lagos Oliveira e Janara Machado
- Técnicas em educação da Coedi/MEC.

arte

Milan Dusek, brasileiro naturalizado, nasceu na República Tcheca em 1924. Estudou escultura com o polonês August Zamoysky e pintura com o tcheco Jan Zach. Expôs na II Bienal de São Paulo. Estudou gravura com Friedlander e Edith Berhring no MAM do Rio de Janeiro. Fixou residência em Brasília em 1972 e, desde 1978, dedica-se exclusivamente à pintura, a gravura e a escultura.

Na série “Descartados”, a que pertence esta obra, Milan buscou inspiração nos brinquedos usados, quebrados e abandonados que pertenciam à sua neta. Esta série é composta de vários estudos também em gravura.

Segundo o artista, o brinquedo é uma forma livre para a pintura e a gravura, e nesta composição, são marcados por uma forte ambigüidade, cores quentes e frias retratam emoções conflitantes e expressam ao mesmo tempo alegria e abandono.

Alguns estudos da série “Descartados” fizeram parte da exposição 40 ANOS DE GRAVURA, realizada na Casa da Cultura da América Latina em Brasília, de dezembro de 2004 a fevereiro de 2005.

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



