

Oferecer uma Educação de qualidade para a população é, sempre, tarefa complexa. Dependendo da história e das dívidas educacionais acumuladas, o desafio cresce e se aprofunda. Em Maceió, as complexidades estão sendo enfrentadas com seriedade, afimco e criatividade.

O ponto de partida foi reconhecer a gravidade da situação, revelada por um conjunto de indicadores sociais, e articular um amplo arco de parcerias internas e externas. Essas parcerias começam a gerar vários frutos, como as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió.

As Orientações revelam a importância que a gestão municipal tem dado à Educação Infantil, base estruturante do desenvolvimento das crianças. Elas reafirmam o compromisso com uma concepção de criança potente e sujeito de direitos que implica uma nova maneira de lidar com crianças e, consequentemente, com a formação dos educadores.

Sentimo-nos parte deste esforço e acreditamos que a persistência no caminho apontado pelas Orientações trará, ao longo do tempo, um importante salto de qualidade na Educação do município.

Patricia Monteiro Lacerda
Gerente de Educação, Arte e Cultura
Instituto C&A



Os Centros de Educação Infantil de Maceió hoje terão um guia para que o espaço escolar seja sempre mais um lugar educativo específico e de socialização, onde são oferecidas experiências de jogo, exploração, comunicação e aprendizagem em estreita relação com a realidade diversificada do mundo familiar.

As inúmeras pesquisas e estudos na área do desenvolvimento humano, nos aspectos social e econômico, apontam a importância de se priorizarem as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento integral da primeira infância.

O que ocorre nos primeiros anos de uma criança influencia sua vida inteira, sua relação social e com o ambiente que a rodeia.

A primeira infância também demanda proteção, carinho, um ambiente seguro e que estimule o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ana Dayse Rezende Dorea
Secretária Municipal de Educação de Maceió



ORIENTAÇÕES CURRICULARES

PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ

ORIENTAÇÕES CURRICULARES

PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ



A Secretaria Municipal de Educação de Maceió cumpre, com esta obra, importante papel na consolidação da identidade específica da Educação Infantil e na indução da melhoria da qualidade do atendimento. Sublinhar as concepções de criança e currículo já expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, reafirmar os direitos da criança como ser integral e orientar as práticas pedagógicas das professoras são, dentre outros, objetivos desta publicação. No cenário nacional de definição da Base Nacional Comum, de expansão da Educação Infantil e de implementação dos Planos Municipais de Educação, o MEC considera relevante e necessário que iniciativas como esta sejam implementadas em todos os municípios.

Rita Coelho
Coordenadora-Geral do Departamento de Educação Infantil - MEC

ORIENTAÇÕES CURRICULARES

PARA A **EDUCAÇÃO**
INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE MACEIÓ



*Empoderando vidas.
Fortalecendo nações.*

ORIENTAÇÕES CURRICULARES

PARA A **EDUCAÇÃO**
INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE MACEIÓ



Maceió, 2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor
Eurico de Barros Lôbo Filho

Vice-reitor
Rachel Rocha de Almeida Barros

Diretora da Edufal
Maria Stela Torres Barros Lameiras

Conselho Editorial Edufal
Maria Stela Torres Barros Lameiras (Presidente)
Fernanda Lins de Lima (Secretária)
Anderson de Alencar Menezes
Bruno César Cavalcanti
Cícero Péricles de Oliveira Carvalho
Eurico Eduardo Pinto de Lemos
Fernando Antônio Gomes de Andrade
Fernando Sílvia Cavalcante Pimentel
Geraldo Majela Gaudêncio Faria
Janaína Xisto de Barros Lima
José Ivamilson da Silva Barbalho

Coordenação Editorial:
Fernanda lins

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Departamento de Tratamento Técnico da Editora da Ufal
Bibliotecária responsável: Fernanda Lins de Lima

- S446o Secretaria Municipal de Educação.
Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió : EDUFAL, 2015.
271 p. : il, color.
- Bibliografia: p. 250-271.
ISBN: 978-85-7177-967-9.
1. Educação infantil. 2. Orientações curriculares. 3. Primeira infância.
4. Maceió-Alagoas. I. Título. II. Haddad, Lenira. III. Dourado, Ana Cristina Dubeux. IV. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

CDU: 37(813.5)

Direitos desta edição reservados à
Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas
Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões, Prédio da Reitoria
Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970
Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada:



PREFEITO DE MACEIÓ
Rui Soares Palmeira

Marcelo Palmeira Cavalcante
Vice-Prefeito de Maceió

Ana Dayse Rezende Dorea
Secretária Municipal de Educação

João Carlos Cordeiro Barbirato
Secretário Adjunto Municipal de Educação

Maria José Ferreira Moraes
Diretora-Geral de Ensino

Maria José Pereira da Silva
Diretora de Gerenciamento Escolar

Angelina Melo de Araújo Filha
Diretora do Departamento de Educação Infantil

Adriana Thiara de Oliveira Silva
Coordenadora de Comunicação

Leila Moreira Alves Lopes
Coordenadora de Planejamento

Luciana Silva de Moraes Oliveira
Assistente do Programa Viva Escola

**PROJETO DE COOPERAÇÃO
TÉCNICA SEMED-PNUD**
PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA
O DESENVOLVIMENTO (PNUD)

Jorge Chediek
Coordenador-Residente das Nações Unidas
no Brasil e Representante-Residente do
Pnud Brasil

Maristela Baioni
Representante-Residente Assistente para
Programa

Maria Teresa Amaral Fontes
Analista de Programa
Gerente do Projeto de Cooperação Técnica
- MEC-Pnud

Graziela Silveira
Assistente de Programa

Rita Ippolito
Coordenadora-Geral do Projeto Semed/Pnud

Paola Barreiros Barbieri
Coordenadora Local do Projeto Semed/Pnud

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)

Aloizio Mercadante
Ministro da Educação

Luiz Cláudio Costa
Secretário Executivo

Luiz Eduardo Rodrigues Alves
Diretor de Programa – Secretário Executivo

FICHA TÉCNICA

COORDENAÇÃO TÉCNICA

Angelina Melo de Araújo Filha
Leila Moreira Alves Lopes
Lenira Haddad
Nádia Santos da Silva
Paola Barreiros Barbieri
Rita Ippolito

AUTORAS

Lenira Haddad
Ana Cristina Dubeux Dourado

COLABORAÇÃO NA ELABORAÇÃO E REDAÇÃO DOS CAPÍTULOS 1 E 2

Luciana Esmeralda Ostetto
Telma Vitoria

APRECIÇÃO CRÍTICA DOS CAPÍTULOS 1 E 2

Telma Vitória
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

GRUPO DE TRABALHO PARA CONSTRUÇÃO DAS *ORIENTAÇÕES* *CURRICULARES*

Consultoria

Lenira Haddad

Equipe Técnica do Departamento da Educação Infantil

Ana Cristina de Oliveira de Souza
Angelina Melo de Araújo Filha
Célia Cristina Monteiro de Oliveira
Érika Patricia da Silva Gama
Isaura Maria de Oliveira

**Keila Francine Montenegro M.
Fragoso**

Maria Ângela Pereira da Silva
Maria Aparecida Araújo Tito
Nádia Santos da Silva
Patrícia Tereza Santos Torres
Rosângela Maria Lopes de França
Solange Tavares da Silva

GRUPO AMPLIADO DE TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DAS *ORIENTAÇÕES* *CURRICULARES*

Arte e Cultura

Edna dos Santos Cabral
Maria do Socorro da Silva Monteiro

Núcleo de Estudo e Pesquisa Sobre a Diversidade Étnico-Racial

Cristiane Almeida de Medeiros Rocha
Verônica Aguiar Vitória

Educação Ambiental

Virgínia Moura Miller

Educação Especial

Michelyne Lins Cavalcante

Núcleo de Estudos e Diversidade Sexual na Escola

Dalva de Oliveira Costa Pereira
Dinna Maria Avila

GRUPO DE COLABORADORES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS *ORIENTAÇÕES* *CURRICULARES*

Edja dos Santos Silva
Eliana Gomes da Silva
Gesiane Gomes
Josiene Muniz
Kátia Rejane da Silva Sales
Ladivane de Oliveira Lopes
Maria Betânia de Oliveira Santos
Maria Eroneide Santos
Maria Janaina de Amorim,
Maria Solange dos Santos
Sandra B. de Oliveira Santos
Selma Facundo Nunes
Sergia Santos Siqueira Campos

COLABORAÇÃO NAS ENTREVISTAS

Ana Cristina de Oliveira de Souza
Ana Cristina de Oliveira Santos
Ana Paula Santos de Oliveira
Angelina Melo de Araújo Filha
Célia Cristina Monteiro de Oliveira
Elza Maria da Silva
Érika Patrícia da Silva Gama
Lucilene Paulo da Silva
Maria Ângela Pereira da Silva
Maria Geisa de Andrade
Maria Joseilda da Silva Oliveira
Maria Joselma de Mesquita Cavalcanti
Costa
Mariluiza Silva Villela
Nadia Santos da Silva
Potyra Leopoldino Dias
Rosângela Régia Fidelis Pereira
Solange Tavares da Silva
Simone de Souza Silva

ESPECIALISTAS PARTICIPANTES DOS SEMINÁRIOS TEMÁTICOS

Elizabeth Menezes da Silva (SP)
Jytte Juul Jensen (Dinamarca)
Linice da Silva Jorge (SP)
Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)
Maria Carmen Silveira Barbosa
(UFRGS)
Marina Zoffoli (Itália)
Sandra Beck (SC)
Tacyana Karla Gomes Ramos (UFS)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto Gráfico
Núcleo Zero

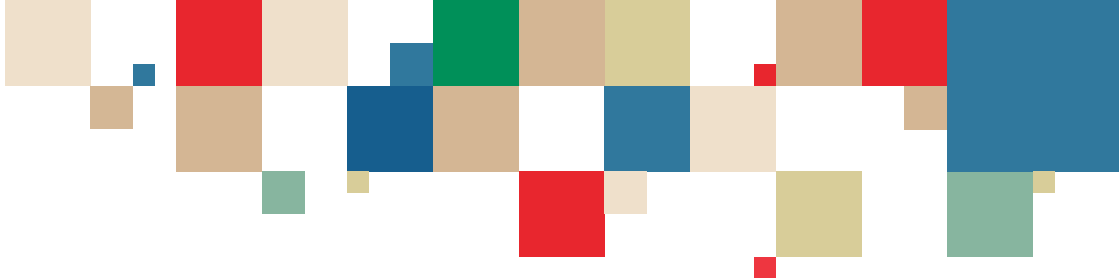
Capa
Núcleo Zero

Ilustrações
Weber Bagetti

Diagramação
Ulysses Ribas

Revisão Técnica
Wilce Francisca Prota

Foto de Arquivos
**Acervo Fotográfico do Museu da
Cidade de São Paulo**
**Acervo Fotográfico Museu da
Educação e do Brinquedo (MEB)**



APRESENTAÇÃO

ANA DAYSE REZENDE DOREA
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ

JORGE CHEDIEK
REPRESENTANTE-RESIDENTE DO PROGRAMA DAS
NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

Este documento representa, de fato, uma nova página na história educacional de Maceió. É uma proposta que estabelece as Orientações Curriculares para a educação infantil, com o objetivo de qualificar a política pública, avançando no processo de universalização.

Elaborado de forma participativa e democrática, a várias mãos, baseia-se no que há de melhor e de mais rico: o potencial criativo da criança.

Este trabalho, realizado em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed), o Programa das Nações Unidas para o Desenvol-

Ilustração: Weber Bagetti



vimento (Pnud) e a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), contou com a participação da equipe técnica da Samed, de professores, gestores, especialistas e pesquisadores da rede e de parceiros, como o Instituto C&A, dentre outros colaboradores. Sua finalidade é contribuir para que as escolas componham sua prática pedagógica e sua gestão, fundamentadas no respeito aos direitos fundamentais das crianças, favorecendo, assim, o exercício de uma gestão democrática e participativa.

Ao longo de dois anos, essa rede de parceiros se viu envolvida em um grande laboratório pedagógico, desde o “chão da escola” à participação em formações no modelo de seminários temáticos – nacionais e internacionais –, que possibilitaram uma rica troca de experiências com outras realidades próximas e longínquas, com vistas à construção de bases e de metodologia de trabalho, a partir de novos conceitos. Este inédito movimento proporcionou que gestores e professores voltassem a olhar e (re)conhecer as crianças pequenas da rede de Maceió.

A Constituição Federal de 1988, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei) e o Plano Municipal de Educação de Maceió definem a Educação Infantil como direito fundamental e como primeira etapa da educação básica, de caráter obrigatório. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde seu nascimento, representa, inquestionavelmente, uma importante conquista para a sociedade brasileira.

Para que esse direito torne-se equitativo e universal é necessário que o sistema educacional garanta o amplo acesso, um atendimento de qualidade para as crianças e também apoio efetivo às suas famílias.

O trabalho tem como marco o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei), fruto de um grande movimento surgido na década de 90, que reivindicava uma política pública para as crianças pequenas no Brasil. Nestas Diretrizes estão contidos princípios importantes e inspiradores para que as redes se organizem, no intuito de oferecer às crianças oportunidades de crescimento harmonioso e integral, tal como preconiza o ECA.

Os conceitos norteadores das Diretrizes Nacionais que permeiam este longo trabalho de pesquisa, a ação pedagógica, o intercâmbio de experiências, o estudo e o resgate da história para sedimentar esta caminhada e permitir continuar esta trajetória são:

- A definição da identidade de atendimento na educação infantil.
- A amplitude das funções sociopolíticas e pedagógicas das instituições de educação infantil.
- A visão de criança como sujeito de direitos, reconhecendo seu papel ativo e cidadão desde seu nascimento.
- A indissociabilidade entre cuidar e educar inerente ao conceito de educação em sua integralidade.

Tecer a história da Educação Infantil em Maceió, tendo como guia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, permitiu uma caminhada pela história da infância e sua construção social, amparada nos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e nas inúmeras pesquisas e práticas educativas nacionais e internacionais.

Foi necessário refletir sobre a história da educação infantil no Brasil e no município de Maceió, acompanhando as vicissitudes do país e, ao mesmo tempo, valorizando a sua criatividade, diversidade cultural e suas alternadas etapas políticas de autonomia e de dependência.

A Educação Infantil, apesar de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, ainda enfrenta o desafio da necessidade de esta-

belecer a sua própria identidade educativa no Brasil. Nesses últimos anos, tem havido um esforço em todo o país, no sentido de apoiar este processo com pesquisas, debates, ações de formação, referências pedagógicas que consolidam a proposta que não “escolarize” a criança, mas que apoiem o seu desenvolvimento integral e integrado. E em Maceió não poderia ser diferente.

As numerosas experiências citadas e conhecidas neste documento são aquelas cuja centralidade está na criança, tendo-a como foco da ação educativa. A robusta referência – teórica e prática – que embasa este material aponta que a educação infantil deve favorecer esta abordagem. Por isso o foco está no conhecer a infância, no ambiente cultural em que ela vive, no seu desenvolvimento, nas especificidades da pequena infância, no seu olhar sobre o mundo, para que o interesse superior da criança seja a base da relação educacional.

Um percurso histórico conta a abordagem do atendimento no Brasil com sua trajetória e seus curtos-circuitos. Embora com curto prazo de realização e circunscritas a poucos lugares, algumas experiências documentais significativas foram revisitadas. Dentre elas as experiências dos Parques Infantis de Mário de Andrade, em São Paulo, em 1935. “Os Parques Infantis revelam-se como territórios da infância e para a infância, onde meninos e meninas de diferentes idades poderiam conviver construindo culturas e deixando-se transbordar em todas as dimensões humanas” (GOBBI, 2004:127). A ideia iluminada e pioneira de Mário de Andrade de fazer brotar a criatividade da infância com a cultura e o brincar em espaços públicos é uma semente que finalmente está começando a renascer em significativas experiências de políticas educacionais nesses últimos anos.

Assim, as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió*, construídas coletivamente com vozes vivas da história do passado e do presente têm como centro a escola

como locus de encontro e de crescimento das pessoas. Também, um ambiente educativo específico e de socialização, no qual são oferecidas experiências de jogo, exploração, comunicação e aprendizagem em relação à realidade diversificada do mundo familiar.

Aos educadores e gestores escolares cabe traduzir essas orientações, sendo a criança, sempre, sua principal inspiração. Por outro lado, o professor é o grande mediador entre a criança pequena e a sua realidade. Ele é intérprete pedagógico de suas necessidades, de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, conhecedor de sua realidade social e multicultural, de sua situação familiar.

Cabe à Rede de Educação dar todo o suporte para que as parcerias continuem e se fortaleçam sempre mais, porque este é o começo de uma nova era que necessita evoluir para que todas as escolas tornem-se laboratórios pedagógicos vivos, nos quais as crianças possam dar vazão à sua imaginação para conquistar o mundo que lhes pertence.

Cabe, também, à atual Gestão Pública Municipal, e às futuras gestões, articular, nas esferas local e nacional, políticas que fortaleçam ações concretas como a implantação de creches do Programa Pró-Infância, como já se pode ver em Maceió, proporcionando o acesso a mais crianças pequenas, tendo como base as novas *Orientações Curriculares*.

Dewey considerava a educação uma constante reconstrução da experiência. Anísio Teixeira, para fazer frente às reformas educacionais, precisou adotar uma postura “pragmática” e atuar também como filósofo da educação. É justamente esse o papel que a gestão política está necessitando hoje e que a Secretaria Municipal de Educação de Maceió vem praticando.

PREFÁCIO

Ensinar uma criança não é encher um vaso, é acender uma chama.¹

Montaigne

A citação em epígrafe é do escritor francês Michel de Montaigne, nos idos do século XVI. Mas não foi sempre essa a concepção trabalhada, ao longo da história, em torno da escola. Na verdade, a escola era um espaço de transmissão de conhecimentos, sob a condução da autoridade do professor e do que preconizavam as autoridades escolares.

O século XX, desde seus primórdios, foi decisivo para que muitas mudanças comessem a acontecer. No entanto, só em 1932, para alguns estudiosos

– tendo entre eles a contribuição significativa do pensamento filosófico e político do educador Anísio Teixeira –, o Brasil teve, finalmente, um documento que começava a desenhar

uma nova concepção de escola: era o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que trazia a assinatura de mais de vinte intelectuais de diferentes formações acadêmicas e posições

Ilustração: Weber Bagetti



¹ Enseigner un enfant ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu, no original.

ideológicas. Acontecia ali o despertar de uma escola que começava a se dar conta de sua função social, até então ignorada. Com o tempo e, inevitavelmente, com as mudanças que ocorreram, em decorrência da evolução do pensamento, das tecnologias e das formas de viver e conviver, a escola, como entidade formadora, foi ampliando suas funções, voltando-se para a promoção da educação de forma ampla, sem negligenciar, porém, o compromisso de trabalhar conteúdos, de cumprir currículos. Aos poucos, a escola foi percebendo, também, a importância de buscar construir o espírito de cidadania, de educar para a vida. O percurso desse processo foi sendo constantemente revisto, ao longo dos anos, sempre com a perspectiva de um ensino-aprendizagem que não se limitasse à apropriação de saberes.

Nos anos de 1970, foram grandes os impactos no processo educacional, sobretudo em relação ao espaço que a criança viria a ocupar nesse contexto. Por mais que se caminhasse para uma zona de divergências, fazia-se necessário percorrer vias de convergências. Talvez estivéssemos todos diante de uma figura de idealização em torno do indivíduo e de sua emancipação como cidadão, com direitos e deveres: a escola começou a se interessar por olhar a criança e seu entorno, sua experiência de vida. Tudo isso era provocador, se pensarmos, principalmente, na etimologia da palavra criança, com origem no latim *infans*, o que para os romanos, na Antiguidade, significava aquele que não fala. Até então, o sentido dicionarizado da palavra criança refletia na forma como era tratada: toda criança deveria ter uma atitude passiva, como se a ela fosse negado o direito de refletir, interpretar, escolher. Era como se a criança fosse apenas um ser receptor de ideias, privado de vontade e de inteligência próprias. Porém, com o passar do tempo, esses conceitos “evoluíram”, embora o caminho nem sempre tenha sido feito de forma fácil.

Era uma mudança de paradigma muito significativa, os lugares começavam a ser ocupados de forma bastante diferente, e a criança

passava a receber um olhar mais atento – naquele momento, o ser passivo dava lugar a um ser à espera de adquirir conhecimentos, mas que já trazia um mundo em si. O direito a questionamentos favorecia um conhecimento diferente, não mais na perspectiva de alguém que recebe o que lhe oferecem passivamente. A criança passou a elaborar seus próprios conhecimentos, sem, no entanto, prescindir da presença do professor, que já não mais era o centro de sua sala de aula. E com isso, a autoridade dos professores parecia estar em jogo, o que nem sempre foi visto com bons olhos. As circunstâncias e os novos tempos faziam despertar novos conceitos de educação: caminhava-se, então, para a construção de uma escola que melhor atendesse aos anseios dos alunos e da sociedade como um todo.

Vivíamos todos naquele espaço transitório entre o que havia se instalado como determinante até então e entre o que a nova escola propunha. E aqui não nos referimos a nenhuma corrente em especial; trata-se, apenas, de qualificar a mudança entre o “modelo antigo” e as novas propostas que a sociedade reclamava. Nossa condição de “país herdeiro” de formas e modos de vida de outros lugares tem reflexos na construção de nosso povo, com fortes divisões sociais, de naturezas das mais diversas.

Basta um olhar para dados estatísticos, apontando números de crianças fora da escola e sem acesso à educação em diversas partes do mundo, para constataremos que milhares de crianças deixam de ser acesas a cada dia, em vários países, sobretudo naqueles considerados de Terceiro Mundo – expressão criada em 1952, pelo economista francês Alfred Sauvy, depois de estudo que apontava para as disparidades entre as nações.

E por mais que o Brasil pretenda ser visto como um “país em desenvolvimento”, essa é uma dura realidade que, infelizmente, está diante de nós. Era preciso, e extremamente urgente, que a Educação Infantil, a base de uma nação, além de ser um direito fun-

damental, assumisse um caráter obrigatório na rede pública. Essa foi uma grande conquista, visando proporcionar a toda criança um reconhecimento oficial como cidadã, atentando para seus deveres, atribuindo-lhe, ao mesmo tempo, os direitos da criança (sabemos, no entanto, que esse dito ainda não abrange grande parte da população brasileira, o que é extremamente lamentável).

Em se tratando de Maceió, capital de um estado cujas estatísticas revelam o quanto é preciso juntar esforços para mudar a triste realidade de um topo que pode ser visto como o anticlímax da educação, vemos esta obra, fruto de um trabalho de pesquisa de campo e de reflexões teórico-metodológicas que reúnem profissionais de instituições diferentes e complementares, como um passo significativo para reduzir um espaço abissal entre a teoria e a prática na sala de aula, a caminho de resultados positivos. Este trabalho traz o grande mérito de partir de vivências escolares, em que pulsam os anseios infantis, desde as situações mais triviais do cotidiano, conforme consta do item sobre o tempo, até a preocupação de trazer as famílias para serem partícipes da proposta pedagógica, um tema muito bem trabalhado no item sobre a relação com a família e a comunidade.

Colocar a escola pública no centro das atenções das políticas de educação, lançar um olhar para a criança como “agente de seu processo de aprendizagem”, “trabalhar para uma autonomia da criança”, com responsabilidade: essas são reflexões que demonstram o compromisso dos gestores e educadores envolvidos no Projeto de Cooperação Técnica Semed-Pnud, que traz a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) também como protagonista e partícipe deste trabalho de pesquisa e orientações educacionais.

Caminhamos para uma “virada conceitual” em termos de escola, diante da velocidade da informação, do avanço das tecnologias, dos parâmetros de convivialidade no ciberespaço, na chamada sociedade de informação. Em meio a esse cruzamento de relações físicas e vir-

tuais a que nossas crianças estão expostas na cotidianidade, faz-se imprescindível que as propostas curriculares e as práticas pedagógicas sejam propulsoras de uma cultura que venha a ser produzida pelas crianças. E, para que isso possa acontecer, a criança necessita sentir-se à vontade para interagir, para revelar suas curiosidades, demonstrar seu espanto, formular seus conceitos, que podem se manifestar da inteligência intuitiva da criança, bem antes de vir a acontecer o conhecimento oriundo da racionalidade. É esse o caminho do aprendizado de uma autonomia relativa de toda criança, sobre a qual o professor continuará tendo uma grande responsabilidade.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil aqui constantes muito contribuirão para a adoção de práticas escolares voltadas para o desenvolvimento da criança como um todo, nos aspectos físico, emocional, social, cognitivo e linguístico. É um livro que aponta caminhos, faz constatações importantes e deixa ver que a obra pode estar concluída, mas a tarefa de escolher as melhores vias é o que mantém o professor em ação, vivo, como defende o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que afirmou, ainda, considerar a atitude de pesquisa e de dúvida mais importante do que o respeito a uma ortodoxia, pois cada criança é um enigma e cada situação, um desafio.

Esta obra é, portanto, uma porta aberta para os professores da Educação Infantil, a fim de que possam vencer muitos desafios e, sobretudo, para que na missão de educar as crianças sejam vistas como agentes de seu processo de desenvolvimento e venham a contribuir para o desvendamento de muitos enigmas.

Por Maria Stela Torres Barros Lameiras, cujos passos primeiros como professora e educadora tiveram a sala de aula da educação infantil como seu maior ensinamento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 22

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE VELHAS E NOVAS PREMISSAS 30

RECUPERANDO ANTIGAS PREMISSAS 31

UMA VIAGEM NO TEMPO: A EXPERIÊNCIA DA
PROFESSORA ALICE REIS, ENTRE 1923 E 1935 33

OUTRA VIAGEM NO TEMPO: A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA
PELOS OLHOS DO POETA MÁRIO DE ANDRADE 44

MUDANÇA DE RUMO: AS PREMISSAS DESFIGURADAS 48

RECUPERANDO A DIGNIDADE DA CRIANÇA 57

NOVAS DEMANDAS DA SOCIEDADE CIVIL E AS CONQUISTAS LEGAIS 58

A CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA 63

AVANÇOS CIENTÍFICOS NO CAMPO DA CRIANÇA E DAS INFÂNCIAS 69

CONSOLIDANDO NOVAS PREMISSAS 71

MARCOS CONCEITUAIS DAS DCNEI 72

MUDANÇA DE PARADIGMA 74

2 UMA VISÃO AMPLIADA DE CURRÍCULO 78

FONTES DE INSPIRAÇÃO 80

ABORDAGEM EDUCATIVA HIGH/SCOPE 81

DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SUÉCIA (1987) 86

A PROPOSTA PEDAGÓGICA ITALIANA DOS ANOS 90 92

O CURRÍCULO AMPLIADO 96

IMAGEM/CONCEPÇÃO DE CRIANÇA 103

PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS 106

AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA 113

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA 122

ESPAÇOS/AMBIENTES DE ENCONTROS E APRENDIZAGENS 134

O TEMPO OU A JORNADA DA CRIANÇA 159

RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA 169

DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO 177

RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE 190

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 200

3 MACEIÓ EM PERSPECTIVA 212

AVANÇOS E DESAFIOS NO CAMINHO DA CONSTRUÇÃO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM MACEIÓ 221

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO
INFANTIL – CAMINHO PARA CONSOLIDAR CONQUISTAS 222

UM NOVO CICLO PARA A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM MACEIÓ 228

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES, EM MACEIÓ 243

REFERÊNCIAS 250

INTRODUÇÃO

A educação infantil, nas últimas décadas, tomou grande impulso, crescendo, aparecendo e firmando-se como uma importante política pública nacional de educação e cuidado da criança pequena. No entanto, a difícil tradução em práticas correspondentes das conquistas legais, políticas e teóricas anunciava o agravamento da qualidade do atendimento. A garantia de condições de infraestrutura e a ausência de uma formação docente específica para a educação infantil eram alguns fatores frequentemente apontados como determinantes.

Com o objetivo de preencher essa lacuna, o MEC, via Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi), lançou duas importantes iniciativas:

o curso de Especialização em Docência em Educação Infantil (pós-graduação *latu sensu*), e os cursos de Aperfeiçoamento em Educação Infantil (extensão), em 2009 e 2012, respectivamente, ambos presenciais. Em relação aos cursos de extensão,

as três temáticas oferecidas¹ indicavam o escopo desse projeto: debater as práticas cotidianas dos profissionais das redes públicas à luz das premissas afirmadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei). Em outras palavras, isso pressupunha a ressignificação da ação pedagógica centrada nas experiências da

¹ Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil; Educação Infantil, Infâncias e Arte.



Ilustração: Weber Bagetti

criança e suas múltiplas linguagens.

Para a execução desses projetos, as universidades federais foram convidadas a se integrar à Rede Nacional de formação continuada de profissionais da educação básica, em parceria com as Secretarias de Educação. A Ufal, via setor de estudos em educação infantil do Centro de Educação (Cedu), entrou nessa Rede em 2012, inicialmente ofertando o curso de especialização e, na sequência, os cursos de aperfeiçoamento, num total de sete turmas, no período de 2012 a 2015. A oferta dos cursos era extensiva ao Estado de Alagoas, mas, grande parte dos cursistas era constituída por professores, coordenadores e membros da equipe técnica da rede de educação infantil de Maceió. Convém ressaltar que na primeira edição dos cursos de aperfeiçoamento, das três turmas ofertadas, em dois campi (Maceió e Delmiro Gouveia) 100% das vagas dos dois cursos realizados em Maceió foram destinadas aos profissionais da rede.

Eventos proporcionados por meio da parceria SEB-MEC-Ufal-Comfor, tais como “Alagoas em foco: Educação Infantil em debate” (2012); “Educação Infantil na Dinamarca” (2012); “Profissionalismo em educação” (2013); Encontro da Rede de Educação Infantil da Ufal (I e II, 2013 e 2015), além das aulas inaugurais e seminários temáticos, ampliaram a participação dos profissionais da rede de Maceió e o contato com notável número de professores da Ufal e especialistas de vários estados do Brasil e do estrangeiro.

Essa aproximação da universidade com a rede significou tanto um momento de atualização, aprofundamento e abertura a novas possibilidades para os que praticam a educação infantil quanto revelava informações importantes da rede: uma história não documentada da evolução do atendimento à criança pequena, no município; e uma dificuldade geral de vislumbrar outra possibilidade de praticar a educação infantil que não fosse a do modelo escolarizado.

O debate sobre o currículo centrado na criança e nas culturas

infantis, a diferenciação de áreas de conhecimento e campos de experiência, a valorização das múltiplas linguagens da criança, as novas possibilidades de organização de espaços e tempos e a necessária consolidação da identidade da educação infantil provocavam mais encantamento do que resistência.

A receptividade às novas orientações aumentava o desejo de sistematizá-las como instrumento orientador de práticas educativas da rede municipal de Maceió. Assim, nasceu a parceria com a Semed para a elaboração do documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Rede Municipal de Maceió*, que se formalizou em junho de 2014.

Na ocasião em que os trabalhos de elaboração deste documento tiveram início, a rede municipal de educação infantil de Maceió estava sendo contemplada pelo projeto Paralapraca², em 30 das 55 instituições, com duas frentes de ação que tiveram início no segundo semestre de 2013: a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e equipe técnica e o fortalecimento dos coordenadores pedagógicos como formadores nas instituições; e a distribuição de um acervo de materiais para crianças e professores³.

Essas ações formativas se associavam a outras duas ações em andamento em algumas instituições da rede. O programa de estágio supervisionado em educação infantil dos alunos do curso de Pedagogia da Ufal, desde o segundo semestre de 2008, é uma delas. Embora

² Esse projeto integra o programa Educação Infantil do Instituto C&A e é realizado pela ONG Avante – Educação e Mobilização Social. Recentemente, teve sua metodologia validada pelo MEC para integrar o Guia de Tecnologias Educacionais – 2015.

³ O acervo é composto dos seguintes itens: um baú contendo livros e CDs de literatura infantil; uma mala com um kit cadernos e DVD de orientação e experiência e livros técnicos; uma banda de instrumentos musicais; e materiais diversos de artes.

o estágio seja uma atividade formativa para os estudantes em curso, ele provoca um efeito formativo com impacto na instituição, uma vez que envolve ações interventivas que levam a reflexões e a possibilidades de mudanças. O projeto Brincar, desenvolvido pela Fundação Volkswagen, em parceria com o Cenpec, é outra dessas ações que envolveram duas instituições de educação infantil do município, em 2013; e duas, em 2014.

No seu conjunto, essas ações formativas caracterizavam um momento histórico peculiar e propício para impulsionar uma reorientação de práticas educativas com a criança pequena em creches e pré-escolas, especialmente por estarem alinhadas aos princípios lançados nas Dcnei, como a centralidade da ação pedagógica na criança, nas suas experiências, vivências e diversas formas de expressão.

No âmbito municipal, Maceió vivia um processo de revisão e adequação do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, conforme as metas do Plano Nacional de Educação, aprovado em junho de 2014. Nesse processo, uma constatação resultante da descontinuidade das últimas gestões se evidenciava: a não expansão necessária da educação infantil no município.

O documento preliminar do PME, encaminhado à Câmara dos vereadores, em agosto de 2015 (MACEIÓ, 2015), ainda não aprovado no poder legislativo, mostra que não houve crescimento nas matrículas em creche e pré-escola da rede pública, no período de 2012-2014, conforme mostra o Gráfico 1. Ao contrário, o índice de cobertura sofreu um pequeno decréscimo no atendimento público municipal, cujas razões precisam ser examinadas com mais apuro.

De acordo com o censo demográfico de 2010, a população de crianças de zero a cinco anos correspondia a 87.256, sendo 56.682 crianças na idade de zero a três anos, e 30.574 de quatro a cinco anos. Entre as crianças de zero a três anos, 10,35% frequentavam creches, mas apenas 1.698 (2,99%) eram atendidas pela rede pública muni-

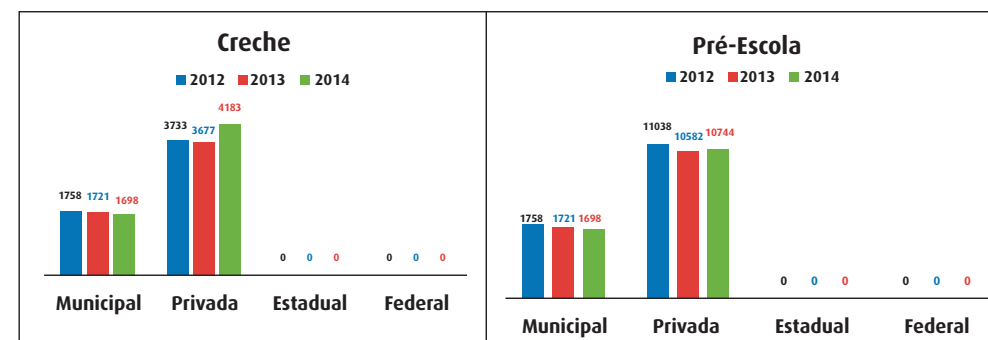


Gráfico 1 - Matrícula da Educação Infantil de Maceió 2012-2014

Fonte: Censo Escolar - Inep 2014 (apud Maceió, 2015, p. 28)

cipal, em 2014. E, entre as crianças de quatro a cinco anos, 51,87% frequentavam a pré-escola, em 2014; e apenas 5.012 (16,39%) eram atendidas pela rede pública municipal de ensino (MACEIÓ, 2015, p. 28).

Além do grande déficit, o PME-Maceió ressalta a exclusão dos mais pobres, seguindo uma tendência observada nacionalmente. Ou seja, as áreas de moradia dos trabalhadores de mais baixa renda são as que apresentam maior demanda não atendida.

A perspectiva mais concreta, em curto prazo, de aumento de oferta para atender à demanda é por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), do Governo Federal, que disponibilizou recursos para a construção de 20 unidades; três já foram inauguradas, em junho de 2015; duas, com previsão para o segundo semestre; e o restante está em fase de construção.

Dentre os três desafios apontados no PME-Maceió em tramitação, estas *Orientações Curriculares* respondem ao primeiro: “a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e a Lei 12.796/2013”, referente à garantia de qualidade de educação para as crianças atendidas nas instituições da rede municipal.

No contexto nacional, a publicação deste documento ocorre num

momento histórico da política de educação como um todo, que é a definição da Base Nacional Comum para toda a Educação Básica. Assim, enquanto este documento estava sendo elaborado, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação estava promovendo reuniões em vários lugares do Brasil para reflexões sobre a base nacional comum do currículo – da educação infantil ao ensino médio. Um documento preliminar para discussão e consulta pública nacional foi lançado pelo MEC, em 16 de setembro de 2015. A expectativa do MEC é concluir todo o processo até junho de 2016, prazo estabelecido no Plano Nacional de Educação. Isso significa que a efetiva implementação da Lei 12.796/2013, no que tange aos objetivos de aprendizagem definidos para a Base Nacional Comum para a educação infantil, deverá aguardar a aprovação da Base Nacional Comum pelo Conselho Nacional de Educação.

O documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió* caracteriza-se como um conjunto de conceitos e princípios norteador das práticas pedagógicas de todas as instituições de educação infantil vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Maceió e deverá ser complementado por um segundo volume especificando os campos de experiência e as aprendizagens das crianças a serem garantidas.

O documento está organizado em três capítulos. O primeiro busca recuperar as lições do passado, evidenciando que muitas premissas consideradas atuais, como a aprendizagem pela ação, a organização dos espaços em áreas de interesse, a valorização da brincadeira e a prática de observação e registro, datam dos primórdios da educação da criança pequena. Um diálogo entre passado, presente e futuro é provocado com a contextualização de experiências negativas que não se quer repetir, assim como a emergência de novas premissas que promovem a dignidade da criança.

O segundo capítulo propõe uma visão ampliada de currículo, de-

lineando um novo paradigma para orientar como as unidades educacionais devem planejar seu cotidiano e compreender as crianças na sua perspectiva, de forma a promover a identidade da educação infantil. Fundamentalmente, o “currículo ampliado” pressupõe uma visão holística de currículo que vai além dos objetivos de aprendizagem e requer uma compreensão mais integrada dos componentes que acercam a educação da criança pequena e garantem uma transição para o ensino fundamental sem perder sua identidade.

O terceiro e último capítulo tem Maceió em perspectiva. Procura recuperar a história da rede de educação no contexto da Semed e os parceiros que têm contribuído para qualificar a rede e seus profissionais.

Com estas *Orientações Curriculares* foram lançadas todas as premissas para se praticar a educação da criança pequena em um novo paradigma. Convidamos todos os gestores, equipes docentes e demais profissionais da educação infantil a fortalecer os caminhos que respeitam os direitos universais das crianças e os princípios éticos, políticos e estéticos afirmados nas Dcnei, a viabilizar as concepções referendadas no documento e a expressar ao mesmo tempo proposta única e diversa em sintonia com a realidade sociocultural das crianças, suas famílias e comunidades e a riqueza natural e cultural dessa cidade.

A EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE VELHAS E NOVAS PREMISSAS

LENIRA HADDAD

Conquistas legais, avanços científicos e novas demandas da sociedade civil contribuem para a retomada de rumo e a consolidação de uma política nacional pautada nos direitos da criança. Entre velhas e novas premissas, as bases de uma pedagogia emancipadora emergem com potencial de influenciar as etapas posteriores da educação básica, rompendo velhos paradigmas. No entanto, essas bases precisam se consolidar e mostrar seus frutos para não ser desvirtuada por correntes que preconizam a aceleração e a competição.

Várias das premissas postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei) não são novas, muitas delas foram lançadas há mais de 150 anos e ganham atualidade em nossos tempos. É o que podemos constatar do programa de Jardim de infância criado por Friedrich Wilhelm Froebel, em 1840, na Prússia (hoje Alemanha); a Casa das crianças criada por Maria Montessori, na Itália, em 1907; e de outras pedagogias lançadas por Dewey, Freinet, Decroly, que iniciaram movimentos de renovação pedagógica tendo a criança, e não o conteúdo, o centro da ação educativa. Mostraremos, a partir de algumas experiências do passado, que a educação infantil, nas suas origens, já nasce com cara própria, com pedagogias

apropriadas à criança pequena, que acredita na sua competência e direito de participação, e não como um arremedo da escola elementar. Contudo, essas práticas perdem suas premissas ao serem destinadas à tarefa de evitar o fracasso escolar e tomarem emprestado um modelo de ensino transmissivo. Neste capítulo, são privilegiadas informações que explicam a situação atual, que revelam preciosidades do passado que se perderam e que podem colaborar com os avanços pretendidos para a educação infantil brasileira e, em especial, da cidade de Maceió.

RECUPERANDO ANTIGAS PREMISSAS

Se voltarmos no tempo, veremos que as propostas lançadas pelos pioneiros como Froebel, Montessori, Steiner, estudadas e aperfeiçoadas por outros teóricos da educação como Dewey, Decroly e muitos outros, são específicas para a educação in-

fantil. Há divergências, é claro, mas quando são contrapostas ao modelo ainda vigente de escolarização pautado no ensino transmissivo, veremos que elas apresentam muito mais similaridades que dissimilaridades, e essas similaridades compõem o que Tina Bruce (1987) define como **tradição da educação infantil**.

Em seu livro *Early Childhood Tradition* (BRUCE, 1987)¹, a autora sustenta essa afirmação a partir de dez princípios que se encontram presentes na filosofia de três dos mais influentes pioneiros da educação na primeira infância: Friedrich Wilhelm Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1869-1952) e Rudolf Steiner (1861-1925), todos com reputação e influên-

¹ Embora a tradução ao pé da letra seja “Tradição da primeira infância”, adotaremos a expressão Tradição da educação infantil, pois a autora se refere aos programas destinados à educação da criança pequena de jardim de infância, escola materna, casa da criança e equivalentes.

cia internacionais, tendo influenciado escolas em diferentes partes do mundo. São eles:

- 1) A infância é válida por si mesma como parte da vida e não simplesmente como preparação para a fase adulta. Da mesma forma, a educação é vista como algo do presente e não somente uma preparação e treinamento para o futuro.
- 2) A criança como um todo é importante. A saúde, física e mental, é enfatizada, bem como a importância dos sentimentos, pensamentos e aspectos espirituais.
- 3) A aprendizagem não é compartimentada, já que tudo se interliga.
- 4) A motivação intrínseca é valorizada, resultando em atividade dirigida e iniciada pela própria criança.
- 5) A autodisciplina é enfatizada.
- 6) Existem períodos em que certas aprendizagens são especialmente receptivas em diferentes fases do desenvolvimento.
- 7) O que as crianças conseguem fazer (em contraposição ao que não conseguem) é o ponto de partida para a educação infantil.
- 8) Existe uma vida interior na criança que emerge especialmente em condições favoráveis.
- 9) As pessoas (adultos e crianças) com as quais a criança interage são de importância primordial.
- 10) A educação da criança é vista como uma interação entre ela e o ambiente, incluindo, em particular, outras pessoas e o próprio conhecimento.

Bruce evidencia, também, como esses mesmos princípios são referendados e ampliados em época posterior por teóricos como Jerome Bruner (1915-), Mia Kellmer Pringle (1920-1983), Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934).

Diante disso, cabe a pergunta: o que é antigo e o que é novo, no debate em torno do currículo da educação infantil? O que é possível

recuperar do passado por apresentar sustentabilidade no presente?

Para refletirmos sobre essa pergunta, apresentamos, a seguir, duas experiências de educação de crianças pequenas no Brasil que guardam valiosas premissas do passado: a experiência de uma professora no primeiro jardim de infância de São Paulo, no primeiro quarto do século XX; e a criação dos Parques Infantis em São Paulo, na década de 30.

UMA VIAGEM NO TEMPO: A EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA ALICE REIS, ENTRE 1923 E 1935

O livro lançado de autoria de Tizuko Morchida Kishimoto (2014), a partir do acervo fotográfico e escrito² da professora do jardim de infância da escola Caetano de Campos, Alice Meirelles Reis, é muito ilustrativo em relação à presença dos princípios da **tradição da educação infantil**. Trata-se de cinco álbuns de fotografia e dois livros não publicados, referentes ao período de 1923 a 1935, em que a professora registra e reflete sobre suas práticas.

Os registros da professora nos presenteiam com a descrição de uma estrutura de 940 m² de área criada especialmente para abrigar a primeira instituição de educação infantil pública no Estado de São Paulo, projetada, em 1897, por Ramos de Azevedo, nos fundos da Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo. Construído no estilo *Art déco*, o edifício previa ampla galeria destinada às festas, encontros com familiares e solenidades, com pé-direito duplo, áreas cobertas, jardins, sala de visitas para atender pais e co-

² O referido acervo encontra-se no Museu da Educação e do Brinquedo (MEB), vinculado ao Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp) da Feusp, coordenado pela professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto até este ano.

munidade, além de depósito de materiais e outros espaços. Para cada agrupamento de crianças de quatro a seis anos eram previstos: vestuário, sala de jogos, sala para exercícios tranquilos, instalações sanitárias e lavatórios. Enquanto a sala de jogos possibilitava ampla movimentação e se destinava a atividades com marcenaria, construção com blocos, mesa de areia, casa de boneca, a sala de atividades

tranquilas era equipada com mesas, cadeiras, biblioteca, vitrola, piano, armário com divisão para material individual, armário para jogos educativos, mesa de professora e quadro negro.

Sua demolição, em 1939, para dar lugar à construção da avenida São Luiz, forçou a transferência das crianças para salas adaptadas anexas à Escola Normal, prática que se acentuou a partir dos anos 1930, inicialmente por Lourenço Filho. De acordo com Kishi-

moto (2014, p. 8), esse modelo de “salas anexas aos edifícios das antigas escolas primárias, com mesas e carteiras geralmente fixas, destinadas às crianças maiores”, gerava insatisfações tanto para as crianças quanto para professoras e diretores que as criticavam, nomeando-as “salas de decepção infantil”.

A organização da **sala de atividades tranquilas** “mostra crianças em atividades diversificadas que escolhem o que fazer conforme os seus interesses” (idem, p. 20). De acordo com Kishimoto, o conceito mais utilizado pela professora em seus escritos é “interesse da criança” e recorre a John Dewey para justificar a possível influência desse autor na formação dessa professora. Dewey defendia que “apenas o interesse genuíno da criança por alguma coisa a leva ao empenho, ao esforço para refletir, para buscar soluções para questões que ainda não sabe ou buscar informações para suas perguntas, seus temas de investigação, ou seja, ampliar conhecimento” (idem, p. 22). Outras influências na prática da professora, além da clara base froebeliana, são os expoentes do movimento escolanovista, como: Decroly, Cousinet e Kilpatrick, entre outros.

Os registros fotográficos nessa sala mostram a diversidade de ações que ocorrem ao mesmo tempo e no mesmo espaço, o que contempla também distintos posicionamentos das crianças, conforme a atividade que realizam, além de alto nível de concentração.

Notam-se crianças ocupando-se de atividades diferentes, sentadas ou de pé e com alto nível de envolvimento no que fazem. Algumas brincam com blocos no chão, outras se ocupam de montagem de *puzzles*³, ou encaixe de peças e outros, com diferentes tipos de jogos adaptados e produzidos por Alice (KISHIMOTO, 2014, p. 20).

³ Quebra-cabeça.

Edifício do Jardim de Infância da Caetano de Campos
Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935.
Kishimoto, 2014, p. 8





Sala de “exercícios tranquilos”

Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935. Kishimoto, 2014, p. 22

Na foto acima, a diversidade de materiais, o respeito aos interesses das crianças e o alto nível de envolvimento destas saltam aos olhos. O número de crianças sob a sua responsabilidade chega a 30, conforme se encontra nos registros de Alice. Estas se distribuem no chão e nas mesas. As crianças se agrupam em pares, trios, observando-se, também, agrupamentos de quatro a cinco crianças, assim como crianças que brincam sozinhas. Não é possível iden-

tificar todos os materiais com que se envolvem, mas veem-se crianças no chão empilhando blocos pequenos, blocos grandes, ao redor de uma mesa com papéis, ao redor de outra mesa com varetas, e ainda de outra com uma estrutura de casinha.

Na foto seguinte, diferentes situações são mostradas: dois meninos debruçam-se sobre um aquário que está sobre uma mesa; um menino sentado sobre essa mesa se entretém com um arco que segura com as duas mãos; duas meninas sentadas no chão leem um livro que se encontra aberto no chão; e ou-



Crianças e aquário

Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935. Kishimoto, 2014, p. 40

tras duas crianças brincam com um jogo que se assemelha a uma caixa de varetas.

Na foto da área da biblioteca, uma criança posicionada em pé segura um livro aberto diante de uma estante de prateleira e, ao lado, três crianças se envolvem, cada uma, com um livro sobre uma mesa.

Os registros fotográficos da sala de jogos mostram “ambientes organizados como o doméstico para brincadeiras simbólicas” (idem, p. 24). Organizar os espaços com estantes baixas de forma a tornar os materiais acessíveis e convidativos às crianças é uma das condições para se fazer valer o princípio



do interesse, defendido por Dewey. Alice organiza esses espaços de modo a proporcionar autonomia à criança, na escolha e uso do objeto.

Uma das fotos dessa sala mostra duas crianças sentadas no chão, entretidas com objetos diferentes. Atrás delas tem uma estante com prateleiras baixas, na altura das crianças, com vários materiais dispostos.

Outra foto mostra duas crianças brincando de casinha, em outra parte da sala com duas

Área da biblioteca
Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935. Kishimoto, 2014, p. 44

Área para brincadeiras simbólicas

Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935. Kishimoto, 2014, p. 24



divisórias, formando ambientes distintos da casa. Em um dos ambientes, uma criança está em pé “passando roupa” sobre uma tábua de passar e a outra está sentada “cozinhando” para uma boneca, diante de um pequeno fogão. Em outro espaço, que parece uma sala ou cozinha, duas bonecas estão sentadas em cadeiras ao redor de uma mesa sobre a qual está disposto um aparelho de chá.

Na primeira foto da página ao lado, duas meninas brincam de trocar a roupa das bonecas,

Estante com materiais e brinquedos

Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935. Kishimoto, 2014, p. 24

“suas filhinhas”, registrada por Alice como “toilette diária de Alicinha” (KISHIMOTO, 2014, p. 68).

Nessa sala, destinada aos jogos, as crianças também desenhavam, pintavam, modelavam, realizam trabalhos manuais e produzem peças para os seus projetos na marcenaria, que também compõe uma área. A segunda foto mostra um amplo mural com produções das crianças.

Um exame atento nos materiais presentes nas fotos e nas informações postas pela autora revela que a professora demonstra grande preocupação em reunir amplo acervo de materiais,



Trocando roupa da boneca

Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935. Kishimoto, 2014, p. 40

Exposição

Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935. Kishimoto, 2014, p. 40



compreende a sua importância e adota as propostas de Froebel, Montessori, Dewey, Decroly, entre outras. Ao observar a existência de dois tipos de blocos, os pequenos em miniatura, e as estruturas maiores, Kishimoto (2014, p. 51), conclui que Alice seguia tanto a abordagem froebeliana, que previa blocos pequenos para fomentar as experiências de construção individuais das crianças quanto a influência de Dewey, que apoiava os blocos grandes criados pela americana Patty Hill “para incentivar a cooperação e propiciar maior experiência à criança”.



Blocos grandes
Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935. Kishimoto, 2014



Blocos pequenos
Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935. Kishimoto, 2014

Nas imagens aparecem algumas construções de crianças com os blocos grandes: uma fazenda com animais como cavalos, bois, porcos em um cercado e as casas de colonos enfileiradas construídas com os blocos; e um grande barco à vela abrigando oito crianças sentadas em posição de remo.

Fazenda com animais

Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935. Kishimoto, 2014



Barco a vela

Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935. Kishimoto, 2014

PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PRESENTES NA TRADIÇÃO DA EI

Atmosfera familiar, ambiente convidativo, aconchegante, assemelhando-se a casa

Materiais que despertam o interesse da criança e promovem a brincadeira simbólica

Organização em diferentes áreas: livros, blocos, casinha, artes, jogos etc.

Organização que proporciona a autonomia da criança na escolha e uso dos materiais

Estantes baixas de forma a tornar os materiais acessíveis e convidativos às crianças

Paredes que expressam o protagonismo infantil com produções das crianças

Além da organização dos espaços, os registros dessa professora mostram uma organização do tempo. Atividades tranquilas alternadas com jogos, observando-se grande valorização das brincadeiras de faz de conta.

PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS PRESENTES NA TRADIÇÃO DA EI

Atividades tranquilas alternadas com mais movimentadas

Momento de limpeza do espaço e guarda dos materiais

Grande valorização das brincadeiras de faz de conta

Momento na área externa, valorização da natureza

Escolha livre – momento em que as crianças escolhem atividades de acordo com os seus interesses

A professora denomina de “exercício livre” o momento em que as crianças escolhem atividades de acordo com os seus interesses; exemplos: bordado, desenho, jogos de encaixe, sequência por tamanho, uso dos sentidos. Finalizada a atividade de livre escolha, as crianças são convidadas a limpar o espaço e guardar os materiais. As fotos abaixo mostram, na sequência, três crianças guardando os blocos na estante com cortinas e uma criança varrendo o chão com uma vassoura pequena.

Momento de arrumação

Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935. Kishimoto, 2014



Momentos na área externa também se fazem presentes. Algumas fotos mostram crianças: lavando e pendurando em varal as roupas de bonecas; fazendo construções no tanque de areia; construindo o

Práticas Pedagógicas



Preparar a terra, plantar e regar



Pão de açúcar e Bondinho

Práticas Pedagógicas
Fonte: Acervo Professora Alice Meirelles Reis 1923-1935.
Kishimoto, 2014



cenário do bondinho do Pão de Açúcar na areia; simplesmente sentadas em um banco com suas bonecas; envolvidas em um projeto de regar o milho em um canteiro de jardim, e comer o milho colhido; cuidando de animais como: coelho, passarinho (na gaiola) e peixe

(no aquário)⁴; brincando com argolas; empurrando carrinho de bebê; brincando de ioiô; e realizando atividades motoras nas escadas.

A professora Alice agrupa as concepções de educação infantil que regem o jardim de infância em quatro aspectos: “importância da atividade natural da criança e os aspectos psicológicos do seu desenvolvimento; o jogo espontâneo e o jogo educativo como meios para educar; o ambiente preparado; e o interesse da criança” (KISHIMOTO, 2014, p. 21).

Vemos, então, com esse breve relato dos registros de uma professora de jardim de infância do início do século passado, que a educação infantil, em seus primórdios, tinha uma “cara própria” que se traduz em algumas premissas: uma concepção de criança ativa, competente, criativa; uma organização do espaço em áreas específicas que promova a autonomia, o direito de escolha e manipulação, a livre iniciativa e a cultura lúdica; diversidade de materiais acessíveis à criança; alternância de atividades livres e mais movimentadas com atividades concentradas; contato com a natureza e o ambiente do entorno; foco no interesse e autonomia da criança.

OUTRA VIAGEM NO TEMPO: A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA PELOS OLHOS DO POETA MÁRIO DE ANDRADE

Outro programa muito importante de educação infantil, que se desenvolveu paralelamente aos jardins de infância, é o Parque Infantil (PI), lançado por Mário de Andrade, em 1935, quando foi diretor do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura do município de São Paulo, e inspirado nas ideias de Fernando de Azevedo. Diferentemente do jardim de infância, criado por Froebel, na Prússia, e que



Mário de Andrade, escritor, poeta, músico, ensaísta e professor, foi um dos expoentes do Modernismo, movimento artístico-cultural ocorrido entre os anos 20 e 40 do século passado.

se espalhou rapidamente por todos os continentes, o parque infantil nasce como um programa municipal, amplia-se para o Estado de São Paulo e propaga-se por alguns estados do Brasil, ao longo da década de 40. Assim, pode ser considerado o primeiro, talvez o único, programa para crianças genuinamente brasileiro, pautado no idealismo de Mário de Andrade de construção de uma identidade nacional.

Os PIs atendiam de forma integrada, aos filhos de operários de três a 12 anos de idade. Ou seja, enquanto as crianças de três a seis anos o frequentavam em período integral, as crianças de sete a 12 anos juntavam-se às menores, fora do horário escolar. Uma de suas características era a integração de idades, assim como os jardins de infância que se expandiram no Hemisfério Norte e as Casas da criança de Montessori.

Para Ana Lúcia Goulart de Faria (1999, p. 64), grande estudiosa dos parques infantis e seu criador, “a educação estética, a arte e a arte infantil, o folclore como manifestação das raízes múltiplas do brasileiro” caracterizam o PI e o Departamento da Cultura como um projeto governamental coerentemente integrado ao projeto maior de urbanização da cidade de São Paulo.

De fato, o foco na cultura pode ser considerado uma característica peculiar dos PIs, o que reflete a busca de Mário pela construção da identidade nacional, por meio de manifestações folclóricas,

⁴ Atualmente, a presença de animais em escolas é mais regulada pelo Ibama e Anvisa.



O material reunido por Mário de Andrade, em 1928, em uma viagem ao Nordeste brasileiro é o primeiro registro sobre “os cocos” e mostra a íntima relação entre manifestação de poesia, canto e dança (AYALA, 1999).

artísticas e culturais. Dentre os pressupostos modernistas na construção do conceito de brasilidade, estava o estudo do folclore brasileiro. Mário realizou expedições pela região Norte e Nordeste do país, incluindo o Estado de Alagoas, e registrou a grande riqueza cultural presente nas manifestações populares brasileiras naquela época.

O material coletado em suas pesquisas era trazido para as formações das instrutoras⁵ dos PIs. É o caso, por exemplo, do material recolhido na sua viagem à Amazônia, que permitiu a 300 crianças do PI Dom Pedro II dramatizarem “Seis lendas amazônicas”, evento devidamente documentado com fotos e com o respectivo texto produzido pelo poeta (DC, 1941, *apud* FARIA, 1999).

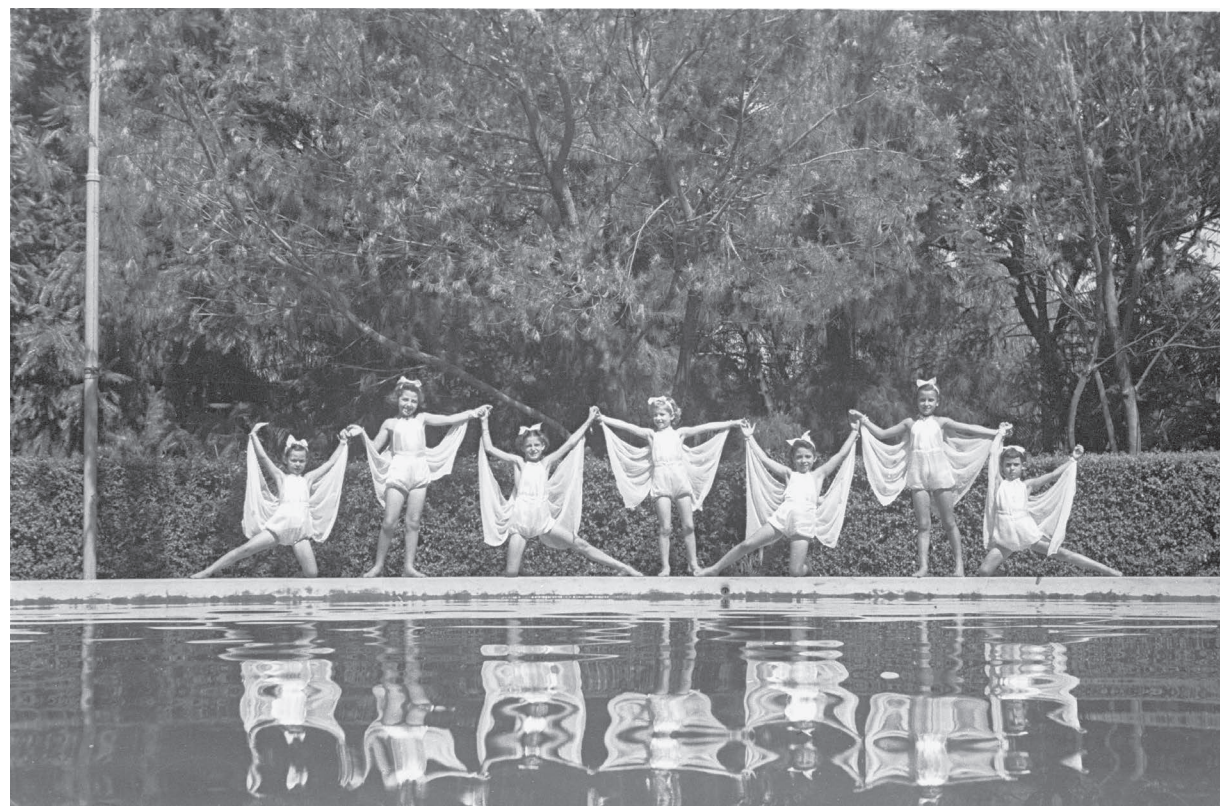
Outra característica marcante do PI, que carrega seu nome, é a primazia pelo espaço externo, gramado e arborizado, “calmo, agradável e pitoresco” (DUARTE, p. 104), com muitos brinquedos, alguns com piscina, oferecendo muitas possibilidades para as crianças que passavam grande parte do dia nessa área. Não se pode falar em salas de aula, pois esse item não era previsto no projeto arquitetônico, que contemplava

⁵ Denominação atribuída às educadoras responsáveis pelas crianças, nessas instituições.

apenas alguns espaços cobertos – para abrigar as crianças em tempos frios e chuvosos –, mas não a ideia de salas de aulas por grupo de crianças. Ao contrário, nas palavras de Fernando de Azevedo (1932, p. 135, *apud* DUARTE, 2001, p. 105) tratava-se de um “ambiente de arte, atraente e educativo, desde sua arquitetura até suas instalações”, respondendo aos princípios da escola nova.

Havia ainda preocupação de essas áreas constituírem-se bosques com amostras da nossa vegetação, da Mata Atlântica, da Floresta do Amazonas. Pesquisadores que se dedicaram a estudar sobre o parque infantil evidenciam que esse programa foi grandemente inspirado nas escolas ao ar livre presentes em vários países, em especial a Dinamarca. Algumas instituições ocupavam um quarteirão inteiro, como ainda é o Parque Infantil de Araraquara, hoje tombado como Patrimônio Histórico e Cultural, com pouquíssima parte edifica-

Parque Infantil Dom Pedro II (1939)
Acervo Fotográfico do Museu da Cidade de São Paulo



da, sem salas de aula, com árvores, sombra, água, tanque de areia e brinquedos.

Com forte ênfase no brincar e na arte, seus objetivos iniciais se relacionavam ao lúdico, aos jogos tradicionais infantis, ao artístico, aos rituais, às músicas, danças e apresentações folclóricas e estavam distantes de uma preocupação com a preparação para a escola ou a ênfase na alfabetização. Dança, música, pintura e escultura faziam-se presentes, assim como o desenho e a brincadeira como formas de expressão infantil, o que sinaliza a valorização da criança e das suas manifestações. Uma frase de Mário, citada por Faria autora, nos permite compreender a criança da forma como era vista por ele.

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstradeira completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não abumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela inda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E aliás as tais “tendências” muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente (ANDRADE, 1929, p. 82, *apud* FARIA, 1999, p. 91).

MUDANÇA DE RUMO: AS PREMISSAS DESFIGURADAS

O PI sofreu várias transformações depois da saída de Mario de Andrade da diretoria do Departamento de Cultura, em 1938. No entanto, permaneceu com a estrutura de funcionamento até a década de 70, com a entrada dos programas de educação compensatória implementados no contexto da “Guerra contra a Pobreza” nos EUA,



Parque Infantil de Santo Amaro (1954)
Acervo Fotográfico do Museu da Cidade de São Paulo

na década de 60. Por meio de medidas assistenciais e pedagógicas, esses programas visavam corrigir os déficits cognitivos encontrados em grupos socialmente desfavorecidos, advindos de uma suposta carência cultural resultante do meio familiar. Apoiava-se na ideia de que os pais não conseguem dar a seus filhos a base necessária para o sucesso na escola e a pré-escola seria um veículo para sobrepor as barreiras de classes sociais.

A educação compensatória, por meio da antecipação da escolarização, passa a ser defendida no Brasil, na década de 70, como a grande solução para os problemas do [antigo] primeiro grau (KRAMER, 1982, p. 59) e do alto índice de retenção registrado na [antiga] primeira série, que chegava aos índices de 70%, em São Paulo (DUARTE, 2002).

Sob forte influência desse programa, observa-se um movimento nacional de expansão da educação pré-escolar visando à preparação

da criança para o ensino fundamental. Voltaremos ao cenário paulista para, em seguida, tratar dessa expansão na região Nordeste do Brasil.

No caso do município de São Paulo, o movimento foi pela reforma do currículo do PI e a ampliação do atendimento pré-escolar, no que se consideravam “espaços ociosos” tanto dos PIs quanto das Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Mesmo sob forte evidência de que os índices de retenção e evasão no primeiro grau não se referiam às crianças que frequentavam os PIs⁶, mas às que pertenciam às camadas socioeconômicas e culturais menos favorecidas e não frequentavam os PIs (DUARTE, 2002, p. 80), a Comissão constituída para a alteração do currículo dos PIs caminhou em direção a aproximar a educação pré-escolar da estrutura do ensino fundamental, quando deveria ser o contrário.

Em 1974, tem início a instalação de “Unidades pré-escolares” em áreas disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, ou em áreas anexas ao prédio das escolas, observando-se já uma resistência à manutenção do termo Parque Infantil, já que esse tipo de instituição não se enquadra nas exigências das novas metas para a educação pré-escolar.

Em 1975, os Parques Infantis são transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil, como uma alternativa de otimização dos equipamentos e investimentos públicos. Essa medida, sustentada por uma mudança radical de concepção de educação de crianças, é acompanhada da redução da extensão da faixa etária atendida (de três a 12 anos para quatro a seis anos), do tempo de jornada da criança (de 12 para quatro horas em três turnos) e das áreas verdes. A

⁶ A Revista Escola Municipal, publicada em dezembro de 1974, apontava a eficiência da educação pré-escolar no desenvolvimento integral da criança e sua contribuição para a melhor adaptação da criança à escola e para a “diminuição das desvantagens devidas à carência cultural” (*apud* DUARTE, 2002, p. 80).

nova concepção também prevê a construção de salas de aula, afinal, “a educação compensatória solicita espaços escolares semelhantes ao ensino fundamental” (DUARTE, 2002, p. 137). Assim, o espaço-parque transforma-se em espaço-escola: piscinas são desativadas e, posteriormente, aterradas; bosques, hortas e pomares são substituídos por pavilhões de salas de aula; a ênfase na ocupação dos espaços externos volta-se para os espaços internos, em especial, a sala de aula e o aumento de permanência da criança nela.

Grande destaque passa a ser dado às atividades pedagógicas, concebidas como

[...] aquelas realizadas dentro de um espaço delimitado para cada grupo, com as crianças, preferencialmente sentadas em cadeirinhas, com mesinhas, papel e lápis, além de muitos desenhos mimeografados ou xerocados, para que as crianças exercitem a coordenação visomotora, noções matemáticas e outras afetas ao currículo pré-escolar (DUARTE, 2002, p. 162).

O aumento das salas reduz tanto as áreas internas (palcos e refeitórios) quanto as externas (quadras, jardins, piscinas), limitando o ziguezaguear das crianças, suas brincadeiras com pneus, cordas, bolas, corridas, antes feitas sobre grama e terra. Também incide sobre os espaços coletivos utilizados por crianças, pais e comunidade em atividades de cultura, lazer e saúde. A comunidade deixa de frequentar o espaço da escola e sua entrada é cada vez mais controlada. A redução da área verde é seguida pela subida dos muros.

Mudanças tão radicais como essas evidenciam, conforme Duarte (2002), como as propostas pedagógicas imprimem suas marcas no espaço físico das unidades educacionais. A compartimentalização e delimitação dos espaços, privilegiando a separação dos grupos etários – inicialmente em “estágios” e, posteriormente, em “períodos” – no uso dos espaços coletivos, ao passo que aumenta o controle



Parque Infantil
Fonte: Acervo Fotográfico do Museu da Cidade de São Paulo

dos adultos sobre as crianças e seus deslocamentos, elimina o que havia de mais sublime nos PIs: a ampla movimentação das crianças, o respeito ao ritmo e interesses individualizados, suas necessidades de companhias e também de recolhimento, o encontro entre pares de idades heterogêneas e a possibilidade do improvável – que move o interesse e a atenção das crianças, orienta a formação dos agrupamentos e os deslocamentos pelos espaços.

O quadro a seguir resume as transformações ocorridas.
Mas, a expansão do número de vagas não aconteceu apenas nos PIs já transformados em Emeis. Em 1976, tem início a instalação

	PARQUES INFANTIS	EMEIS
CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	Protagonista produtora de cultura	Em déficit cognitivo Tábula rasa a ser preenchida com o conhecimento proporcionado pelo professor
OBJETIVO	Assistir-educar-recrear	Prevenção do fracasso escolar da criança na primeira série e preparação para o EF
FAIXA ETÁRIA ATENDIDA	Crianças de três a 12 anos, as crianças de sete a 12 anos frequentavam em horário complementar à escola	Crianças de quatro a seis anos
AGRUPAMENTO ETÁRIO	Idades heterogêneas	Seriado: 1º, 2º e 3º estágios Posteriormente: 1º, 2º e 3º períodos
DESIGNAÇÃO DAS CRIANÇAS	Crianças do Parque	Alunos da Emei
ESPAÇO INTERNO	Poucas áreas cobertas para refeição, encontros e eventos sociais e abrigo de tempo ruim	Salas de aulas compartimentadas, destinadas aos respectivos grupos etários
ESPAÇO EXTERNO	Amplo, comportando bosques, pomares, hortas, piscinas e quadras	Reduzidos e cimentados
RELAÇÃO FAMÍLIA E COMUNIDADE	Aberta, facilitada por outros programas	Fechada, restrita à porta da secretaria

Quadro 1: Comparação entre Parques Infantis e Emeis quanto às principais características de atendimento

do Plano de Educação Infantil (Planedi), em São Paulo, destinado à preparação de crianças de três a sete anos de idade para o, então, primeiro grau.

Os Planedis são classes de pré-primário localizadas dentro das Escolas Municipais de Ensino Fundamental ou em área anexa ao prédio das escolas, com uma programação das atividades pedagógicas voltada, predominantemente, à preparação para a alfabetização. Apresentava um número excessivo de “alunos” por classe, chegando a acomodar 120 crianças sob a responsabilidade de uma única professora e três ou quatro mães monitoras (DUARTE, 2002, p. 83). Adotando a política de barateamento do investimento com a contratação de mães-monitoras, de caráter voluntário, esse programa contribuiu, significativamente, para a ampliação do atendimento a baixo custo, até a década de 80.

Voltando agora a atenção para o Brasil como um todo e ao Nordeste, em especial, evidências mostram que, durante os governos militares, o Estado formulou uma política de expansão do atendimento à criança em massa e com baixo custo, o que se intensificou durante a década de 80. O modelo é implantando no Brasil via dois programas nacionais já extintos: o projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência (LBA), vinculado ao antigo ministério da Previdência social; e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), vinculado ao Ministério de Educação. Ambos apoiados na concepção de educação compensatória, visando compensar carências e preparar crianças de populações desfavorecidas para o ingresso no ensino fundamental. Considerando que o modelo de déficit tem como alvo a população de menor poder aquisitivo, ambos os programas se dirigem, inicialmente (início da década de 70), a periferias urbanas com mais de 20 mil habitantes e a áreas com altas taxas de mortalidade infantil, principalmente no Nordeste, tornando-se, em 1975, “o modelo nacional público de atenção ao pré-escolar” (ROSEMBERG, 1999, p. 18).

Dentre os dois programas, o projeto Casulo, implementado em 1977, ocupou espaço significativo na expansão dos serviços de educação infantil, sendo considerado (NUNES et. al., 2010) a ação mais expressiva da LBA, tanto pelo número de crianças atendidas quanto por sua abrangência no território nacional. A LBA atuava de forma indireta, repassando recursos a instituições privadas e prefeituras com baixíssimo valor por criança. Em menos de quatro anos, chegou a atender a quase um milhão de crianças, em todas as regiões do país, em maior proporção nos estados do Norte e Nordeste.

O Mobral foi criado em 1975, originalmente, para erradicar o analfabetismo no Brasil e passou a ter um programa de Educação Pré-Escolar quando foi criado o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, em 1981, o primeiro órgão criado pelo MEC voltado à criança em idade pré-escolar. O MEC apoiou financeiramente e tecnicamente estados e municípios na expansão da oferta da educação pré-primária, em regime parcial, dando prioridade às crianças com idade próxima aos sete anos (idade de entrada na escola compulsória, naquela época). Novamente, encontra-se neste modelo a ênfase na utilização dos recursos da comunidade e o voluntarismo como forma de garantir uma expansão rápida e barata. De acordo com Campos et al. (1992) sua expansão foi responsável por 50% do atendimento pré-escolar público no país, em 1982.

Se, por um lado, a adoção do modelo de expansão em massa e de baixo custo inibiu a expansão dos jardins de infância e reorientou a estrutura e os objetivos do parque infantil, por outro, a supremacia da educação compensatória favoreceu a emergência das classes de alfabetização em várias unidades da federação.

Em 1997, havia 1,4 milhão de crianças com mais de sete anos de idade retidas em classes de alfabetização, impedidas de ingressar na primeira série do ensino fundamental com a idade correta, como

determinava a Constituição (Censo Escolar de 1998)⁷.

Ao investigar os índices de exclusão na educação infantil, Fúlvia Rosemberg (1999, p. 9) se deparou com dois processos discriminatórios simultâneos. Um deles se refere ao expressivo número de crianças acima de sete anos retidas na pré-escola, quando deveriam estar matriculadas no ensino fundamental, e a constatação de que esse número era mais expressivo para crianças negras residindo no Nordeste. Assim, esse modelo destinado aos pobres estaria gerando

Em 1995, o Estado de Alagoas apresentava uma taxa de frequência em instituições de EI de 21,2%, uma taxa de retenção de 25,7% de crianças de sete a 11 anos na pré-escola e 43% de função docente com formação em nível inferior ao segundo grau. A porcentagem de negros (pretos e pardos) residentes no estado era 63,8 (ROSEMBERG, 1999, p. 27).

e reforçando discriminações de crianças pobres e negras. O outro se refere ao número significativo de professoras leigas, sem qualquer habilitação, arcando com a expansão das matrículas na educação pré-escolar. A autora atribui esse processo de exclusão ao modelo de expansão da educação infantil brasileira, que, apoiada no argumento da igualdade de oportunidades de

classes populares no ensino fundamental, aposta no investimento de baixo custo e na disponibilidade de mão de obra feminina sem qualificação compatível com a função docente.

Esse foi um recorte da expansão de um modelo de educação infantil de massa adotado como política nacional brasileira, que ocorre

nos anos 70 e 80, orientado pela teoria da educação compensatória, que imprimiu às instituições de educação infantil as seguintes marcas:

- baixo investimento público;
- professores leigos (sem a qualificação equivalente à função) recebendo salários reduzidos;
- espaços improvisados ou escassos;
- material pedagógico precário,
- ambientes pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis;
- a disseminação da ideia de que não há necessidade de formação e de que basta ser mulher e gostar de criança para trabalhar na EI; e
- a disseminação da ideia de que o fracasso escolar pode ser resolvido com a aceleração e a antecipação de aprendizagens de conteúdos do EF.

A educação infantil expandiu sem qualidade, em um contexto político que deixou o país refém de um regime ditatorial e de orientações exteriores, com pouca margem de participação da sociedade civil. Contudo, outro tipo de expansão ocorre paralelamente, como resposta a uma demanda legítima da sociedade civil organizada em movimentos sociais. É o que veremos a seguir.

RECUPERANDO A DIGNIDADE DA CRIANÇA

Não cabe, neste documento, um aprofundamento na história da educação infantil no Brasil. O que se quer neste tópico é ressaltar três fatores que colaboraram para a recuperação da dignidade da criança no cenário das políticas públicas para a infância e refletem um movimento mundial pelos direitos humanos:

⁷ INEP. Classes de alfabetização caminham para a extinção. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=NfBa-Q6ns&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=18295&p_r_p_564233524_id=18296> Acesso em: 5 mai. 2015.

- novas demandas da sociedade civil por creches, culminando em conquistas legais no campo da educação da criança pequena;
- a adesão do Brasil à Convenção Internacional dos Direitos da Criança; e
- avanços científicos no campo da criança e das infâncias, em diversas áreas do conhecimento, com destaque para a nova sociologia da infância.

NOVAS DEMANDAS DA SOCIEDADE CIVIL E AS CONQUISTAS LEGAIS

Ainda sob o domínio da ditadura militar, porém inserida no contexto da redemocratização do país, no final da década de 70, tem início uma verdadeira revolução no campo dos direitos sociais e individuais com a emergência de manifestações sociais de ordens diversas que culmina na elaboração de uma nova Constituição. O Movimento de Luta por Creches (MLC) é um desses movimentos. Nasce em 1979 nos bairros operários da cidade de São Paulo e rapidamente se amplia em importantes capitais do país, como Rio de Janeiro, Recife e Belo Horizonte. A bandeira de luta do Movimento são as creches como equipamentos educacionais, diretamente mantidos e administrados pelo poder público, e profissionais remunerados. Mobilizando o debate entre trabalhadoras, intelectuais, políticos e feministas, o MLC tem importância decisiva para as conquistas legais que se sucedem. É ainda no contexto dos movimentos sociais, pautadas nos novos dispositivos legais, que as creches na universidade também são inseridas na luta dos servidores das universidades. Da mesma forma, um movimento de creches comunitárias se fortalece em várias regiões do país, marcando uma posição bastante distinta das políticas assistencialistas mantidas pelas primeiras-damas.

Dentre os marcos legais e políticos, inaugurando uma política

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Ufal – NDI-Ufal é uma conquista da luta de servidores da Ufal que reivindicaram via Associação de Servidores da Ufal (AssUfal), hoje SintUfal, a criação de uma creche. A criação da creche teve apoio da LBA e MEC e foi inaugurada em 1984, em uma casa residencial alugada pela AssUfal próxima à praça Sinimbu, onde se situava a reitoria da Ufal. Em 1990, foi transferida para o Campus A. C. Simões da Ufal, onde está até hoje.

nacional de educação infantil, destacam-se:

- A Constituição Federal, promulgada em 1988, que reconhece o direito da criança à educação em creches e pré-escolas em dois capítulos, da Educação e dos Direitos sociais.
- O Estatuto da Criança e do Adolescente, publicado em 1990, que reitera o direito da criança à educação.
- A LDB, aprovada em 1996, que: afirma a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica; redefine os conceitos de creche e pré-escola; estipula prazo para que as creches se integrem ao sistema de ensino; e reconhece a formação mínima do profissional de educação infantil.
- O Plano Nacional de 2001 que contempla a educação infantil em 25 metas específicas.
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, que definem a Pedagogia como locus da formação inicial para o exercício da docência na educação infantil.

Na Constituição de 1988, o direito da criança à educação em creches e pré-escolas é afirmado:

- Como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de zero a seis anos, sendo posteriormente alterado para zero a cinco anos, com a ampliação do ensino fundamental de nove anos (Art. 208, IV).
- Como um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas (Art. 7º, XXV).

- O Fundeb, aprovado em 2007, que destina recursos a todas as etapas da Educação Básica, possibilitando a definição de uma política de financiamento para a educação infantil.

Com esses marcos, esforços coletivos voltam-se para a desafiante tarefa de consolidação de uma política nacional para regulamentação, oferta, financiamento, monitoramento e profissionalização, que foi seguida de uma série de documentos normativos expedidos pela Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) do MEC. Em meio a conquistas e retrocessos, tem destaque a ação organizada dos fóruns estaduais e municipais em defesa da educação da criança

e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), que, desde 1998, vem desenvolvendo ações pontuais para a discussão e a compreensão da educação infantil como

O Fórum Alagoano em Defesa da Educação Infantil (Fadedi) foi criado em agosto de 2003 e reúne importantes representantes e organizações da sociedade civil ligados à infância e à educação.

primeira etapa da educação básica, em respeito às conquistas legais advindas desde a Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Uma das grandes conquistas da Constituição Federal de 1988 foi trazer a criança como sujeito de direitos na esfera pública, quando antes a criança era uma responsabilidade restrita à família.

Assim, o direito à educação desde o nascimento pressupõe uma responsabilidade social sobre a criança e a legitimação de espaços de socialização infantil para além do familiar. É assim que devemos compreender parte do artigo 29 da LDB ao referir-se à ação complementar à família.

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

Essa compreensão é necessária para a consolidação de um sistema de educação infantil que integra, efetivamente, o cuidado e a educação. Em outras palavras, a integração cuidado e educação não se restringe à relação direta com a criança, está associada, sobretudo, à ideia de responsabilidade compartilhada entre família e sociedade mais ampla, que se organiza via poder público (HADDAD, 2006).

Essa concepção ganha importância ao ser analisada no contexto maior de mudanças que acometeram as sociedades ocidentais e culminaram em várias outras conquistas no âmbito dos direitos humanos.

A ideia de que a criança está fora de casa, frequentando espaços coletivos do tipo creche, pré-escola ou equivalente, porque a família não consegue cuidar e educar a sua criança e, portanto, está faltando com suas obrigações, já foi superada. A convivência de crianças com outras crianças em espaços coletivos, fora do espaço doméstico, é uma realidade do mundo contemporâneo. Portanto, a conquista legal significa também a positivação de um espaço público que até tempos recentes não era visto com bons olhos.

As crianças crescem e se desenvolvem na família e também nos espaços coletivos. A busca por uma instituição de educação pelas famílias para as crianças bem pequenas é uma tendência crescente no mundo todo e remete às transformações na composição da família, incluindo a brasileira, e a uma nova concepção de infância.

A tradicional ideia de família compreendendo mãe, pai e filhos, com papéis distintos, em que o homem sai para trabalhar e a mulher fica em casa cuidando dos filhos e dos afazeres domésticos foi profundamente alterada, fato tornado evidente pelo progressivo número de mulheres trabalhando fora de casa e sua permanência no mercado de trabalho, mesmo quando têm filhos pequenos. Outras evidências são: o número progressivo de mulheres chefiando a família; a queda no número de filhos; e outras formas de configuração familiar. Todos esses fatores contribuíram para uma revisão das tradicionais

atribuições da mulher no espaço doméstico e a redefinição do papel masculino na reprodução e no cuidado com os filhos. Muitas pesquisas apontam que a figura paterna está mais presente na educação dos filhos, comparativamente, ao que aconteceu no passado.

Um dos fatores que mais incidem sobre as crianças e suas condições de desenvolvimento no contexto contemporâneo é o declínio das fontes de socialização no interior do espaço doméstico, causado pela diminuição da família extensa, do número de filhos da mesma família e da insegurança dos espaços urbanos. A restrição de fontes de referências humanas afeta as funções tipicamente humanas de agir, comportar-se, pensar e sentir-se como um ser social e constituir-se como sujeito. Nessa perspectiva, os espaços coletivos não familiares como as creches e pré-escolas, ao promoverem a ampliação dos referenciais humanos, principalmente pelo convívio entre crianças, exercem uma função civilizadora.

Avanços legais também beneficiam os profissionais da área com a exigência de uma formação específica. O Brasil caminha na direção de garantir a formação em ensino superior para todos os professores da educação básica nos cursos de Pedagogia. Porém, muito se tem a caminhar para que a Pedagogia possa oferecer uma formação que compreenda todas as conquistas legais e teóricas no que diz respeito, especialmente, à atuação com as crianças da educação infantil.

No plano internacional, novos desenvolvimentos no campo da educação infantil e da infância colaboram para a emergência de nova visão de infância. Destacamos a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e os avanços científicos, em especial, os estudos sobre e com crianças, realizados em várias áreas do conhecimento.

A CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) ratificada pelo Governo brasileiro, em 24 de setembro de 1990 (BRASIL, 1990)⁸, assenta-se em quatro princípios ético-filosóficos e jurídicos que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças:

- a não discriminação;
- o interesse superior da criança;
- a sobrevivência e o desenvolvimento; e
- a opinião da criança.

Para efeito dessas *Orientações Curriculares*, três artigos da CDC são destacados, pelo seu grande impacto na educação infantil: o Art. 29.1, que trata do sentido da educação como direito; o Art. 12 que trata do direito da criança expressar suas opiniões; e o Art. 31 que trata do direito ao descanso e lazer.

Considerando que as orientações quanto aos direitos da primeira infância são fornecidas no Comentário Geral 7, emitido pelo Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNITED NATIONS..., 2005), é esse documento que tomamos como referência para abordar cada um desses artigos acima destacados.

O Comitê interpreta “o direito à educação na primeira infância como se iniciando com o nascimento e intimamente ligado ao direito das crianças pequenas ao máximo desenvolvimento (art. 6.2)” (UNITED NATIONS..., 2005, p. 13, tradução nossa). A associação da educação ao desenvolvimento é elaborada no **Artigo 29.1**, ao orientar a educação ao **desenvolvimento da personalidade, das aptidões e da capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial**. Para alcançar esse objetivo, a educação precisa ser **centrada na criança, apropriada à criança e empoderadora**. O refe-

⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm

Art. 29.1. Os Estados-Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
- e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

rido Comitê lembra que o Comentário nº 1º, que trata dos objetivos da educação, explica que o objetivo é “empoderar a criança via o desenvolvimento de suas habilidades, aprendizagem e outras capacidades, dignidade humana, autoestima e autoconfiança”. Examinando o referido documento, vemos que o sentido de educação exposto ultrapassa largamente a aprendizagem num contexto escolar formal para “abraçar um vasto leque de experiências de vida e processos de aprendizagem que permitem às crianças, individual e coletivamente, desenvolver sua personalidade, habilidades e capacidades e desfrutar de uma vida plena e satisfatória em sociedade” (UNITED NATIONS..., 2001, p. 2, tradução nossa).

Ao declarar que o objetivo primordial da educação consiste

⁹ UNITED NATIONS..., 2001. Comentário Geral nº 1 (Tradução nossa). Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument)>

no desenvolvimento da personalidade da criança, de suas habilidades e aptidões, a CDC reconhece que **cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem únicas.**

O artigo 12 é igualmente importante, no que tange à educação infantil, pois se refere ao direito à **participação**. O Comentário Geral nº 7 ressalta que esse direito “reforça o status da criança pequena como uma participante ativa na promoção, proteção e monitoramento de seus direitos” (UNITED NATIONS..., 2005, p. 6).

Artigo 12. O direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, de acordo com a idade e a maturidade da criança.

Nenhuma idade-limite é posta sobre o direito da criança de expressar sua opinião sobre os assuntos que lhe dizem respeito. Ao contrário, o Comitê reforça que, como detentora de direitos, até as crianças bem pequenas têm o direito de expressar suas opiniões, **de acordo com a idade e a maturidade**. As crianças pequenas são extremamente sensíveis ao seu entorno e adquirem, rapidamente, compreensão das pessoas, lugares e rotinas em suas vidas, ao longo da consciência de sua identidade única. Elas fazem escolhas e comunicam seus sentimentos, ideias e desejos de várias maneiras antes mesmo de serem capazes de se expressar verbalmente. Consequentemente, a plena aplicação do artigo 12 requer reconhecimento e respeito para com as formas não verbais de comunicação, incluindo a brincadeira, a linguagem corporal, as expressões faciais, o desenho e a pintura, por meio das quais as crianças pequenas demonstram compreensão, escolhas e preferências. O direito de participação requer que os adultos adotem uma atitude centrada na criança, ouvindo as crianças e respeitando a sua dignidade e pontos de vista. Também requer dos adultos paciência e criatividade, que adaptem as suas expectativas aos interesses da criança pequena, seu nível de compreensão e formas preferenciais de comunicação (UNITED NATIONS..., 2005, p. 7).

A CDC recomenda que sejam tomadas medidas para construir oportunidades para as crianças expressarem seus pontos de vista e para que seus pontos de vista sejam devidamente levados em consideração. O **papel ativo das crianças** em um ambiente de aprendizagem participativa deve ser promovido nas instituições de educação infantil e em todos os ambientes educacionais. Ensinar e aprender deve levar em conta as condições de vida e as perspectivas das crianças. Por esta razão, os pontos de vista das crianças e de seus pais têm que ser incluídos no planejamento de currículos e programas escolares.

O reconhecimento do direito de participar nos processos e decisões que afetam sua vida atribui importância particularmente significativa às opiniões das crianças sobre sua própria infância. Central para a evolução da política e serviços para as crianças é o reconhecimento crescente da legitimidade e valor da participação das crianças em processos de investigação e de tomada de decisão. Essa participação pode incluir escolha e planejamento de atividades e avaliação das instituições que atendem. É nessa perspectiva que presenciamos hoje a participação das crianças como protagonistas em pesquisa e em avaliações das instituições que frequentam. Tivemos exemplo concreto dessa participação no processo de avaliação do projeto Paralapraca do município de Maceió, pela empresa de consultoria Move (2014, 2015).

Art. 31. O direito da criança ao descanso, ao lazer e a se engajar em brincadeira e atividades de recreação apropriadas à idade da criança e participar livremente da vida cultural e do mundo das artes.

Por último, destaca-se o direito ao brincar expresso no **Art. 31.** O Comitê observa que pouca atenção tem sido dada pelos Estados a esse direito e reconhece que a brincadeira é uma das características mais

distintivas da primeira infância. “Por meio da brincadeira, as crianças desfrutam e desafiam suas capacidades atuais, independentemente de brincarem sozinhas ou com outras crianças. O valor da brincadeira criativa e da aprendizagem exploratória é amplamente reconhecido na educação infantil” (UNITED NATIONS..., 2005, p. 15). No entanto, a realização do direito ao descanso, lazer e brincar é, muitas vezes, prejudicada pela falta de oportunidades para as crianças se encontrarem, brincarem e interagirem em ambientes apropriados a elas: seguros, estimulantes e livres de estresse.

Há pouco debate sobre a aplicação dos direitos da criança relacionados à educação infantil, no Brasil. No entanto, é particularmente importante que os profissionais da educação infantil se assegurem de que os princípios da CDC sejam compreendidos e implementados nas instituições em que trabalham. Muitas vezes os direitos da criança são compreendidos como uma maneira permissiva de atribuir poder e controle às crianças, os quais são retirados do poder dos adultos (pais e outras figuras de autoridade, como, por exemplo, os professores). Mas essa compreensão precisa ser superada. Um caminho é o devido entendimento do termo **empoderamento**, associado à educação tal como apresentado no Comentário nº 1 e reiterado no Comentário nº 7 pelos respectivos comitês das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

Esse termo é uma tradução da expressão de língua inglesa *empowerment*. Tem sido utilizado para referir-se a uma mudança nas relações de poder associada a situações de dominação, repressão e exclusão, como no caso dos negros, índios, mulheres e crianças, na concepção positiva de poder como um elemento transformador e produtor de um saber que enfraquece a condição de submissão ou subalternação.

Empoderar-se é tornar-se protagonista nas relações que se estabelecem no cotidiano, assumindo uma postura mais participativa,

por meio da ampliação de recursos e possibilidades. Participar, por sua vez, pressupõe condição de igualdade e liberdade. Implica dar voz às pessoas excluídas e ouvir o que têm a dizer sobre a sua situação.

As pessoas não podem ser empoderadas por um agente externo, tampouco por si mesmas. Assim, um pressuposto é que as condições necessárias para que as pessoas se libertem da condição de subordinação sejam propiciadas e possibilitem o empoderamento. No caso da criança, o empoderamento está diretamente relacionado à mudança na relação de poder do adulto. Nessas *Orientações Curriculares* compreende-se que as condições necessárias para essa mudança é o **rompimento com a cultura adultocêntrica** que percebe o mundo e a vida a partir dos olhos dos adultos.

A cultura adultocêntrica reflete a forma como nossa sociedade tradicionalmente se organizou em torno das relações de poder do adulto sobre as crianças: são os adultos que decidem sempre o que é melhor para as crianças, seja na família, seja nas instituições e qualquer outro contexto. Sua participação é nula ou inexistente. Ou seja, a cultura adultocêntrica nega a cultura infantil, por não reconhecer o universo infantil e as crianças como sujeitos de direito e ativos na produção de conhecimento e cultura.

Assim, faz-se necessário buscar um equilíbrio de poder nas relações estabelecidas. As condições são diversas. Se, por um lado, é necessário oferecer condições físicas e materiais para que a criança seja protagonista da sua própria socialização, por outro, é preciso aprender a enxergar a vida pelos olhos dela e compreender com ela os significados que as crianças atribuem ao mundo, sem perder de vista a pluralidade das infâncias, pois nem todas as crianças vivem sua infância da mesma forma.

AVANÇOS CIENTÍFICOS NO CAMPO DA CRIANÇA E DAS INFÂNCIAS

Martin Woodhead, um pesquisador britânico especialista nos direitos da criança considera que a CDC tem uma influência potencial na formação de agendas políticas, especialmente pela sua adoção quase universal¹⁰ (os únicos países que não aderiram à Convenção são os EUA e a Somália) e os mecanismos sistemáticos de monitoramento pelos organismos da ONU. No entanto, a implementação de uma política de direitos tem um longo caminho a percorrer, principalmente porque implica em uma mudança da imagem que se tem de criança e de criança na sociedade (WOODHEAD, 2006).

A esse respeito, é oportuno trazer para este tópico a contribuição dos avanços científicos no campo da criança e das infâncias.

Na Psicologia, destacam-se os estudos sobre interação de crianças de pouca idade, desenvolvidos desde o final da década de 70, contribuindo com um novo olhar à criança, suas capacidades e necessidades, rompendo vários dogmas que sustentavam a ideia de criança passiva e sem competência para a interação social com parceiros. Essas pesquisas revelam a imagem de uma criança: disposta ao contato social; altamente motivada para a interação com outras crianças, comparativamente aos adultos e aos objetos; que desenvolve relações prolongadas e significativas com seus pares desde idade bem precoce; e que expressa questões e preocupações para as quais, muitas vezes, soluciona com seus pares. No Brasil, pesquisadoras como Ana Maria Carvalho, Maria Isabel Pedrosa, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Stella Gil e colaboradores têm sido pioneiras no desenvolvimento de pes-

¹⁰ Até recentemente, os únicos países que não tinham aderido à Convenção eram os EUA e a Somália. A Somália ratificou a Convenção, em janeiro de 2015. Agora restam os EUA e o Sudão do Sul – que se incorporou às Nações Unidas somente em 2011, quando se tornou independente.

quisas com esse enfoque interacionista em contextos de educação infantil, desde a década de 80.

No campo das ciências sociais, destacam-se as contribuições recentes da Sociologia da infância. Willian Corsaro é um dos teóricos que têm contribuído para mostrar que as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas. Em seus estudos sobre crianças em interação, em contextos de educação infantil, Corsaro (2005) constatou que as crianças não apenas reproduzem a cultura adulta, mas também criam sua própria cultura ao mesmo tempo que interpretam a cultura do adulto. Define como “cultura de pares” um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares. Dessa forma, contribui para a compreensão dos aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade.

A Sociologia da infância procura entender as definições e significado que as crianças dão à sua própria vida e reconhece as competências e a capacidade de compreender e agir sobre o seu mundo infantil. Nesta perspectiva, está em sintonia com o conceito de ‘criança rica’ de Loris Malaguzzi, que afirmou que a criança é “rica em potencial, forte, poderosa e competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças” (1993, *apud* DALBERG et al., 2003, p. 69).

Hoje em dia, há inúmeros pesquisadores brasileiros desenvolvendo pesquisas sobre e com crianças, infâncias e educação infantil produzidas em diversas áreas do conhecimento, fato que pode ser notado no crescente número de publicações na área. Não cabe, nessas *Orientações Curriculares*, tecer considerações sobre essas produções. No entanto, cabe ressaltar que a nova visão de criança e infância coloca em debate o valor das instituições de educação infantil como espaços para as crianças viverem sua vida “aqui e agora”, caracterizando um movimento que se distancia da tradicional abordagem escolar voltada, prioritariamente, ao ensino-aprendizagem.

Todos esses avanços científicos questionam o controle e o poder que o adulto, tradicionalmente, exerce sobre a criança e incitam o debate sobre o papel do adulto na construção social da infância e agência das crianças na sua própria vida.

CONSOLIDANDO NOVAS PREMISSAS

Compreendemos que as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (Dcnei), documento mandatário que impulsiona e justifica essas *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió*, reconhecem e legitimam os três fatores que colaboraram para a recuperação da dignidade da criança no cenário das políticas públicas para a infância. Compreendemos, também, que as Dcnei dão legitimidade ao necessário resgate de princípios valiosos que foram perdidos e apontam novos caminhos. Assim, finalizamos esse tópico com uma leitura desse documento, realçando os principais marcos conceituais nele encontrados.

As Dcnei – fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) – constituem uma atualização das primeiras Diretrizes (BRASIL, 1999) depois de dez anos e refletem necessidades atuais da área da educação infantil, como o alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, pontuando questões como faixa etária, incorporação de temas atuais como a preservação do planeta e as tecnologias, bem como orientações em relação às diversidades regionais, de gênero, étnicas, religiosas e culturais. Visam, também, responder aos novos desafios postos com a aprovação das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que instituíram, respectivamente, a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade e a ampliação deste nível de ensino para nove anos de duração, dentre outras orientações publicadas pelo MEC.

Contando com a colaboração de amplos setores da sociedade civil, pesquisadores, militantes e profissionais da educação de vários estados brasileiros, a nova versão do documento incorpora importantes marcos conceituais que circundam o debate entre os profissionais da área e são listados a seguir¹¹.

MARCOS CONCEITUAIS DAS DCNEI

- **Definição da identidade do atendimento na educação infantil**

Creches e pré-escolas são definidas como espaços de educação coletiva, mais precisamente, o primeiro espaço de educação coletiva fora da família, com estrutura legal e institucional específica, submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino ao qual se integram. O caráter educacional e institucional da EI impede que se enquadrem nessa definição os programas alternativos de contextos domésticos, como mães crecheiras, também conhecidos como creches familiares, e também as creches noturnas.

- **Amplitude das funções sociopolíticas e pedagógicas das instituições de educação infantil**

As Dcnei apresentam uma visão ampliada das funções das IEI que rompe os limites das tradições assistencialistas, compensatórias e propedêuticas que, historicamente, marcaram as instituições de educação infantil. Essa visão se trata de múltiplas funções que abrangem: a educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias, pautada pela responsabilidade do Estado; a promoção

de igualdade entre homens e mulheres; sua constituição em espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e ampliação de saberes e conhecimentos de diversas naturezas; a promoção de equidade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais quanto ao acesso aos bens culturais e possibilidades de vivência da infância; a oferta de condições para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, possam manifestar-se e sentir suas manifestações acolhidas na condição de sujeito de direitos e desejos; a produção de novas formas de sociabilidades e subjetividades comprometidas com a democracia, cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento das relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam a nossa sociedade.

Observa-se que essas questões refletem respostas a novas tensões postas pela contemporaneidade e conquistas que se somam ao direito da criança à educação. Assim, temas como **gênero, educação especial e inclusão, diversidades étnico-raciais, sustentabilidade, novas tecnologias e promoção da diversidade cultural** receberão atenção especial em ações futuras.

- **A visão de criança como sujeito de direitos, reconhecendo seu papel ativo e cidadão, desde o nascimento**

As condições propostas para a organização curricular estão pautadas não apenas pelo direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer e educação) e à proteção (quanto a qualquer tipo de violência, discriminação e negligência), mas, também, à participação na vida cultural e social, o que inclui o direito de ser respeitada e ter liberdade para expressar-se individualmente. Isso implica em que a instituição deva proteger a criança contra toda e qualquer forma de violência, física ou simbólica, incluindo as pu-

¹¹ Para melhor compreender os marcos conceituais, a leitura aprofundada do Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009), na sua íntegra, é relevante, assim como os documentos que subsidiaram a atualização das Dcnei (KRAMER, 2009; BARBOSA, 2009).

nições e ameaças associadas, por exemplo, à privação do brincar, ainda frequentes nas práticas escolares. Implica também em inserir mecanismos de participação da criança nas questões que lhe dizem respeito e afastar todas as práticas que tolham a sua livre expressão. Implica ainda, em ampliar as possibilidades de acesso da criança na vida social e cultural.

- **A indissociabilidade entre cuidar e educar inerente ao conceito de educação na sua integralidade**

Esse aspecto convida-nos a repensar sobre a dicotomia mente e corpo, razão e emoção muitas vezes encontrada nas instituições de educação infantil. Essa dicotomia se expressa na fragmentação de ações e consequente separação de tarefas consideradas mais nobres (ligadas à mente) e menos nobres (ligadas ao corpo), estas delegadas aos auxiliares com remuneração mais baixa ou realizadas de forma mecânica. Na contramão dessa tendência, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009) nos conduz ao caminho de considerar ações de vestir, alimentar, trocar fraldas, banhar, realizar necessidades biológicas como experiências que promovem a apropriação pela criança do próprio corpo e dos modos culturalmente estabelecidos de realizá-las e, portanto, devem ser organizadas pelo professor e previstas na proposta pedagógica da instituição.

MUDANÇA DE PARADIGMA

Compreendemos que a visão de criança, currículo e proposta pedagógica apresentada e discutida nesse Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009), que fixa as Dcnei, não deixa margem para o modelo tradicional de escolarização, pautado no modelo do Ensino Fundamental, ainda dominante em nosso país, que organiza o cotidiano das ações das crianças em áreas de conhecimento. Ao

contrário, instrui sobre a necessidade da integração das diversas dimensões do desenvolvimento humano e os perigos da compartimentalização do conhecimento.

Nesse sentido, abre a possibilidade para a organização curricular da Educação Infantil se estruturar em “**eixos, centros, campos ou módulos de experiências**” (BRASIL, 2009, p. 16, grifos nossos), e não em áreas de conhecimento que, geralmente, integram o currículo. Além disso, define como eixos norteadores da proposta curricular a brincadeira e as interações.

A criança, e não o conteúdo escolar, é o centro da ação pedagógica. O foco recai sobre as vivências e experiências das crianças e a forma peculiar como constroem e se apropriam de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesma, expressam-se e manifestam seus desejos, interesses e curiosidades.

A promoção do desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos, é reafirmada como objetivo principal da educação infantil, que se viabiliza pela garantia do acesso a “processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p. 9).

Ao invés de fomentar “práticas pedagógicas centradas na ideia de transmissão de conhecimentos pré-consolidados e tratados como verdades” (OLIVEIRA; SILVA, 2010), o professor é convidado a cultivar novas atitudes para mediar o processo de construção de significados pela criança em relação ao mundo e a si mesma, o que se dá por meio da apropriação de diferentes linguagens. Também é convidado a abandonar os semanários organizados em função de áreas de conhecimento e ênfase no conhecimento dos números, leitura e escrita e compreender que a construção e a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade para essa etapa da educação

se dão a partir de práticas articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças que “ampliam suas possibilidades de ação no mundo e delineiam possibilidades delas viverem a infância” (BRASIL, 2009, p. 10).

O conjunto desses marcos conceituais coloca as instituições de EI em um patamar nunca alcançado e nos remete a um novo modo de pensar e praticar a educação infantil, em âmbito nacional, aumentando e enobrecendo o nosso compromisso social.

Trata-se, portanto, de um momento histórico extremamente relevante, marcado pela construção de uma educação infantil que considera a perspectiva da criança.

Desde a aprovação da atualização das Dcnei, em 2009, vários municípios da federação se empenharam na elaboração de suas Orientações Curriculares, sendo que vários dessas orientações se integraram aos nossos estudos.

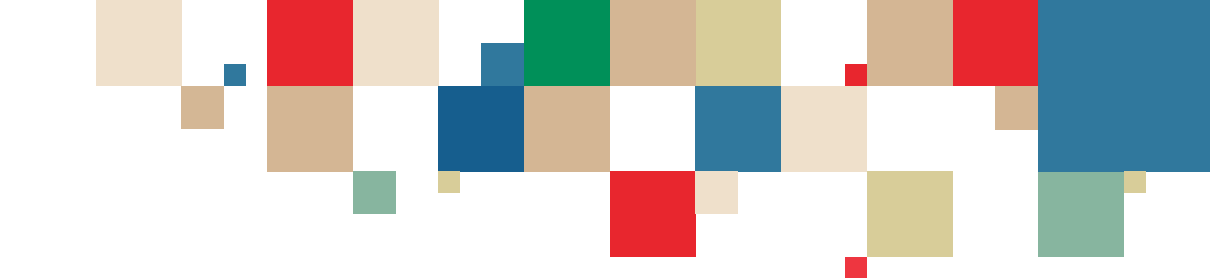
O Projeto Paralapraca, que,

desde 2013, desenvolve ações de formação no município de Maceió, conforme mencionado na introdução, caracteriza-se como uma importante parce-

ria na consolidação dos princípios e metas estabelecidos pelas Dcnei na rede de EI do município de Maceió.

Cmei Mestre Izaldino
Foto: Anderson Lima da Silva





2

UMA VISÃO AMPLIADA DE CURRÍCULO

| LENIRA HADDAD

O foco do trabalho pedagógico com a educação infantil previsto nas Dcnei é a criança. Os interesses que mobilizam as crianças, os diálogos que se desenvolvem entre elas, as formas peculiares como expõem as suas teorias sobre o mundo e as estratégias criadas para resolver problemas precisam ser objetos de observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação dos professores. Por exemplo, uma grande riqueza de possibilidades de aprendizagem das crianças e da compreensão delas pelos professores está posta na brincadeira da criança. Como um dos eixos da proposta pedagógica, a brincadeira da criança permeia a sua jornada e não pode se limitar ao momento do “parque”, equivocadamente denominado de recreio ou intervalo.

As aprendizagens, experiências e vivências das crianças no cotidiano institucional devem ser reconhecidas e refletidas pela equipe pedagógica das instituições de EI e previstas em seus planejamentos.

Inverte-se a lógica do currículo, que não será compreendi-

do predominantemente como uma listagem de conteúdos disciplinares definidos a priori, direcionado pelos adultos, compartimentado em objetivos educacionais estreitos e associados à ideia de disciplinas, de matérias ou sequência de conteúdos escolares.

A concepção de currículo, aqui apresentada, contempla tudo o que se faz e o que acontece no dia a dia da criança na instituição educacional, incluindo as relações que se estabelecem e o que se precisa compreender e oferecer a ela para que possa desenvolver seu pleno potencial como pessoa, a partir de ricas e diversas experiências significativas.

Compreendemos que o conjunto de práticas que se organiza para promover o desenvolvimento integral da criança, tal como previsto no Art. 3º das Dcnei (BRASIL, 2009), envolve alguns componentes: uma concepção de criança, de como se processa a aprendizagem e o desenvolvimento humano, a

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade – Art. 3º (BRASIL, 2009).

maneira como se organizam os espaços, tempos e relações das crianças na instituição, a seleção de experiências nucleares de aprendizagem que se queira garantir, a relação adulto-criança, a documentação (incluindo observação, registro e avaliação), a relação da instituição com a família e a comunidade, e a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Também se incluem os momentos diários de chegada na instituição e de despedida, os cuidados do corpo, as brincadeiras iniciadas pelas crianças em tempos planejados ou não, na sala ou em ambiente externo, o transitar pelos diversos ambientes, as sa-

idas para fora da instituição, as perguntas e as suas curiosidades, a convivência com os diferentes profissionais da instituição, com seus pares do mesmo grupo etário e crianças de distintas idades. A esse conjunto de componentes, que retrata a vida da instituição, no movimento de promover o desenvolvimento integral da criança, denominamos currículo. Portanto, neste documento adotamos uma **visão ampliada de currículo**.



Crianças no parque, Cmei Casa da Amizade
Foto: Mauro Fabiani dos Santos.

FONTES DE INSPIRAÇÃO

Antes de apresentarmos nossa proposta de currículo ampliado, convém ressaltar que essa ideia não é nova nem recente. Ela tem sido adotada como alternativa à concepção dominante de currículo associado às áreas de conhecimento e à ideia de que a aprendizagem ocorre por meio do ensino diretivo ou exercícios sequenciados e de-

pende, exclusivamente, da ação do professor.

No campo da educação da criança pequena, tem destaque o currículo High/Scope (EUA), a proposta da Itália e dos países escandinavos como Dinamarca, Suécia, Noruega, dentre várias que ganham notoriedade mundial na atualidade. Discorreremos brevemente sobre três dessas propostas para ilustrar a opção destas *Orientações Curriculares* por um currículo ampliado.

ABORDAGEM EDUCATIVA HIGH/SCOPE ¹

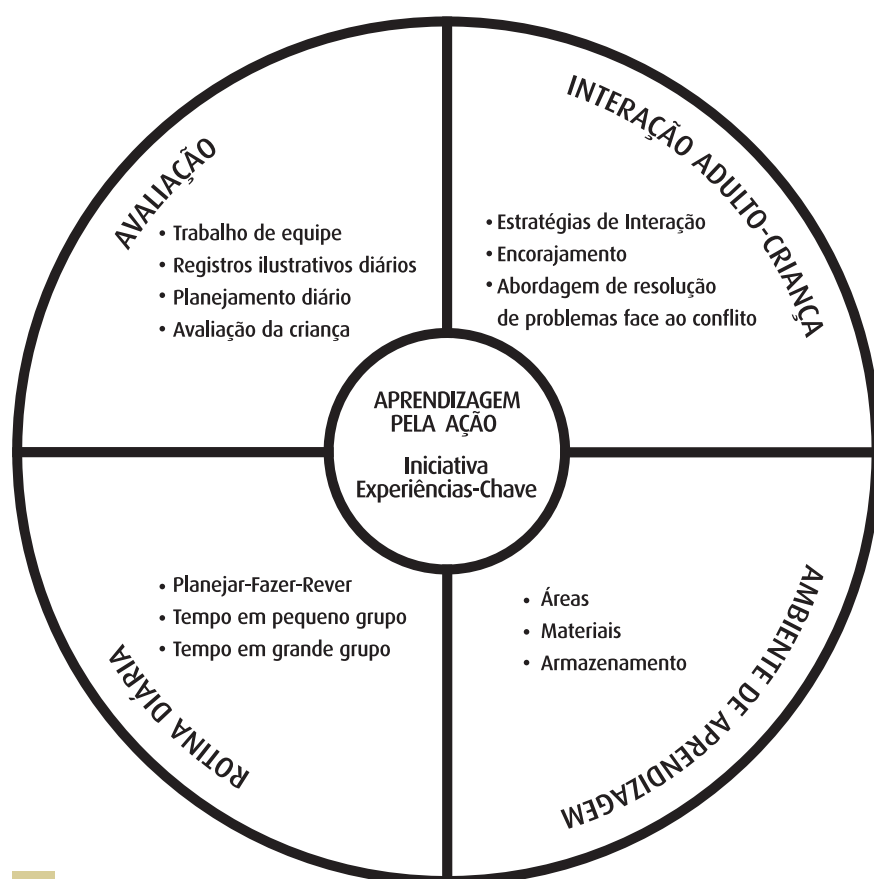
O currículo High/Scope (também conhecido como abordagem educativa High/Scope) foi idealizado por David Weikart, em meados da década de 1960. Como um interlocutor ativo do debate sobre fracasso escolar, que levou os EUA a desenvolver o programa “Guerra contra a pobreza” daí derivando os programas compensatórios, como vimos no Capítulo 1, Weikart recusou-se a atribuir as causas desse insucesso a limitações individuais dos alunos ou aos contextos socioculturais de suas famílias. Para demonstrar que o sucesso escolar está diretamente relacionado a boas oportunidades educacionais, e não a limitações inatas da inteligência do aluno, Weikart cria, com uma equipe de colaboradores, um currículo para a educação pré-escolar². Assim, traz para a educação da criança pequena a ideia que

¹ Mais informações sobre o currículo High/Scope podem ser obtidas em dois livros de edição portuguesa (HOHMANN, WEIKART, 2007; POST; HOHMANN, 2002) e artigo da revista Pátio Educação Infantil (HADDAD, 2004), entre outros. Experiências de implementação da proposta no Brasil foram registradas em inúmeros relatórios de estágio de alunos do curso de Pedagogia da Ufal e monografias de cursos de especialização da Feusp e Ufal.

² Embora a proposta, inicialmente, volte-se para a idade de quatro a seis anos, ela se amplia, e passa a abranger as séries iniciais do Ensino Fundamental, programas para pais e adolescentes, no fim da década de 80, e as crianças menores de três anos, no fim da década de 90.

boas oportunidades de aprendizagem andam de mãos dadas com a promoção da iniciativa, autoestima e relações interpessoais positivas, com uma organização do espaço e do tempo rica em possibilidades de atividades e experiências, com a presença de adultos que apoiam, encorajam e ampliam as ideias das crianças e com uma sistemática de trabalho em equipe apoiada em registros de observação e avaliação.

Um diagrama intitulado “Roda de aprendizagem” é utilizado para ilustrar os princípios do currículo que orientam os profissionais envolvidos na prática pedagógica.



Roda de aprendizagem pré-escolar High/Scope

No centro da roda estão a aprendizagem pela ação (ou aprendizagem ativa), a iniciativa e as experiências-chave; e ao redor os demais componentes: interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação.

A *aprendizagem ativa* refere-se às experiências diretas e imediatas que as crianças vivenciam e das quais retiram significado por meio da reflexão, construindo um sentido de mundo cada vez mais elaborado. A crença na atividade infantil constitui o eixo central para a ação educativa, assim como a concepção de criança competente e plena de potencial. O conceito de aprendizagem ativa fundamenta-se, teoricamente, na filosofia de educação progressiva de John Dewey e no construtivismo de Jean Piaget, embora grande parte das premissas do currículo esteja assentada no que há de melhor na **tradição da educação infantil**.

O poder da aprendizagem ativa vem da *iniciativa pessoal*. Como Froebel e Montessori, a abordagem H/S acredita que a criança tem um desejo inato para explorar, colocar questões, construir e descobrir soluções para as coisas. Ao perseguir suas intenções, ela se envolve em interações criativas e constantes com pessoas, materiais, ideias que promovem seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual, denominadas *experiências-chave*. Elas guiam a ação pedagógica do professor e “descrevem o que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento” (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 454). As experiências-chave são diferenciadas para crianças menores e maiores, conforme pode ser visto no Quadro 2.

Uma condição fundamental da aprendizagem ativa é a organização do *ambiente de aprendizagem*, ou seja, dos espaços e materiais que se oferecem à experimentação. Este ambiente é cuidadosamente organizado, de forma a acomodar um número de áreas de interesse bem definidas, que são distintas para crianças pequenas e maiores,

EXPERIÊNCIAS-CHAVE H/S 0 A 2 ½ ANOS (2000)	EXPERIÊNCIAS-CHAVE H/S 2 ½ ANOS A 5 ANOS (1995)
Sentido de si mesmo	Representação criativa
Relações sociais	Linguagem e letramento
Representação criativa	Iniciativa e relações interpessoais
Movimento e música	Movimento
Exploração de objetos	Música
Comunicação e linguagem	Classificação
Noção inicial da quantidade e de número	Seriação
Espaço	Número
Tempo	Espaço
	Tempo

Quadro 2 – Experiências-chave para crianças menores e maiores

com materiais apropriados e diversificados, logicamente organizados, acessíveis e facilmente localizáveis, devendo encorajar escolhas sobre materiais e atividades durante todo o dia.

A aprendizagem ativa também é apoiada por uma *rotina diária* compreendida como uma estrutura que acolhe os acontecimentos do dia a dia e sugere diferentes oportunidades de utilização das áreas e materiais pelas crianças e tipos de interação durante períodos de tempo específicos. Durante o dia, as crianças passam um tempo trabalhando sozinhas, individualmente, com o adulto, em pequenos e

grandes grupos, em ambientes diferenciados (internos e externos) e em diferentes tipos de atividades (que requerem mais concentração e que são mais movimentadas). Um equilíbrio entre as atividades iniciadas pelo adulto e pela criança é garantido pelo ciclo planejar-fazer-rever, elemento central dessa proposta, que permite a elas expressarem suas intenções, colocá-las em prática e refletir sobre o que fizeram.

A aprendizagem ativa também depende de uma interação *adulto-criança* estabelecida em bases positivas e desafiadoras, por meio de uma relação de controle compartilhado, em cujo processo educacional ambos são parceiros ativos. Os adultos apoiam e ampliam o

Pré-escola demonstrativa High/Scope
Fonte: Fundação H/S



processo de aprendizagem das crianças ao oferecer-lhes uma ampla variedade de ambientes, materiais e experiências para exploração; ao adotar uma postura de escuta atenta ao que elas dizem e fazem; um estilo de fazer perguntas abertas, de sentar-se à altura delas, envolver-se em conversas significativas com elas; e uma abordagem de solução de problemas em face dos conflitos interpessoais.

O último princípio que apoia a estrutura do currículo H/S é a *avaliação*. Pressupõe um trabalho em equipe para construir e apoiar a ação educativa com base nos interesses e competências de cada criança. Implica numa série de tarefas interligadas e interdependentes que incluem: observação sistemática do que se vê e se ouve em relação às crianças; partilha das observações em equipe e reflexão conjunta sobre seus possíveis significados; e busca de estratégias de apoio às ações e interesses da criança.

DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SUÉCIA (1987)³

O documento nacional que orientou por muitos anos as instituições de educação e o cuidado da criança de zero a seis anos, na Suécia, *Programa educacional para a pré-escola*⁴ (SUÉCIA, 1987), também serviu de fonte de inspiração para estas *Orientações Curriculares*. Dividido em três partes: perspectiva teórica, princípios gerais,

³ Embora o primeiro currículo nacional de educação infantil tenha sido lançado em 1998 pelo governo sueco, as informações trazidas para esse documento referem-se às diretrizes educacionais de 1987, que foram estudadas para a tese de doutorado de Lenira Haddad “A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação”, Feusp, 1997.

⁴ O termo pré-escola no documento sueco refere-se à faixa etária de zero a seis anos e não apenas à subetapa da pré-escola. Para efeito deste documento, vamos nos referir à instituição de educação infantil (IEI).

e conteúdos e métodos, o documento também mostra uma visão integrada de currículo. Apresentamos um breve relato de cada uma dessas partes, a seguir.

A. PERSPECTIVA TEÓRICA

Os princípios orientadores baseiam-se numa perspectiva teórica de desenvolvimento infantil que concebe a interação entre a criança e seu ambiente como a força motriz do desenvolvimento. Por meio do contato da criança com pessoas e objetos, sua mente, emoções e comportamentos são confrontados com demandas culturais e padrões sociais próprios do ambiente de interação, que a auxilia a encontrar continuidade e conexão em sua existência, possibilitando-lhe compreender o que está acontecendo e como responder a isso.

A criança não é receptáculo passivo de influências do meio. Por seus atos e atividades, ela testa e desenvolve suas habilidades, conhecimentos e compreensão do mundo que a cerca. Suas iniciativas, curiosidades, prazer de explorar e testar seus limites mostram que ela tem um papel ativo no processo de interação com o meio.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento na criança são intrincados; muitos fatores estão entrelaçados. A aprendizagem não é meramente uma questão de desenvolvimento intelectual. Envolve também o desenvolvimento físico, emocional, linguístico, social e cultural da criança. Como todas essas áreas são interdependentes, cabe à IEI apoiar o desenvolvimento global da criança, o que inclui a construção de sua identidade e o desenvolvimento de habilidades nas várias áreas.

B. PRINCÍPIOS GERAIS

- 1 - As **atividades** pré-escolares estão relacionadas às experiências da criança e ao seu estágio de desenvolvimento. Conhecer cada criança, seu nível de desenvolvimento e suas necessidades individuais, experiências, habilidades e origem sociocultural é, portanto, uma base importante para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelas e com as crianças.
- 2 - **Aprendizagem e desenvolvimento** acontecem todo o tempo e em todas as situações e não apenas durante as atividades estruturadas.
- 3 - As situações que envolvem o **cuidado** básico (alimentar, trocar fralda, carregar no colo, acariciar etc.) são especialmente importantes ao atendimento de necessidades básicas físicas, sociais e emocionais. São essenciais ao desenvolvimento da autoimagem da criança – à maneira como ela percebe a si própria e os outros, e como se sente no contato com os outros.
- 4 - O **brincar** é uma maneira de agir e refletir própria da criança em relação às experiências e impressões obtidas no contato com seu meio. Daí sua importância para a aquisição de informações e habilidades úteis.
- 5 - A aquisição de habilidades e conhecimentos significativos resulta de como as crianças são capazes de lidar e interpretar suas experiências. Ao trabalhar com **temas**, a IEI pode introduzir novas experiências e informações às crianças de uma maneira natural, provendo-as de possibilidades que envolvam todos os seus sentidos e respeitando o estágio de desenvolvimento de cada uma.
- 6 - É importante voltar-se a atenção tanto para o indivíduo quanto para o **grupo** nas IEI. Normas e padrões sociais, assim como o sentimento de pertencer a um grupo e dinâmicas positivas de se relacionar em grupo são habilidades que podem ser desenvolvi-

das. O grupo é, frequentemente, o melhor recurso para se apoiar a identidade da criança e desenvolver o sentido de “si mesma”, fazendo uso das experiências individuais da criança e atendendo às suas necessidades.

C. CONTEÚDOS E MÉTODOS

Natureza, cultura e sociedade são as áreas de maior interesse educacional explicitadas no *Programa*. Essas áreas oferecem à criança uma base ampla e estável para a compreensão de si mesma, dos outros, do ambiente, assim como do fato de que todas as coisas estão inter-relacionadas.

- **Natureza:** o *Programa* ressalta a importância de a IEI desenvolver na criança um sentido de responsabilidade para com a natureza; promover experiências e conhecimentos básicos sobre si mesma e os outros; a relação do homem com as plantas e os animais; o clima e o ambiente; as forças da natureza e como podem ser utilizadas. É recomendado que as crianças se engajem em experiências que promovam o entendimento de noções básicas sobre tempo, matemática, mecânica e relações de causa e efeito.
- **Cultura:** é uma parte importante da formação da identidade e o *Programa* determina que a IEI tanto contribua para que as crianças entendam e respeitem os seus próprios ambientes socioculturais e o de outros, quanto cultive a herança cultural. A linguagem, em suas várias formas de expressão, é essencial à compreensão e mediação da cultura; portanto, o desenvolvimento da língua e das artes (artesanato, música, canto, ritmo, teatro e interpretação etc.) constitui parte central das atividades diárias nas IEI.
- **Sociedade:** o *Programa* ressalta a importância de a criança tomar conhecimento da sociedade que a envolve e na qual está inserida.

Para isso, a IEI deve ajudar as crianças a se familiarizarem com seu meio social, compreenderem como as várias partes da sociedade se compõem e o que isso significa na vida diária, além de compreenderem e internalizarem normas e valores sociais básicos. Deve, também, proporcionar às crianças experiências reais sobre valores básicos da sociedade sueca, tais como democracia, igualdade, solidariedade e responsabilidade.

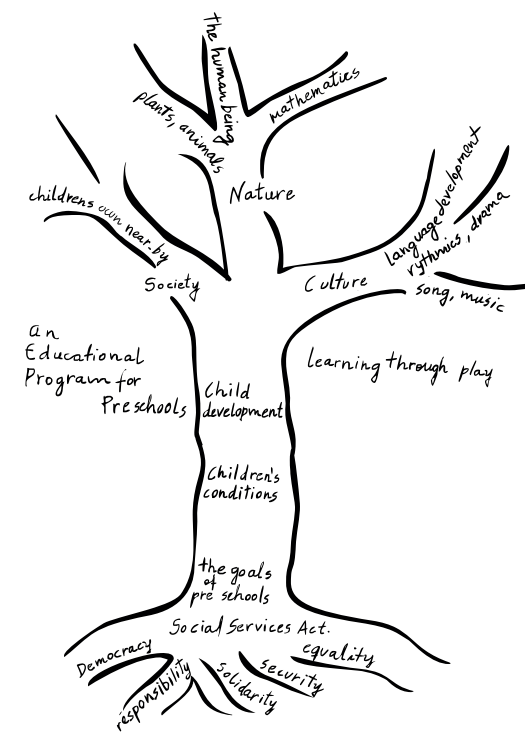
Todos esses tópicos manifestam-se naturalmente na brincadeira, nas atividades criativas e tarefas diárias.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

1 - Tarefas diárias - Dado que as crianças aprendem e desenvolvem-se por meio da interação com seus ambientes, todas as atividades da IEI são importantes: horários de alimentação, períodos de descanso, atividades de grupo, brincadeira no ambiente interno e externo, tarefas domésticas etc.

2 - Brincadeira e trabalho como base da aprendizagem - A ideia básica que orienta o Programa é que as crianças aprendem por meio da brincadeira e do trabalho, quando descobrem, exploram e cultivam suas próprias impressões e sentidos. A brincadeira, em todas as suas formas, tem importância central para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Enquanto brincam, as crianças são espontâneas e imaginativas, imitam os outros, experimentam e elaboram de maneira variada suas impressões e experiências do cotidiano. No entanto, a brincadeira precisa de inspiração e o trabalho é uma dessas fontes. Experiências concretas no mundo do trabalho do adulto, assim como a participação das crianças nas tarefas diárias da IEI, constituem importantes fontes de inspiração e aprendizagem, de responsabilidade e senso de comunidade.

3 - Trabalho com temas - Trabalhar com temas como um método pedagógico significa que as atividades de um determinado período estão relacionadas ou a uma questão relevante ou área definida. O objetivo é ajudar as crianças a descobrirem conexões entre as coisas, assim como obterem uma ampla visão sobre elas, evitando compartimentar os conteúdos disciplinares. Ao selecionar um tema que lida com a natureza, por exemplo, aspectos éticos, estéticos e sociais podem ser apresentados, da mesma forma que questões econômicas, ecológicas, ambientais e biológicas. Quando os temas são apresentados, as crianças trabalham em seus próprios níveis de desenvolvimento, explorando, investigando e experimentando. Por meio da brincadeira, diálogo, música e canto, teatro, artes visuais e artesanais, elas expressam e trabalham suas experiências, construindo e estabelecendo passo a passo novos conhecimentos e habilidades. A figura acima⁵ simboliza a integração dos componentes do currículo.



Árvore simbolizando a interconexão dos componentes curriculares do programa sueco de educação pré-escolar de 1987
Fonte: Haddad, 1997, p. 164

⁵ Imagem cedida, em 1994, por uma professora de metodologia do curso de formação de professores de educação infantil da Universidade de Gotemburgo, Suécia, para a referida tese de doutorado (HADDAD, 1997) e expressa a compreensão dessa professora sobre o currículo sueco naquela ocasião.

A árvore simboliza uma proposta educacional plantada em solo democrático, com valores voltados à igualdade, seguridade, solidariedade e responsabilidade. Em seu tronco, encontram-se os objetivos da educação infantil a serem perseguidos a partir de um amplo e profundo conhecimento do desenvolvimento infantil e das condições em que vivem as crianças e, ainda, da compreensão de que a brincadeira é a principal fonte de aprendizagem. Nos seus galhos, estão as áreas de maior interesse educacional que se subdividem em conteúdos específicos: cultura (desenvolvimento da linguagem, ritmos, drama, cantos, música); natureza (matemática, seres humanos, plantas, animais); e sociedade (o que cerca as crianças). No seu conjunto, o programa promove o cuidado, a educação e o desenvolvimento global da criança, considerando a especificidade da infância e o contexto de rápida transformação geográfica, demográfica e ideológica em que está inserida.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA ITALIANA DOS ANOS 90

A proposta pedagógica nacional italiana dos anos 90 para a educação da criança de três a seis anos, que pode ser conhecida a partir de alguns estudos e publicações brasileiros (FARIA, 1995; 2004), pauta-se, primordialmente, na Convenção dos Direitos da Criança e expressa uma visão unitária de criança, do ambiente que a circunda e das relações que a qualificam, com grande ênfase na participação das famílias e comunidade.

Dentro dessa orientação, compreender o desenvolvimento harmônico e integral da personalidade da criança implica o reconhecimento de exigências de ordem material e não material, para as quais correspondem

[...] a constante atenção e a disponibilidade por parte do adulto, a estabilidade e a positividade das relações, a flexibilidade e a adaptabilidade a novas situações, o acesso a mais ricas interações sociais, a aquisição de conhecimentos e competências, a possibilidade de exploração, de descoberta, de participação e de comunicação, a conquista de autonomia, a atribuição de sentido às experiências; tudo isso em um intenso clima de afetividade positiva e de alegria lúdica (FARIA, 1995, p. 71).

A visão de criança assumida é de “sujeito ativo, empenhado em um processo de contínua interação com os iguais, os adultos, o ambiente e a cultura” (FARIA, 1995, p. 73). Nesse sentido, as metas definidas para o desenvolvimento são:

- a) **A maturação da identidade pessoal**, sob o perfil corpóreo, intelectual e psicodinâmico.
- b) **A conquista da autonomia**, por meio do desenvolvimento da capacidade da criança de orientar-se e de cumprir escolhas autônomas em contextos de relações e de normas diversas.
- c) **O desenvolvimento da competência**, referindo-se às habilidades sensoriais, perceptivas, motoras, linguísticas e intelectivas, empenhando-as nas primeiras formas de reorganização da experiência e de exploração e reconstrução da realidade.

A estrutura curricular baseia-se na estreita inter-relação entre as finalidades educativas, as dimensões do desenvolvimento e os sistemas simbólico-culturais que articulam os **campos de experiência** para os quais são orientadas as atividades da escola.

O termo **campos de experiência** indica

[...] os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, os setores **específicos** e individualizados de competência nos quais a criança confere significado às suas múltiplas atividades, desenvolve a sua aprendizagem, adquirindo também instrumen-

tal linguístico e metodológico, persegue as suas metas formativas na concretude de uma experiência que se desenvolve dentro de limites definidos e com o seu constante e ativo envolvimento (FARIA, 1995, p. 81).

Proposta pedagógica italiana para a pré-escola (1990)	Indicações nacionais para o currículo da pré-escola (2012) ⁶
O corpo e o movimento	O eu e o outro
Os discursos e as palavras	O corpo e o movimento
O espaço, a ordem e a medida	Imagens, sons e cores
As coisas, o tempo e a natureza	Os discursos e as palavras
Mensagens, formas e mídia	O conhecimento do mundo
O eu e o outro	Objetos, fenômenos e vivências
	Números e espaços

Quadro 3 – Campos de experiência indicados para crianças de três a seis anos, na proposta italiana

A organização didática proposta para a operacionalização dos campos de experiência é entendida como predisposição de um ambiente de vida, de relações e de aprendizagem, aconchegante e motivador que, “excluindo impositações precocemente disciplinares e transmissivas, favoreça uma prática baseada na articulação de atividades, quer estruturadas ou livres, diferenciadas, progressivas e mediadas” (Idem, p. 95).

⁶ Uma descrição detalhada dos campos de experiência contidos na proposta pedagógica italiana de 2012 pode ser vista em Faria e Silva (2015)

Para isso, reconhece como essenciais:

- A valorização da brincadeira*, considerada um recurso privilegiado de aprendizagem e de relações.
- A exploração e a pesquisa*, pois ativam estratégias de pensamento, à medida que levam ao confronto de situações, colocação de problemas, construção de hipóteses, elaboração e contração de esquemas de explicação.
- A vida de relação*, por meio do

[...] recurso a várias modalidades de relação (em dupla, em pequeno grupo, em grupo mais alargado, com ou sem a intervenção do professor) favorece as trocas e torna possível uma interação que facilita a resolução dos problemas, o jogo simbólico e o desenvolvimento de atividades complexas, impulsiona à problematização, solicita a dar e receber explicações (FARIA, 1995, p. 96).

- A mediação didática*, aplicando-se estratégias e utilizando-se instrumentos que permitam orientar, apoiar e guiar, metodologicamente, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.
- A observação, a projeção e a avaliação*. A observação sistemática inerente à ação profissional do professor, que é apreendida e exercitada por meio de formações continuadas, permite avaliar as exigências da criança e a adequação das propostas educativas, informando a projeção das intervenções e é um instrumento essencial para conduzir a avaliação e validade do processo educativo.
- A documentação*, por meio de instrumentos de tipo verbal, gráficos e documentais e tecnologias audiovisuais, que são recolhidos de modo ágil e contínuo, tornando concretamente visível o projeto educativo. Tais instrumentos oferecem às crianças a oportunidade de tomar conhecimento das próprias conquistas e à comunidade escolar possibilidades de informação, reflexão e confronto,

Por fim, o desenho curricular também inclui: a) a organização da turma de crianças; b) as atividades recorrentes da vida cotidiana; c) a estruturação dos espaços; e d) a divisão dos tempos.

O CURRÍCULO AMPLIADO

A figura ao lado sintetiza a ideia de currículo ampliado defendida neste documento. Ela surge na tentativa de fazer uma ponte entre o passado e o presente, trazer para o presente as premissas que a tradição da educação infantil lançou há mais de 150 anos – e se perdeu ao vestir uma roupa que não era própria da educação da criança pequena – e acrescentar premissas da contemporaneidade.

A figura é a de um leque sustentado por uma imagem de criança rica e potente, apoiada nos princípios éticos, políticos e estéticos, cuja cabeça é um sol iluminando todos os demais componentes do currículo ampliado. No centro, estão os dois eixos da proposta pedagógica: as interações e a brincadeira, que se expandem com os campos de experiência e abrigam as demais dimensões do currículo: o espaço, o tempo, a relação adulto-criança, a avaliação e a documentação, a relação família-comunidade e a transição para o ensino fundamental.

Essa imagem vem contrapor os semanários⁷ que os professores utilizam para organizar a sua ação pedagógica. Embora oriente o professor no seu dia a dia, esse instrumento não nos parece ser um recurso apropriado para expressar a concepção de currículo ampliado

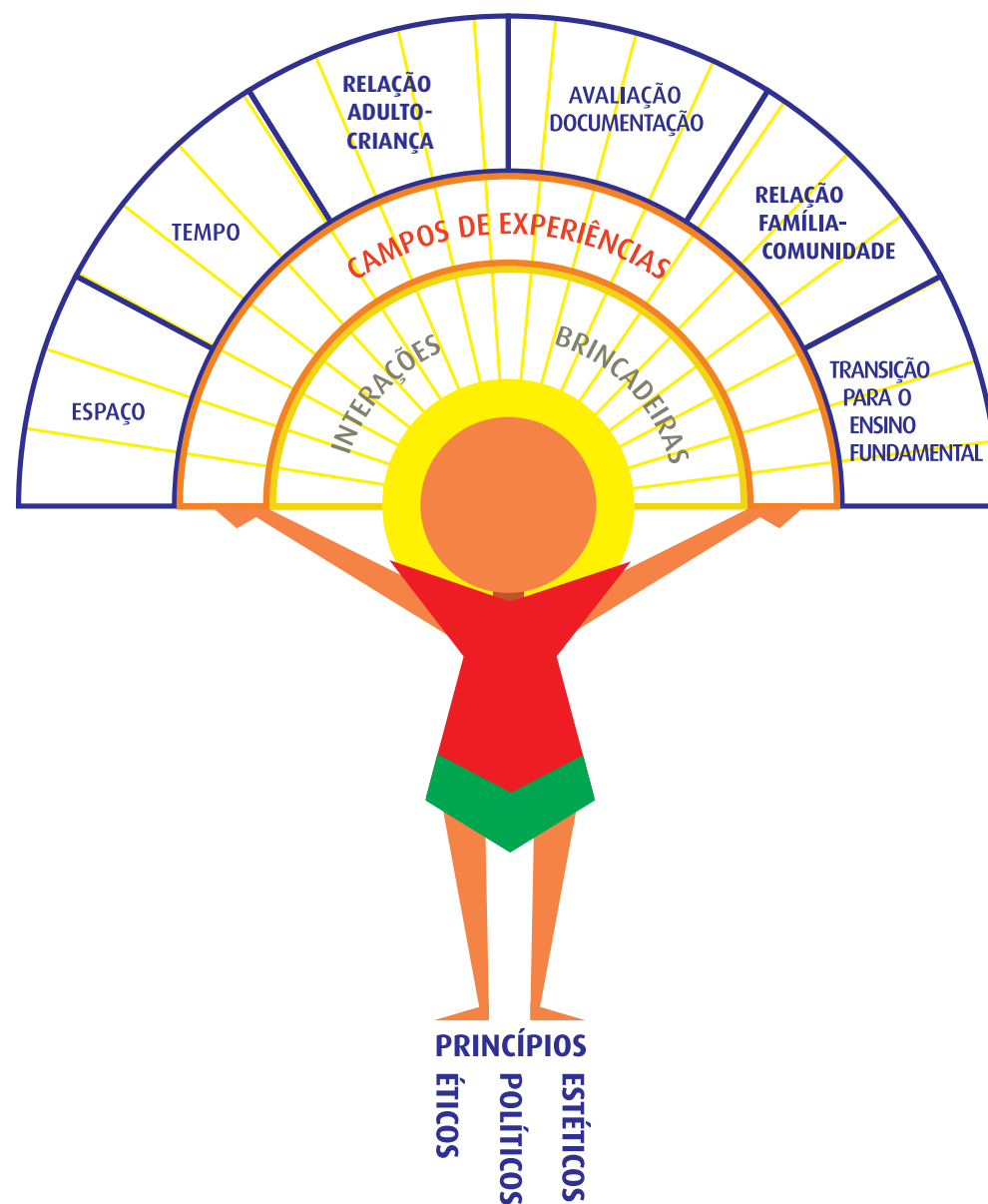


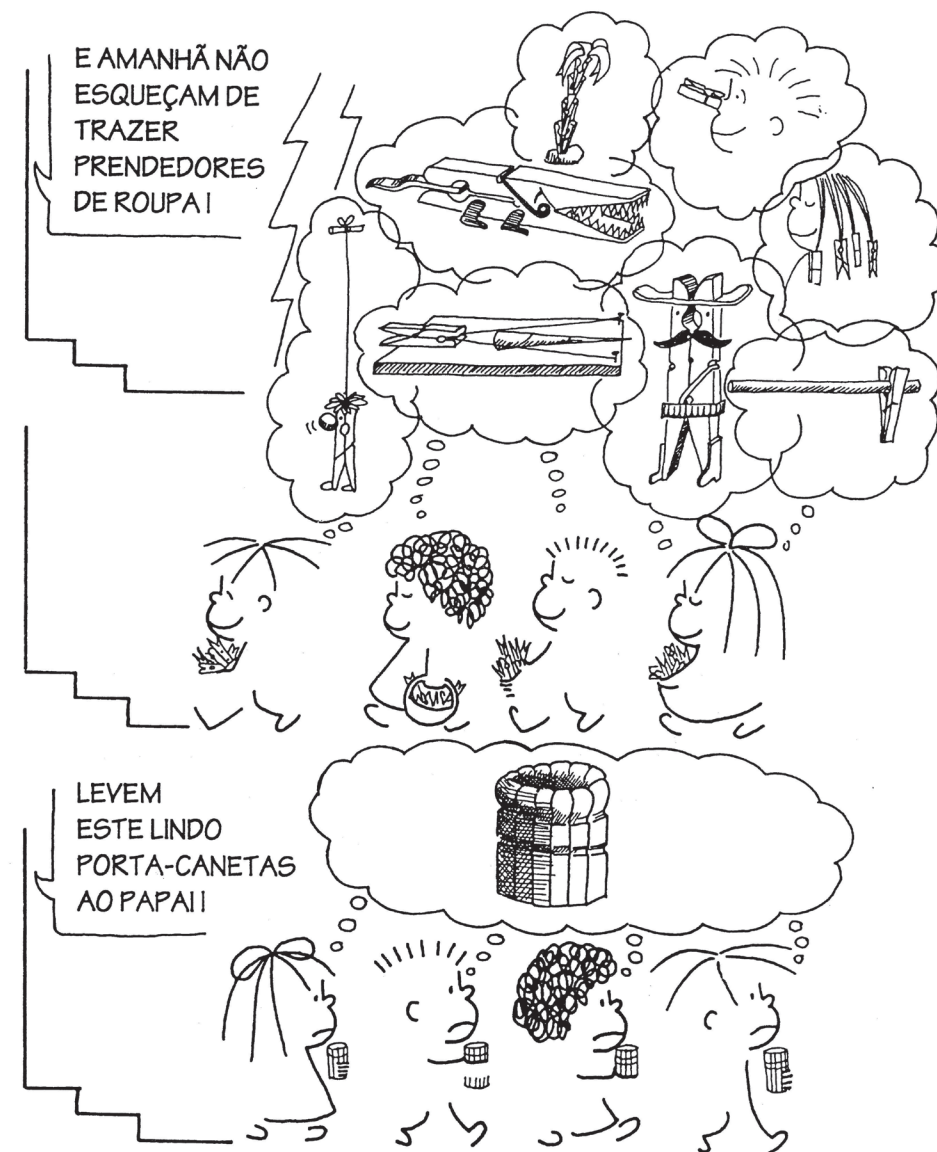
Figura-síntese do currículo ampliado.
Concepção: Alice Barros e Lenira Haddad

⁷ Muitos deles foram objetos de análise e discussão, nos cursos de aperfeiçoamento realizados no período de 2013-2015, no contexto do projeto de extensão Docência em Educação Infantil (Ufal-SEB-MEC), ou via orientação dos alunos de graduação de Pedagogia da Ufal, nos campos de estágio, a partir do segundo semestre de 2008.

proposta nestas *Orientações Curriculares*. Primeiro, porque o que está escrito não dá conta de abranger a riqueza de situações que ocorre durante a jornada da criança na instituição, do momento da entrada à saída. Segundo, porque por mais que se planeje, o que acontece no dia a dia extrapola em muito as intenções do professor. Ao invés de fechar e restringir, a proposta é a de um currículo aberto que possa acolher a criança e as suas propostas, reconhecendo-a, no presente, como autora e capaz.

Assim, a ideia é abrir o leque e ampliar o olhar sobre a ação pedagógica, reconhecendo a interconectividade de todas as dimensões, sem priorizar uma em detrimento de outras. Quando o leque está fechado, apenas um componente é visível: as áreas de conhecimento, que faz com que o planejamento também se reduza a um semanário que antecipa apenas as atividades que estão relacionadas ao conteúdo das áreas eleitas. Essa tem sido a prática observada no município de Maceió e em vários outros municípios de Alagoas e outros estados do Brasil. O máximo que se acrescenta ao semanário são as atividades permanentes do momento inicial, tais como roda de conversa, contagem, clima, e um momento para o projeto, quando a escola adota esse procedimento, além de tarefas do cotidiano – banho, almoço, sono –, especialmente quando o atendimento é em regime integral.

Em geral, os semanários analisados mantêm algumas características comuns: todas as atividades são propostas pelo professor; as atividades são iguais para todos e ao mesmo tempo, provocando tempo de espera; momentos destinados para as atividades iniciadas pela criança são ausentes, salvo raras exceções; a brincadeira é reduzida ao chamado recreio ou intervalo e não contempla a presença do professor; a sequência temporal não apresenta equilíbrio entre momentos de pequenos grupos e grande grupo; há predominância das atividades voltadas para a leitura e escrita em detrimento das linguagens expressivas. Tais características indicam uma pedagogia



(1978) Trabalhos manuais

Fonte: Tonucci, 1997, p. 82

centrada no adulto, deixando subentender uma concepção de aprendizagem associada a algo que vem de fora, que depende, essencialmente, da presença e ação direta do professor e que reduz o valor pedagógico de tudo que se passa fora do seu planejamento.

No entanto, a aprendizagem não vem de fora, tampouco depende somente da ação direta do professor. Como seres sociais, nossa aprendizagem se efetiva nas trocas interpessoais, que se realizam no “aqui” (espaço) e no “agora” (tempo). Nossa aprendizagem também se efetiva na apreensão e significação de nossas ações e das ações dos outros, parceiros interativos com os quais criamos relações, inclusive relações circunscritas por instituições educacionais, com intencionalidade pedagógica, na qual aprendiz e docente realizam seus encontros diários e fazem trocas, ora aprendendo, ora ensinando, num processo contínuo e dinâmico.

A aprendizagem de uma criança que frequenta uma instituição de educação infantil se dá o tempo todo. As crianças aprendem ao interagir com as coisas, com seus pares, com os adultos. Há aprendizagens que a criança realiza por si mesma, há aquelas que ocorrem na sua convivência com outras crianças e há outras que dependem de ser ensinadas por um adulto. Além disso, as crianças trazem conhecimentos que aprenderam na sua convivência com pessoas do seu cotidiano familiar e do entorno e os ressignificam nas suas experiências vividas na instituição. Portanto, a aprendizagem de uma criança não depende somente da ação direta do professor, e o planejamento não define por si o que ela vai aprender. Isso minimiza o papel do professor? Ao contrário, um professor que utiliza a observação como ferramenta de trabalho vai aprender com a criança como lidar com ela, sobre quem ela é, sobre seu desenvolvimento, sobre o que deverá fazer ou não fazer. Ele está diante de uma relação que se caracteriza por uma construção mútua. Institucionalmente, ocupa a função de docente, com um papel de articulador de uma experiência que deve



Cmei Mestre Izaldino
Foto: Lenira Haddad

ser rica e dinâmica para a criança. Mas, nesse processo, a criança reage à compreensão que o professor tem sobre ela, sobre o seu papel e sobre o papel da instituição e o impele a ressignificar sua ação, a aprender sobre a sua condição e sobre a sua identidade docente. Por isso, pode-se dizer que a criança aprende e também ensina o que se revela no potencial da documentação.

A proposta de currículo ampliado parte de uma concepção de criança-sujeito de direitos, rica e potente, que adquire, paulatinamente, uma compreensão sobre si mesma e o mundo que a rodeia, ao interagir com as coisas e as pessoas, o que se dá, especialmente, por meio da atividade lúdica, e que constrói a cultura infantil nas intera-

ções que estabelece com outras crianças. Essa proposta de currículo ampliado baseia-se em uma concepção de aprendizagem que valoriza o que a criança faz e experimenta com as coisas e as pessoas e não fragmenta a experiência em áreas de conhecimento.

Essa concepção de criança e aprendizagem requer um ambiente rico e atrativo que acolha seus direitos, seu potencial investigativo e criativo; um tempo cotidiano que respeite seus ritmos individuais de desenvolvimento e crescimento e considere a riqueza que está contida nas interações entre as crianças; adultos sensíveis que valorizem todas as atividades cotidianas e as conquistas infantis, acolham a maneira peculiar como as crianças constroem e expressam a compreensão sobre si e o mundo e se disponham a uma relação com a criança com base no equilíbrio de poder, o que implica, também, uma disposição para aprender com a criança; documentação que torne visível os processos de aprendizagem e as formas pelas quais as crianças constroem e expressam seus conhecimentos, mas que, sobretudo, alimente a reflexão sobre a adequação das propostas oferecidas às crianças nos espaços institucionais; uma relação com a família que a acolha como aliada e importante parceira do processo educativo. Por último, uma articulação efetiva e transparente com as escolas de ensino fundamental, de modo a evidenciar seu modo específico de conceber e praticar a educação de crianças pequenas. Esta última dimensão se integra ao currículo ampliado como um antídoto contra o legado histórico que fez com que as instituições de educação infantil ficassem refém do sucesso ou insucesso escolar das séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, a proposta é abrir o leque e tornar visíveis no planejamento, todas as dimensões que constituem o cotidiano das ações educativas. A seguir, discorreremos sobre cada uma das dimensões do currículo ampliado.

IMAGEM/CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Todos nós temos uma imagem de criança resultante do que aprendemos e herdamos de concepções ao longo da nossa história de vida e profissional. Muitas possibilidades existem, como aquela que vimos no tópico que tratou dos programas compensatórios que dominaram o Brasil nas décadas de 70 e 80: a criança em déficit, a criança que está em falta, incompleta, que ainda não é, que precisa ser compensada, pois vive em um meio social e cultural carente, deficitário, que precisa ser suprida de conhecimentos pelo adulto.

Podemos, também, optar por uma imagem de criança que é, que tem, é ativa, competente e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento: uma imagem de criança **rica e potente**.

A primeira é uma imagem sustentada na negação, dá espaço para que os adultos decidam o que as crianças devem ser e aprender, e fortalece a cultura centrada no adulto. Sujeito passivo, a criança é tratada como consumidora de conhecimentos e reprodutora da cultura adulta.

A segunda é uma imagem afirmativa, permite que a criança seja protagonista da sua própria história, agente de seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e na transformação do meio ao seu redor. Sujeito ativo, a criança é vista como portadora de direitos, valores e produtora de cultura.

Tomamos emprestadas algumas palavras do pedagogo italiano Loris Malaguzzi (citado por RINALDI, 2012, p. 156), para descrever a imagem afirmativa de criança que também sustenta a proposta aqui adotada, aquela que

[...] desde o nascimento, se encontra tão engajada no desenvolvimento de um relacionamento com o mundo e tão desejosa de experimentar esse mundo que chega a criar um sistema complexo

de habilidades, aprendendo estratégias e formas de organizar os relacionamentos.

A concepção de criança posta no Art. 4º das Dcnei também corresponde a uma imagem afirmativa.

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

O qualificativo “rica” vem contrapor a ideia de déficit, pois a criança não é deficiente, no sentido de que lhe falta algo que precisa ser preenchido, que vem de fora. As crianças são riquezas em potencial que precisam encontrar veículos apropriados para se manifestar.

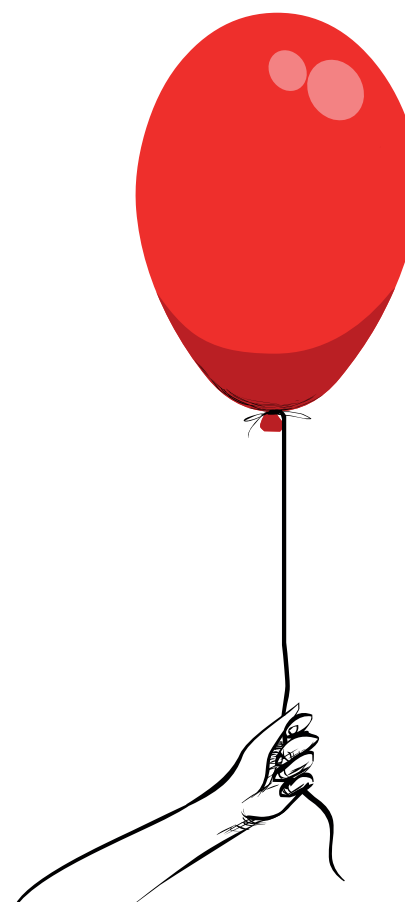
Posicionamento 1:

O ponto de partida é a imagem de criança rica e potente.

Mesmo as crianças com deficiências têm potenciais, e é essa opção que deve ser feita: olhar primeiro para a deficiência ou para o potencial? Qual o ponto de partida, o que a criança não tem ou o que ela tem hoje, no aqui e agora?

Então esse é o primeiro posicionamento desse documento: tomar como ponto de partida a **imagem da criança rica e potente**. As crianças estão o tempo todo atribuindo significados às coisas e acontecimentos, tentando entender o mundo e a sua própria existência. Os planejamentos praticados na rede de educação infantil precisam refletir a cultura da infância, o que acontece com as crianças quando estão juntas, como negociam os significados, e contemplar a riqueza de seus diálogos, criações, invenções.

O segundo posicionamento desse documento é tratar as crianças como crianças e não como alunos. Para recuperar as premissas do passado que se perderam com vestes do ensino fundamental, é preciso eliminar do nosso vocabulário todos os indícios que empobreceram a tradição da EI e não correspondem a sua identidade: crianças



Posicionamento 2:

A criança é mais do que aluno.

tratadas como alunos, confinadas em salas de aula, contidas em seu movimento, em preparação para o futuro: seu sucesso escolar e, para isso, precisam estudar e fazer tarefa.

A proposta de EI como espaço da criança vai além da escola, no sentido tradicional de escolarização, e o direito da criança de viver sua infância nesse espaço não combina mais com o tratamento de aluno no conceito de educação contemporânea. Este conceito não concebe a relação educacional como uma díade em que um de seus integrantes é alguém que sabe e o outro é alguém que não sabe. Trata da ação educacional como uma relação entre duas pessoas que tem diferentes níveis de desenvolvimento, como um adulto e uma criança, e esta relação é mais de mediação do que de transferência de conhecimento. Qualificar e inovar o

conceito de educação na educação infantil, a partir da imagem de criança potente, ou seja, com potência de criatividade, ajuda também a qualificar e inovar o conceito de educação no ensino fundamental.

PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS⁸

Na figura-síntese do currículo ampliado aqui defendido, a imagem de criança rica e potente está apoiada nos **princípios éticos, políticos e estéticos**, que são os princípios fundamentais postos nas Dcnei e que devem ser assegurados na prática pedagógica. Discorreremos sobre cada um deles com a intenção de indicar como esses princípios poderão ser vivenciados e garantidos na proposta pedagógica e na prática cotidiana com as crianças.

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

a) *Princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades*

Para refletir sobre autonomia, recorreremos ao célebre apêndice de Constance Kamii (1980), “A autonomia como finalidade da educação: implica-

ções da teoria de Piaget”, que ressalta o aspecto moral da autonomia. Para Piaget (*apud* KAMII, p. 103) “autonomia significa ser governado por si próprio. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado por outrem”. Essa definição vai além da autonomia da criança para cuidar de si própria, de seus objetos e pertences e alimentar-se, servir-se, ir ao banheiro, trocar suas roupas sozinha – e ressalta o aspecto moral da autonomia. Piaget deu exemplos comuns sobre a autonomia moral, que são comentados pela autora.

Em suas pesquisas, perguntava às crianças de seis a 14 anos se era pior dizer mentira a um adulto ou a outra criança. As crianças pequenas sistematicamente afirmavam que era pior dizer mentira a um adulto. Quando perguntadas – por quê? – explicavam que os adultos podem saber quando uma afirmação não é verdadeira. As crianças maiores, ao contrário, tendiam a responder que, algumas vezes, se sentiam forçadas a mentir para os adultos, mas que seria maldade fazê-lo com outras crianças. Este é um aspecto moral da autonomia. Para as pessoas autônomas, as mentiras são ruins, independentemente do fato das pessoas serem descobertas ou não (KAMII, 1990, p. 104).

As crianças pequenas manifestam, sistematicamente, a moralidade da heteronomia e vão se tornando progressivamente mais autônomas, embora nem sempre os adultos tornam-se moralmente autônomos. Basta observarmos as notícias frequentes sobre os casos de corrupção, assassinatos e roubos, em nossa sociedade. No âmbito da educação, a heteronomia natural das crianças é reforçada quando os adultos usam recompensas e castigos, e o “desenvolvimento da autonomia é estimulado quando intercambiam pontos de vista com as crianças” (KAMII, 1990, p. 106).

A utilização de castigos e punições, por exemplo, não contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança e pode acarretar

⁸ O conteúdo deste item foi desenvolvido tendo por base o texto “Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com educadores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais” (autoria de Luciana Ostetto, 2015, no prelo), resultado das discussões realizadas no Curso de Aperfeiçoamento promovido pela Ufal-MEC-SEB.

pelo menos três tipos de consequências no seu comportamento: cálculo de riscos, conformidade cega, revolta (KAMII, 1990, p. 107). Também a recompensa reforça a heteronomia, uma vez que a criança fará a ação julgada correta apenas para ser merecedora de uma gratificação, submetendo-se aos ditames do adulto, justamente como aquela criança que corresponde às expectativas (sendo boazinha, por exemplo), apenas para não ser punida.

Práticas ainda usuais na Educação Infantil, tais como “cadeira do pensamento”, retirar o direito da criança ao tempo livre, ou à brincadeira, porque deixou de fazer isso ou aquilo, porque não obedeceu às ordens do professor, porque fez “bagunça” etc. são sutis punições que isolam a criança e submetem-nas a constrangimentos. Tais condutas colaboram para a heteronomia e descumprem os princípios éticos da autonomia e do respeito, que devem reger as práticas na Educação Infantil, como determinam as Dcnei.

Também é importante assinalar que trabalhar com e para a autonomia não significa cada um fazer o que quiser, mas fazê-lo para o bem do coletivo, considerando que minha ação interfere na ação do outro e no andamento do grupo; é saber-se responsável e comprometido com os acordos que sustentam a vida em grupo.

A essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas a autonomia não é a mesma coisa que a liberdade completa. A autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos (KAMII, 1990, p. 108).

Oferecer à criança a possibilidade de tomar decisões é um elemento importante para a criança perceber a consequência de seu comportamento para a vida grupal. Sempre que o adulto oferece oportunidades para que a criança decida, incentiva o exercício da autonomia, de coordenação de pontos de vista – entre o seu e do ou-

tro. Trabalhar para a construção de uma visão de mundo e de conhecimento plurais, cultivando atitudes de solidariedade e de respeito às diferenças, contra preconceitos, requer que os professores não tomem os castigos e punições, mesmo que “brandos”, como regra de conduta para conquistar a disciplina e a ordem (o famigerado “domínio de classe”), considerando-os naturais. Também requer que as diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiências e superdotadas sejam reconhecidas e valorizadas.

Garantir, acolhendo, a manifestação de necessidades, interesses e desejos das crianças, contribuindo para a construção de sua autoimagem positiva, reforçando sua autoestima e crença em suas capacidades de aprendizado e convívio social, é também parte deste princípio, que poderá se efetivar valorizando as produções individuais e coletivas das crianças, em todos os âmbitos.

b) *Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática*

A dimensão política nos faz lembrar de direitos e deveres, de cidadania e participação. No âmbito da prática pedagógica na Educação Infantil, pressupõe pensar na organização de um espaço livre de coerção, um cotidiano em cuja dinâmica as crianças possam se manifestar em toda sua inteireza: sentimentos, pensamento, intuição, múltiplos sentidos. Um ambiente que favoreça a formulação de perguntas e em que as dúvidas sejam acolhidas. Toda criança tem direito a se contrapor, a argumentar, a propor caminhos diversos daqueles propostos pelo professor e pela instituição no seu conjunto; tem direito a apresentar ideias revelando seus modos próprios de ser e se expressar, respondendo aos desafios colocados no processo educativo, no coletivo.

Claro está que a criança não pode tudo. Mas, nem o adulto pode tudo. Se os princípios políticos referem-se a direitos e deveres, também nos chamam a refletir sobre a necessidade de combater tanto o

autoritarismo, como o permissivismo (FREIRE, 2011). O desafio é, pois, constituir a autoridade do professor no diálogo e no cultivo de relações horizontais, nas quais todos podem ter seu tempo e espaço – e todos podem ser! Nas quais desejos e necessidades são acolhidos, por meio de instrumentos e dinâmicas que organizam, que permitem negociações de posições, traduzidas em combinados que funcionam como regras do grupo, instituídos pelo próprio grupo (FREIRE, 1983). Caminhos para a autonomia, da qual falamos anteriormente, como conteúdo dos princípios éticos, não é deixar as crianças livres de qualquer intervenção, mas, também, não é controlá-las. É trabalhar a identidade individual e coletiva, o espírito de grupo, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual. Nesta direção, em um trabalho que considere os princípios políticos enunciados, será importante cultivar relações dialógicas (FREIRE, 2011, 2013), o que pressupõe, fundamentalmente, ouvir as crianças. É imprescindível aprender a escutá-las.

Como já dissera Paulo Freire (2011, 2013), a escuta é o ponto de partida para qualquer relação de ensino-aprendizagem. No contexto da Educação Infantil, é na dialogicidade da relação, que é escuta e troca de pontos de vista, sentidos e sentimentos, que a criança aprende a se posicionar, constrói opinião e aprende a respeitar a opinião dos outros. Exercita, enfim, a dimensão cidadã de sua inserção no mundo.

c) *Princípios estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais*

Quando se fala em estético, é comum nos reportarmos à beleza e ao campo artístico. Porém, o sentir estético, natural a nossa espécie, não está relacionado, exclusivamente, à arte. Falar de estética é falar de senso-percepção, uma dimensão do existir humano. O sentido estético alimenta-se da empatia, da intensa relação que se es-

tabelece com as coisas ao redor, é o contrário da indiferença e “converte-se em uma forma de investigar, uma chave de interpretação, um lugar de experiência” (VECCHI, 2013, p. 65). Somos sujeitos do pensamento e do sentimento. Como um elemento do currículo, a estética tem a ver, também, com a afirmação da necessidade de cultivar todos os sentidos, expandindo-os, para que se possa ver, ouvir, sentir cada vez melhor o que nos apresenta a vida.

Nessa direção, assumir os princípios estéticos significa assumir um trabalho que engendre processos de percepção, de imaginação, de interpretação os quais, na interação do sujeito-criança com o mundo – da arte, da cultura e da natureza –, contribuam para alargar a sensibilidade. Assumir os princípios estéticos implica envolver um conjunto de vivências e experiências abertas à validação de outros modos de conhecer que qualifique sensibilidade, sentimento e intuição. Que



Cmei Mestre Izaldino
Foto: Anderson Lima da Silva

não descarte o estranho, o incompreensível, o inexplicável e, sobretudo, reconheça as diferenças e aceite a pluralidade de saberes e fazeres.

Práticas presentes no cotidiano de creches e pré-escolas tais como: desenhos prontos para colorir; modelos de trabalho para reproduzir; datas comemorativas acompanhadas de lembrancinhas iguais; folhas A4 impressas para a “tarefa de casa”; exercícios de prontidão (como seguir e completar desenhos e letras pontilhados); salas decoradas com imagens da indústria cultural, pobres em seus

elementos composicionais e reproduzindo estereótipos⁹, ferem os princípios estéticos, porque não correspondem à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão.

A direção a ser tomada deverá ser outra: acompanhar, dialogar, escutar (como discutiremos mais adiante, quando tratarmos da documentação) antes de propor o modelo, a reprodução, a tarefa. Quanto mais os professores estiverem disponíveis para acompanhar as crianças na sua curiosa expedição de reconhecimento e interação com tudo que as cercam, dando valor para as pequenas coisas que despertam sua atenção, o encantamento, o maravilhamento, que as instigam a pegar, experimentar, escutando o que dizem, inventam, propõem, tanto mais poderão pensar e encaminhar situações que alimentem seu processo criativo, que enriqueçam o desenvolvimento de suas linguagens; tanto mais seguirão pelas veredas do princípio estético, respeitando-o.

Como veremos adiante, o espaço físico também informa a perspectiva estética: suas paredes falam; a decoração nunca é apenas um enfeite, um detalhe para deixar a sala e os ambientes mais bonitinhos. É texto que dá direção para o olhar e o pensamento daqueles que habitam em um determinado espaço. É um potente elemento de educação visual (CUNHA, 2005). O que pareceria uma inofensiva e delicada princesa é um decisivo direcionamento dos sentidos, mobilizando discursos aparentemente inexistentes. É um elemento de educação estética.

Imaginemos uma sala decorada nas cores rosa e azul, sendo que na parte rosa fica o nome de cada menina, e, na parte azul, o nome de cada menino. Simples decoração? Não. Há um discurso sendo informado por essa “ornamentação” da sala, que revela questões de

gênero, dentro das quais as cores têm sexo. Por que direcionamos e restringimos cores a meninos e meninas em idade tão precoce?

Da mesma forma, poderíamos refletir sobre os personagens do mundo encantado da Disney: princesinhas delicadas, frágeis, com seus belos e longos cabelos loiros... Mais do que imagens que enfeitam, são textos visuais que portam significados (CUNHA, 2005) e, sutilmente, dizem de uma certa imagem de mulher. Além do que, imaginemos, a classe é repleta de meninas afrodescendentes. Assim, uma decoração só com princesas de pele e cabelos claros não permite àquelas crianças referências para a constituição de sua identidade. Onde estão as figuras, desenhos e imagens de negros, enfeitando as salas e os ambientes de creches e pré-escolas, para que essas meninas possam se ver refletidas? Este aspecto está intimamente ligado aos outros dois princípios, pois vemos, claramente, na estética, as dimensões éticas e políticas se revelando.

A educação estética, assim como a educação das relações étnico-raciais, não acontece em dias marcados, em uma lição, em uma atividade. É uma tarefa cotidiana e contínua, envolvendo todos os aspectos organizacionais: tempos, espaços (e, neles, a decoração), atividades, materiais, brinquedos.

AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA

As interações e a brincadeira como eixos contribuem para a consolidação dos objetivos da educação na primeira infância, voltados para o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em ação complementar à família (Art. 29 da LDB) e o desenvolvimento da personalidade da criança em todo o seu potencial (Art. 29.1 da CDC).

Associando os dois documentos legais, temos que a função da EI

⁹ O mundo das princesas da Disney é uma clássica presença nas paredes de instituições de educação infantil.



Cmei Benevides Epaminondas
Foto: Nádia Silva

está voltada ao desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos, com foco no desenvolvimento da personalidade em todo o seu potencial. Portanto, a função da EI não é preparar a criança para o ensino fundamental, embora ela saia dessa etapa da educação básica fortalecida para os desafios proporcionados pela próxima etapa educacional. Digamos que a EI seja o alicerce que cuida das bases, da formação da pessoa, em sintonia com o fato de que antes de se constituir como um sujeito que conhece, esse sujeito precisa constituir-se como pessoa.

Para refletirmos sobre a ideia de alicerce, segue um trecho de NikosKazantzakis da obra “Zorba, O Grego”.

Lembrei-me de uma manhã em que encontrei um casulo preso à casca de uma árvore, no momento em que a borboleta rompia o invólucro e se preparava para sair. Esperei algum tempo, mas estava com pressa e ele demorava muito. Enervado, debrucei-me e comecei a esquentá-lo com meu sopro. Eu o esquentava, impaciente, e o milagre começou a desfiar diante de mim em ritmo mais rápido que o natural. Abriu-se o invólucro e a borboleta saiu, arrastando-se. Não esquecerei jamais o horror que tive então: suas asas ainda não se haviam formado, e com todo o seu pequeno corpo trêmulo ela se esforçava para desdobrá-las. Debruçado sobre ela, eu ajudava com meu sopro. Em vão. Um paciente amadurecimento era necessário, e o crescimento das asas se devia fazer lentamente ao sol; agora era muito tarde. Meu sopro havia obrigado a borboleta a se mostrar, toda enrugada, antes do tempo. Ela se agitou, desesperada, e alguns segundos depois morreu na palma da minha mão. Creio que esse pequeno cadáver é o maior peso que tenho na consciência. Pois, compreendo atualmente, é um pecado mortal violar as leis da natureza. Não devemos apressar-nos, nem nos impacientar, mas seguir com confiança o ritmo eterno.

Posicionamento 3:

A educação infantil é o alicerce da educação básica e não a etapa de preparação da criança para o ensino fundamental.

Os eixos da prática pedagógica definidos nas Dcnei, como as **interações e a brincadeira**, também se associam ao fato que a criança, centro do processo educativo, e que é mais do que um aluno, encontra-se em desenvolvimento.

Um ponto de partida para a compreensão do desenvolvimento humano é que ele se faz pela interação entre fatores genéticos e ambientais. Essa perspectiva, que é interacionista, rejeita a ideia de criança como uma tábula rasa a ser preenchida de fora para dentro (perspectiva ambientalista) e do desenvolvimento que ocorre de dentro para fora, a partir das maturações orgânicas (perspectiva inatista).

O desenvolvimento humano é um processo de construção social que se dá por meio das múltiplas interações que se estabelecem entre um indivíduo, desde o seu nascimento, com outras pessoas, e particularmente com aquelas com as quais ele mantém vínculos afetivos (CARVALHO et al., 2012, p. 27).

As interações das crianças ocorrem em ambientes organizados e modificados pelo grupo social imediato, mediados por suas experiências de vida, as representações e expectativas que os adultos têm sobre a criança, que são construídas nas experiências de vida em um meio sócio-histórico particular. Portanto, “o processo de construção de identidade, da subjetividade, do conhecimento, da linguagem, tem as marcas do contexto sócio-histórico em que ocorre (idem, p. 28).

Dadas essas condições, não se pode falar em desenvolvimento linear e pré-programado. O conceito de estágio deve ser usado com

cautela, levando-se sempre em consideração o contexto sócio-histórico de desenvolvimento de cada criança. O bebê não é rigidamente programado para sentar, andar ou falar em momentos definidos de sua vida. Da mesma forma, o desenvolvimento não é um processo compartimentalizado. Ou seja, as competências motoras, afetivas e cognitivas não se desenvolvem de forma isolada, mas se afetam e se integram mutuamente. Conforme salientam (CARVALHO *et al.*, 2012, p. 33), a pergunta mais importante refere-se a “como” e não “quanto ou o quê”. “É a compreensão dos processos por meio dos quais o desenvolvimento se dá” que pode lançar luz sobre o modo humano de se desenvolver.

As ciências evidenciam hoje que a criança está mais orientada para o outro do que para as coisas. Ainda recém-nascida mostra-se altamente competente para afetar o meio humano, competência sem a qual ela não sobreviveria. É na relação com o outro que ela vai se constituir sujeito e também desenvolve processos básicos que constituem a sociabilidade humana (CARVALHO *et al.*, 2012).

Um mito ainda muito presente no senso comum é que a criança não tem capacidade de interagir com outras crianças quando pequena, ou que ela se torna social depois dos dois ou três anos, idade considerada ideal para ingresso em uma instituição de EI. Para Wallon, o indivíduo é essencialmente social, desde o nascimento, ressaltando o papel do outro como estruturante na formação da pessoa, que envolve a consciência de si e do outro, que se elabora numa relação permeada de crises e oposições com o outro.

Assim, a relação da criança com seus pares, da mesma idade ou de diferentes idades, constitui um dos elementos mais ricos do ambiente da criança em contexto de EI.

Brincando juntas um dia após do outro, as crianças vão descobrindo coisas que seus parceiros sabem e elas ainda não, coisas que

sabem e seus parceiros ainda não e coisas que todos já sabem; com seus parceiros, elas descobrem ou inventam coisas que nenhum deles sabia antes e que passam a compartilhar (CARVALHO *et al.*, 2012, p. 163).

Em diversos momentos destas *Orientações Curriculares*, ressaltamos que a aprendizagem não depende apenas da ação direta do professor. A citação acima mostra o potencial das brincadeiras entre crianças, seja para construírem amizades, redes de relações que estruturam o grupo e lhes permitem se situar nele, seja para construírem e partilharem conhecimentos e sentimentos sobre as coisas e as maneiras dos adultos se posicionarem no mundo. Brincando juntas, as crianças constroem e partilham a cultura de seu mundo social.

A esse espaço de produção cultural que ocorre em função da continuidade das relações que se estabelecem entre as crianças, Corsaro (2011, p. 151) denomina *cultura de pares*: “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com outras crianças”. O autor considera fundamental o reconhecimento da atividade conjunta e coletiva das crianças, pois é a chave para se compreender como elas constroem, negociam e partilham significados culturais entre si e com os adultos.

Contrapondo-se a uma visão de socialização que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada de conhecimentos e habilidades de adultos pela criança, o autor introduz o termo reprodução interpretativa para expressar a capacidade que as crianças têm de criar e participar de suas próprias e exclusivas culturas de pares, ao selecionar ou apropriar-se, criativamente, da cultura adulta. Assim, compreende-se que as crianças não apenas reproduzem a cultura adulta, mas também criam sua própria cultura ao mesmo tempo que atribuem significados à cultu-

ra do adulto. Um conceito importante associado à noção de reprodução interpretativa são as rotinas culturais, definidas pelo autor (CORSARO, 1992, p. 175) como “atividades recorrentes e previsíveis, através da qual a cultura é gerada, adquirida, mantida e refinada”.

O caráter habitual e aceito como comum das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão compartilhada de pertencer a um grupo. Por outro lado, essa previsibilidade fortalece as rotinas e oferece uma estrutura para a produção, manifestação e interpretação de uma ampla variedade de conhecimento sociocultural (CORSARO, 2011, p. 348).

As brincadeiras ocupam lugar de destaque nessas rotinas da cultura de crianças, sendo duas delas destacadas por Corsaro como universalmente comuns: as brincadeiras de aproximação-evitação e as brincadeiras de dramatização de papéis ou faz de conta.

Não é por acaso que as Dcnei apontam a brincadeira como um dos eixos da proposta pedagógica. É a atividade principal da criança segundo Wallon (2007) e Vigotski (2008); e não é principal porque ela predomina na vida da criança, mas porque exerce enorme influência sobre seu desenvolvimento. A brincadeira como eixo resgata um dos principais direitos da criança, que é o direito ao brincar, afirmados na Convenção dos Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Apesar de, teoricamente, a brincadeira ser considerada como uma atividade válida por si mesma e importante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, isso não é evidente nas práticas educativas das instituições de educação infantil. O valor atribuído ao ensino direto do professor e aos conteúdos disciplinares específicos ainda é muito maior do que o valor atribuído à brincadeira. A ideia de que as tarefas e lições são mais importantes que as brincadeiras da criança e de que os jogos devem ser acompanhados de um conjunto de objetivos de conteúdos específicos é altamente compartilhada por

professores e pais. Consequentemente, a brincadeira acaba ocupando um lugar marginal ou inferior em relação ao conjunto de atividades oferecidas às crianças.

Brougère (1998, *apud* HADDAD, 2013) identifica três formas de brincadeira no currículo da educação infantil: como lazer, como um recurso pedagógico de aprendizagem de conhecimentos específicos ou como uma atividade com um fim em si mesma.

A **brincadeira como lazer**, como uma atividade livre separada das atividades de aprendizagem, tratada como um meio de atender às necessidades físicas, emocionais e sociais das crianças, está muito presente nas instituições de educação infantil, seja como recreio dirigido, seja como um momento de brincadeira “livre”, também chamado de recreio ou intervalo entre atividades estruturadas e dirigidas pelo professor. Muitas vezes o professor encontra-se ausente no momento do re-



Cmei Benevides Epaminondas
Foto: Nádia Silva

creio livre e delega-se a outros agentes menos qualificados (auxiliar de sala, auxiliar de disciplina, serviços etc.) a tarefa de supervisionar a brincadeira das crianças. Nem sempre é providenciado um ambiente lúdico com materiais apropriados para a brincadeira.

A **brincadeira como meio ou recurso pedagógico** tem lugar nas atividades oferecidas às crianças associadas a algum tipo de aprendizagem. Sob essa condição, a brincadeira está ao serviço da aprendizagem, sendo negligenciada a iniciativa e os interesses da criança do que fazer naquela situação ou com

aqueles materiais. Enquadrada como trabalho escolar, a brincadeira perde suas características, pois é absorvida por uma atividade imposta e dirigida. O interesse não é pelo jogo ou brincadeira como tal, mas pelo estudo, que deve assumir o aspecto do jogo para despertar o interesse da criança. Essa forma também está bastante presente na prática pedagógica e expressa a ausência do valor educativo ou pedagógico que a brincadeira como atividade iniciada pela criança tem.

A **brincadeira como um fim em si mesmo** é considerada pelo autor como a mais pertinente, pois permite que as próprias crianças se organizem, privilegiando sua autonomia, socialização e sociabilidade, à medida que resulta de múltiplas relações com parceiros distintos, livremente escolhidos. Esta forma de brincadeira promove uma aprendizagem para a vida coletiva, uma vez que proporciona importantes aquisições, como aptidão para comunicar-se, respeito pelo outro, aceitação das restrições da vida coletiva e autonomia. Esta forma de brincadeira demanda outra visão de professor: aquele que age nos bastidores, estimulando a brincadeira, “intervindo quando necessário ou aceitando o papel que a criança lhe pede para desempenhar, organizando o espaço para que seja rico em potencialidades lúdicas” (BROUGÈRE, 1998, p. 183).

Guiadas por essa concepção, as instituições de educação infantil devem:

- compreender que o brincar contribui para a construção da identidade da criança, para o exercício de suas capacidades e habilidades, promove a aprendizagem e o desenvolvimento como um todo;
- reconhecer que o contexto social da brincadeira é crucial para o desenvolvimento global da criança, que a interação entre pares é uma oportunidade importante para a aprendizagem social e que a brincadeira é um espaço privilegiado para a ex-

Posicionamento 4:

Brincar é uma parte essencial das atividades infantis e vital para o desenvolvimento humano.

Para Gilles Brougère (*apud* HADDAD, 2013), cinco critérios definem as características da brincadeira:

- 1) **Metacomunicação:** indica que a brincadeira supõe uma comunicação específica, que sinalize a situação de brincar, que é compreendida e acordada pelas crianças. Este critério também indica que a brincadeira acontece em outro espaço “à margem da vida comum que obedece a regras criadas pelas circunstâncias” (BROUGÈRE, 1998, p. 191). O autor expressa essa especificidade da brincadeira como atividade de segundo grau, pois supõe atribuir outro sentido às significações de vida comum, remetendo à ideia de fazer de conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana. Em contrapartida, as atividades da vida real, como correr, alimentar-se, viajar, dentre outras, são denominadas de primeiro grau. Assim, uma criança que finge comer uma maçã está realizando uma atividade de segundo grau. Contudo, quando come a fruta no café da manhã, realiza uma atividade de primeiro grau. Os demais critérios decorrem em consequência do primeiro.
- 2) **Decisão:** a brincadeira é iniciada a partir da decisão da criança, e não por proposta do adulto. Sem o direito de escolha não existe brincadeira, e sim uma sequência de comportamentos que não é principiada pela criança. Desta forma, o mundo do segundo grau é criado a partir da decisão da criança. A decisão vai além de simplesmente iniciar ou entrar na brincadeira. Trata-se de um sistema sucessivo de decisões que se expressa por meio de um conjunto de regras. A criança que brinca com uma boneca toma uma série de decisões sobre este objeto: se vai dormir, passear, se é dia ou noite, o que vai fazer com ela. Se isso não acontecer, a brincadeira não se desenvolve.
- 3) **Regra:** decorre dessa conotação ampla de decisão apresentada acima, e pressupõe acordo entre os participantes. Diferentemente daquelas pré-existentes nos jogos de regras (xadrez, boliche, damas, entre outros), a brincadeira pressupõe a criação de regras durante o seu desenvolvimento, que precisam ser claras e negociadas entre as crianças. Neste sentido, Brougère (1988) concorda com Vigotski (2008), que as regras decorrem da situação imaginária.
- 4) **Frivolidade:** pressupõe que a brincadeira seja uma ação sem consequências. A ausência de pressões sobre o comportamento da criança, no momento da brincadeira, permite a ela uma série de tentativas e experiências, tornando a brincadeira um espaço de experiências originais.
- 5) **Incerteza:** associa-se à dimensão aleatória da brincadeira, da qual não se pode prever o desenvolvimento, nem dimensionar sua extensão. Se a direção é dada externamente, esse critério é suprimido, o que mostra a fraca relação entre fins e meios da atividade lúdica. Muito mais importante do que os resultados são a experiência de novos comportamentos e a invenção.

- pressão das culturas infantis;
- oferecer amplos espaços (internos e externos) para a brincadeira e promovê-la, diariamente, com a oferta de amplo acervo de materiais, brinquedos e arranjos mobiliários;
- reconhecer o importante papel dos professores de apoiar a brincadeira da criança e tornar as crianças brincantes cada vez melhores.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Voltando à figura-imagem do currículo ampliado que estamos discutindo, têm-se, na base do leque em seguida aos eixos, os **campos de experiência**.

Desde a aprovação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB nº 9394/96, uma dúvida comum aos municípios que estão elaborando as suas Orientações Curriculares para as redes de creches e pré-escolas é como conciliar a **base nacional comum** prevista para a educação básica com as características e especificidades da etapa da educação infantil. Vejamos quais são as bases legais para essa questão.

O Art. 26 da Lei nº 12.796 afirma que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

O Art. 29 da mesma Lei reafirma a finalidade da educação infantil, primeira etapa da educação básica, voltada ao “**desenvolvi-**

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/10, Art. 14, a base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2010).

mento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Com base no estudo do Parecer que fundamenta as Dcnei, o MEC, via Coordenadoria de Educação Infantil¹⁰, entende que a base

¹⁰ Informação dada por ocasião da mesa-redonda “Políticas Públicas na Educação Infantil: condições e proposições”, promovida pela Semed, em 7/8/14, tendo como convidadas a coordenadora do Coedi-MEC, Rita Coelho, e a consultora das Dcnei Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

nacional comum para a educação infantil deva tomar como referência os objetivos expressos **no artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/09** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Dcnei), que define os dois eixos da educação infantil, as interações e a brincadeira e aponta 12 áreas de aprendizagem/experiências que devem ser garantidas.

No referido Parecer é previsto que a organização curricular da Educação Infantil seja estruturada em “eixos, centros, campos ou módulos de experiências” (BRASIL, 2009, p. 16), privilegiando as experiências promotoras de interações, brincadeiras, socialização, aprendizagem e desenvolvimento e não por disciplinas ou áreas de conhecimento. Nessa direção uma ampla discussão foi desencadeada entre os membros da equipe técnica e a consultoria, no processo de elaboração destas *Orientações Curriculares*, sobre o termo a ser adotado (eixos, centros, campos ou módulos de experiências), subsidiada por propostas de outros países que há muito tempo adotam o termo **experiências** para organizar as áreas curriculares e algumas propostas brasileiras que se basearam nas Dcnei. Dentre as propostas internacionais, foram estudadas as da Itália, Espanha e a abordagem educativa High/Scope. Dentre as propostas brasileiras, foram estudadas as do município de Florianópolis, o projeto Paralapraca e a proposta que consta do livro *O trabalho do professor na educação infantil*, de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e colaboradoras. Fruto dessas reuniões de estudo e debate, a opção da equipe técnica ampliada foi pela adoção do termo **campos de experiência**, sendo referendada pela equipe de coordenadores e diretores da rede, em reunião de 12/2/2015.

A próxima tarefa seria definir os campos de experiência que irão orientar a organização

Posicionamento 5:

A organização curricular da Educação Infantil será estruturada em campos de experiências e não em áreas de conhecimento.

Conforme o Art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 5/09, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

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

Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2009).

das atividades e as experiências das crianças ao longo de sua jornada na instituição. No entanto, tendo conhecimento que a Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC) criou grupos de especialistas das distintas etapas da educação básica para elaborar uma proposta para integrar de forma orgânica um documento único, decidiu-se aguardar a aprovação desse documento para, em seguida, desenvolver um segundo volume sobre os conjuntos de experiências a serem privilegiados e as respectivas orientações para os professores.

De qualquer forma, a orientação é que as equipes docentes de cada unidade de educação infantil tomem o Art. 9º das Dcnei como base para o planejamento de atividades e experiências com as crianças.

Esclarecida a base legal da Base Nacional Comum, passamos agora para a compreensão do significado de campos de experiência.

A adoção do termo campos de experiência e não área de conhecimento não é casual. Trata-se de um posicionamento, uma forma de conceber e praticar a educação infantil diferenciada da etapa posterior coerente com a especificidade da etapa da educação infantil, marcada pelo modo peculiar de agir, sentir e pensar das crianças de zero a cinco anos.

Seus ritmos e interesses são diversificados, suas formas de significar o mundo são marcadas pelo movimento e afetividade, viabilizadas, em grande parte, pela brincadeira e outras formas de linguagem, nas quais a interação com seus pares exerce enorme influência. Além disso, apresenta um tipo de pensamento qualitativamente distinto das crianças mais velhas e dos adultos, marcado pela fusão entre os motivos afetivos e objetivos de suas experiências. Todos esses elementos dificultam pensar em uma sequência de conteúdos por idade, em especial para as crianças bem pequenas (OLIVEIRA, 2015).

A abordagem de campos de experiência valoriza a forma de aproximação dos conceitos, valores e normas socialmente construídos,

por meio da experiência, da brincadeira, das atividades. Fundamentalmente, compreende-se que a atividade da criança é a fonte da sua aprendizagem e desenvolvimento e essa atividade envolve a ação, manipulação, observação, exploração, a investigação, a descoberta, a escolha, a tomada de decisão, negociação, assim como a expressão de seus sentimentos e valores.

É ilustrativa dessa contraposição, entre campos de experiência e áreas de conhecimento, a formulação encontrada na proposta de currículo da Espanha de 1990¹¹, que adota o termo “âmbitos de experiência”.

O que se quer dizer sobretudo com a expressão âmbitos de experiências é que estamos mais diante de atividades que as crianças têm que realizar para alcançar determinados objetivos educativos, que de conceitos ou conteúdos que têm que ser transmitidos pelos adultos. Ainda que os conceitos de ‘experiência’ e ‘atividade’ não devam ser entendidos de forma estreita (a atividade refere-se tanto ao fato de mover-se e manipular, como de escutar ou refletir), remetem claramente a uma concepção de aprendizagem para essa faixa etária baseada sobretudo no que se faz e experimenta, tanto em relação aos objetos como em relação às pessoas. Por outro lado, e como a experiência não está fragmentada em áreas de conhecimento ou disciplinas, deve ficar claro o caráter de globalidade do que a criança faz e aprende, o que não se opõe a que o educador persiga objetivos mais específicos no planejamento e desenvolvimento de uma ou outra atividade, tratando de tirar o máximo proveito de determinadas experiências a serviço de um ou outro âmbito psicológico (ESPANHA, s.d., p. 85, destaque nosso)

¹¹ Essa proposta foi lançada nos anos 1990 por ocasião da reforma curricular para todo o sistema educacional da Espanha.

Duas questões merecem destaque nessa explicação. A primeira é a não fragmentação da experiência em áreas de conhecimento ou disciplinas. Essa questão merece reflexão porque, em nossa prática, quando se preenche o semanário por áreas de conhecimento, a associação à aula é imediata. Se o professor tem no seu planejamento semanal a matemática no primeiro momento das terças e quintas-feiras, sua tendência será pensar em uma estratégia de trabalhar alguns conceitos matemáticos nesses dois horários. Por trás desse pensamento está, também, a convicção de que a aprendizagem desses conceitos depende da sua ação direta, que as estratégias escolhidas devem ser as mesmas para todas as crianças e que a matemática chegará até as crianças nos dias planejados para isso. Digamos que ele escolheu, então, o jogo do boliche para trabalhar a contagem e marcação em um placar com as crianças de quatro anos. Com esses objetivos, ele ficará atento às condutas das crianças que demonstrarem compreender esse conteúdo. Provavelmente, o professor terá êxito no seu intento e ficará satisfeito com a sua ação, porém, os diversos âmbitos do fazer, agir, pensar e sentir das crianças em resposta à estratégia proposta, e que extrapolam o objetivo do professor, não serão objeto de sua atenção, registro e avaliação.

A criança é um todo que abrange os aspectos físicos, espirituais, sentimentais e intelectuais da pessoa, dizia Froebel. Reconhecendo unidade em todos os aspectos de desenvolvimento da criança, o criador do jardim de infância desenvolveu uma pedagogia voltada ao viver, fazer e saber. Dirigia às necessidades físicas da criança por meio das ‘formas de vida’, as quais envolviam os sentidos e as experiências de primeira mão; aos sentimentos e à imaginação da criança por meio das ‘formas de beleza’, música, artes e artesanato, natureza, matemática; ao pensamento da criança por meio das ‘formas de conhecimento’ (BRUCE, 1987). Para ele, a criança aprende fazendo e por meio da ação. A aprendizagem é o resultado de sua vida ativa.



Crianças remando no
barco a vela
Ilustração: Weber Bagetti

A foto da professora Alice Reis, já apresentada no Capítulo 1 e reproduzida em desenho, das crianças no “barco à vela” é um exemplo que mostra a potência da ideia de campos de experiência. No processo de construção do barco, encontram-se várias dimensões do viver, fazer, saber. O barco é um objeto que faz parte da vida e do imaginário de muitas pessoas. As crianças o trazem como objeto de construção porque faz parte de seu repertório cultural, vivencial, seja porque se relacionaram diretamente com esse objeto, seja porque assistiram a filmes e ouviram histórias em que o barco era um tema presente. Então, elas trazem esse saber para as suas experiências, e o reproduzem de forma criativa. Ao mesmo tempo que realizam a ideia de construir um barco com seus pares, negociam sobre sua forma, aparência, altura, uso, conversam sobre como vai ser o barco, se grande para que todos caibam dentro ou pequeno, alto ou baixo etc., decidem para onde vão; no processo de construção estabelecem relações matemáticas ao indagar e discutir com seus pares a quantidade de blocos que vai possibilitar esse barco ser construí-

do da forma como está sendo idealizada, a distância entre eles etc. Enfim, se envolvem em problemas matemáticos e buscam soluções para eles. Mas, o que possibilitou tudo isso foi a permanência e a disponibilidade desses blocos como parte do acervo material desse grupo de crianças. É a familiarização com o material, sua utilização constante que dará às crianças as possibilidades de se engajarem em ações construtivas, progressivamente, mais inventivas e engenhosas. Voltaremos a esse ponto ao longo deste tópico.

A segunda questão que merece destaque na contraposição de âmbitos de experiência a áreas de conhecimento é o caráter de globalidade do que a criança faz e aprende. A compreensão do caráter global do pensamento infantil é, fundamentalmente, importante para a educação da criança. Esse termo foi cunhado por Decroly (1935, *apud* HADDAD, 2008), no início do século passado, para designar o pensamento infantil e explicar a maneira pela qual a criança raciocina, que difere substancialmente do adulto, por não possuir o espírito analítico deste. Para esse teórico, a criança designa ou um ser ou objeto com base no aspecto conjunto da imagem e precisa esperar a idade de oito-nove anos para começar a ser menos dominada pela imagem global e ser capaz de analisar antes de tirar uma conclusão das coisas.

Seguindo o mesmo raciocínio, Wallon (2007, 2008) qualifica o pensamento da criança como sincrético. Operar por análise e síntese, como o adulto faz, significa uma capacidade de atribuir a um objeto uma só imagem, constante e estável, e reduzir a variabilidade de seus aspectos a uma estrutura fixa. Por exemplo, para o adulto é fácil reter uma imagem única de gato, constante e estável, a despeito da variabilidade de gatos existentes no mundo. Da mesma forma, classifica com facilidade o gato como animal quadrúpede no grupo dos animais que têm quatro patas. Para a criança, há descontinuidade entre as diferentes imagens de uma mesma realidade e a iden-

tificação é feita por partes isoladas, pois ela não tem aptidão para reduzir todas as coisas a uma única imagem. Wallon (2008) explica que a criança só se ocupa do objeto que se oferece à sua atividade. Uma comparação verdadeira entre os objetos está acima de seus meios. Associa objetos entre si a partir do reconhecimento de suas experiências passadas, mas não no campo da formação de conceitos. Ao invés de classificar as pessoas e as coisas, assimila-as entre si. A semelhança que a criança descobre nas coisas resulta de sua própria atividade intelectual, perceptiva ou afetiva.

Dois desenhos retirados do livro *A matemática na educação infantil* (SMOLE, 2000) como respostas a problemas matemáticos, são ilustrativos da manifestação do pensamento sincrético em crianças de seis anos.

A figura abaixo mostra a solução encontrada pela criança para o seguinte problema: **Um menino trouxe dez carrinhos para a escola. Levou-os ao parque e perdeu três na areia. Com quantos ficou?**

Observa-se que a criança calculou corretamente os sete carrinhos restantes, dos dez que foram levados para a escola, considerando que



Desenho de uma criança mostrando a solução para um problema matemático

Fonte: Smole, 2000, p. 100

três se perderam. Mas, o desenho expressa mais do que isso. Não é uma operação de subtração equivalente a que o adulto ou uma criança mais velha faz: $10-7=3$. Essa solução é para quem abstrai o objeto da situação e anula o contexto em que o problema acontece. Essa criança mostra que os três carrinhos se perderam na areia, eles estão mais ou menos “enterrados” e o menino que perdeu o carrinho chora, copiosamente, com lágrimas que descem ao chão. Os motivos afetivos se mesclam aos objetivos, o contexto é trazido para a situação em que o problema acontece. É uma solução poética, graciosa e mostra empatia, ou seja, expõe a identificação dessa criança com o problema em questão.

O segundo exemplo mostra a solução dada por outra criança para o seguinte problema: **Dia 3 de junho foi a festa junina da escola. Nesse dia, mamãe aprontou minha roupa e pendurou-a num cabide. Quase na hora da festa, fui tomar banho e, quando já estava ensaboado, a água do chuveiro acabou. O que posso fazer?**

A solução dada por essa criança ao problema colocado acima não é tão fácil de deduzir quanto à anterior. Mas, a autora nos auxilia com a seguinte informação:

Quando pedimos que falasse sobre sua solução, a criança disse que desenhou o pai, muito bravo, vindo consertar o chuveiro e, quando os colegas perguntaram o que eram aqueles ‘monstros’ no desenho a criança disse: “É que quando eu chamo meu pai, ele fica bravo e solta os cachorros (sic)” (SMOLE, 2000, p. 97).

Observa-se um menino tomando banho, onde o fundo do desenho é verde, e à frente uma figura com expressão furiosa, com um martelo e uma chave em cada mão, provavelmente o pai bravo, acompanhado por três monstros ou “cachorros”.

Wallon diz que as impressões que a criança tem de cada situação



Desenho de criança mostrando a solução para um problema matemático
Fonte: Smole, 2000, p. 96

formam um conglomerado no qual se misturam os motivos afetivos e objetivos de suas experiências, sem que saiba, habitualmente, distinguir os dois. Para a criança só há o todo simultaneamente vivido por ela (WALLON, 2008).

Compreender as características do pensamento infantil é fundamental para adequar posturas e expectativas, pois, frequentemente, são proporcionadas às crianças atividades que visam à formação de conceitos e classificações que estão além da sua condição. Essa consciência também nos remete a reconhecer a dimensão poética, inventiva e criativa das linguagens infantis, dimensão que deve ser potencializada e não minimizada ou restringida com uma pedagogia calcada em uma visão compartimentada de construção de conhecimento (HADDAD, 2008).

ESPAÇOS/AMBIENTES DE ENCONTROS E APRENDIZAGENS

Prosseguindo na figura do leque, temos, a seguir, as hastes representando as demais dimensões do currículo ampliado que estão interligadas e também influenciam de forma determinante as experiências e as aprendizagens das crianças. A primeira delas refere-se ao espaço.

AS MARCAS DO PASSADO

Conforme vimos no capítulo 1, as propostas pedagógicas imprimem suas marcas no espaço físico das unidades educacionais. As marcas deixadas pelas propostas de cunho compensatório se expressam: na compartimentalização e delimitação dos espaços, privilegiando a separação dos grupos etários no uso dos espaços coletivos; no aumento do controle dos adultos sobre as crianças e seus deslocamentos; na pouca disponibilidade de áreas verdes, nos espaços internos e externos empobrecidos, incluindo móveis e materiais e na centralização da ação pedagógica nos adultos, impedindo o livre acesso aos materiais e às escolhas pelas crianças.

Os espaços de educação infantil ainda guardam marcas da naturalização de uma infância escolarizada presente nos tipos de móveis e suas disposições, na decoração de suas paredes e a forma com que os trabalhos das crianças são expostos. Algumas marcas são comuns, se repetem e podem ser vistas com os mesmos moldes em muitos lugares e regiões do país. É isso que chamamos de herança, o que se pratica da mesma forma, sem se ter consciência de sua procedência. Um cenário muito comum encontrado nas salas onde as crianças passam grande parte do seu tempo é: uma disposição de móveis com mesas e cadeiras de acordo com o número de crianças; mesa e cadeira do professor; quadro negro (agora branco); armários trancados com

materiais gráficos dentro, caixas de brinquedos dispostas em cima de armários, com peças misturadas, gastas e desfiguradas; o alfabeto e a sequência numérica afixados nos quadros negros ou brancos ou nas paredes; a exposição de produções de crianças em série, fotocopiadas; figura de menino e de menina para contagem das meninas e meninos presentes; lista de combinados que ressaltam as negativas, ou seja, aquilo que não se pode fazer: bater, brigar, gritar, desobedecer.

Conforme apontam Viñao Frago e Escolano (1998, p. 63, citado por CUNHA, 2005), os espaços escolares educam sem que os educadores percebam tal pedagogia: “a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo – independentemente de que aqueles que o habitam estejam ou não conscientes disso”.

Ambientes como os descritos acima educam para a domesticação, para a submissão, pouco espaço oferecem para as subjetividades e o protagonismo e para a aplicação dos princípios políticos, éticos e estéticos postos nas Dcnei (2009).

PRINCÍPIOS DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO/AMBIENTE

A imagem de **criança ativa, rica, potente e sujeito de direitos** requer espaços que: promovam suas aptidões e competências; possibilitem o exercício da autonomia na escolha e manuseio dos materiais; ofereçam inúmeras experiências de aprendizagem; acolham a ampla movimentação das crianças, o trânsito livre entre os ambientes; respeitem os ritmos e interesses individualizados das crianças, assim como suas necessidades de companhias e também de recolhimento; promovam o encontro entre pares de idades heterogêneas; ofereçam segurança e também muitos desafios; permitam às crianças exercer seu protagonismo e deixar suas marcas; acolham o improvável, as manifestações não planejadas, o ziguezaguear, a contemplação e as

narrativas poéticas.

A organização dos espaços e dos materiais é determinante para as experiências das crianças e, conseqüentemente, suas aprendizagens e desenvolvimento, para a construção da sua autonomia e para as suas relações, com pares ou adultos.

Existem diversas formas de se pensar e praticar ambientes educacionais apropriados para grupos de crianças. Não há necessidade de que todas as unidades da rede adotem um único padrão e organizem os espaços da mesma maneira. Basta compreender e garantir os princípios comuns à organização do espaço, quais sejam:

1. Os espaços têm uma organização clara e estética, ou seja, apelam aos sentidos da criança, são atraentes e convidativos.
2. Os diversos ambientes internos e externos apresentam áreas de interesses bem definidas que acomodam diversos tipos de interações, agrupamentos e promovem diferentes tipos de brincadeiras e experiências.
3. Os objetos e materiais são apropriados, suficientes e diversificados e contemplam as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional.
4. A acessibilidade aos móveis e materiais é garantida, ou seja, as crianças podem dirigir-se às diferentes áreas, têm acesso aos materiais, podem tirar e recolocar os brinquedos e materiais de seu interesse, de forma a aprender onde guardá-los depois de usados e saber onde permanecem.

Para criar ambientes propulsores de aprendizagem e desenvolvi-

Posicionamento 6:

Espaços pensados para a criança são mais do que salas de aula, e são planejados como espaços para a criança viver a sua infância.

mento, é preciso levar em conta as necessidades físicas, emocionais, sociais, cognitivas, próprias de cada idade. É preciso considerar que as crianças aprendem com seu corpo todo e usando os vários sentidos, e isso é especialmente mais intenso quanto menor a idade da criança. Assim, o chão é notadamente funcional para os bebês e crianças que engatinham.



Espaço de crianças de um a dois anos de idade

Ilustração: Weber Bagetti

É preciso considerar também que as crianças bem pequenas comunicam muito sobre seus interesses e necessidades com seu corpo, por meio de expressões, gestos e movimentos, e que sua aprendizagem será maior quanto maior a confiança depositada no contexto de relação. Portanto, a organização dos espaços deve ser acompanhada de observação atenta, professores constantes e responsivos, ou seja, que respondam prontamente e com sintonia às comunicações e anseios da criança.

A melhor forma de tornar os ambientes aconchegantes é organizando-os em áreas, ou cantos, que atraiam o interesse das crianças, por isso são chamadas áreas de interesse e podem ser organizadas

em qualquer espaço da instituição, nas salas de referências das crianças, corredores, pátios, área externa. Muitas instituições da rede de Maceió disponibilizam uma sala de leitura e vídeo ou uma área ou canto de leitura, na sala de referência das crianças, fato que consta dos relatórios de avaliação do projeto Paralapraca (MOVE, 2015). É preciso refletir sobre o porquê da ênfase nessa área e não em outras, ou seja, até que ponto a organização de espaços aconchegantes e atraentes para as crianças, começando pela área de leitura, não estaria refletindo uma herança do passado que enfatiza a leitura e a escrita para preparar a criança para o ensino fundamental.

Em uma proposta que tem as interações e a brincadeira como eixos, a organização dos espaços em uma diversidade de áreas de interesse é um procedimento a ser adotado, pois apoia e promove vários tipos de brincadeiras e agrupamentos entre as crianças e relativizam o peso do adulto como figura de referência. Isso implica em que mesas, cadeiras e armários que normalmente ocupam os espaços das salas das crianças, cedam lugar para móveis baixos, blocos, brinquedos, ambientes de casinha, de leitura, de experimentação plástico-pictórica e uma diversidade de materiais que dão vazão a uma infinidade de atividades e experiências interessantes. A escolha dos materiais e das áreas deve ter como base as experiências propostas no Art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/09, mencionado anteriormente.

Ambientes assim organizados aumentam a capacidade da criança de tomar iniciativa, fazer escolhas, desenvolver sua autonomia e estabelecer relações com seus pares. Se esses ambientes adquirem permanência e consistência, se as crianças aprendem onde as coisas são guardadas e o que cada espaço contém, elas desenvolvem a capacidade de antecipar seus planos, se engajar em projetos cada vez mais complexos e, assim, desenvolver a sua autoestima e autoconfiança. Em outras palavras, adquirem, paulatinamente, uma consciência de que são capazes de realizar coisas por seu próprio mérito. Se as

crianças têm a possibilidade de escolher com quem brincar nessas áreas, se essas escolhas são constantes, elas desenvolvem maior capacidade de se engajar em relações duradouras, enfrentar desafios e tecer negociações.

A experiência mostra que espaços assim estruturados são mais apropriados às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Obviamente, isso depende do tipo de deficiência da criança, mas, em muitos casos, ajudam a garantir, conforme consta do Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

[...] sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas (BRASIL, 2009, p. 11).

Também é regra que os materiais devem ser agrupados por afinidade temática e não por tipos de brinquedos, como acontece nas brinquedotecas. Além disso, devem ser em número suficiente não para que todas brinquem com os mesmos brinquedos, mas para possibilitar que várias crianças brinquem, simultaneamente, com diferentes brinquedos. Mas, isso não significa coleções dos mesmos brinquedos. Ao se organizar um ambiente de casinha, deve-se atentar para uma variedade de itens que compõem os diversos ambientes que sugerem um ambiente doméstico, itens para cozinha, quarto, garagem, beleza, fantasia. Ao invés de pensar em dez carrinhos de boneca e 20 bonecas, podem-se ter duas ou três bonecas e seus complementos: um carrinho de boneca, um carrinho de feira, uma mamadeira, uma fraldinha, uma roupinha ou pedaço de tecido para vestir a boneca, cama para dormir, assim como utensílios que comportam uma cozinha. Essa é a ideia de ambiente. Principalmente para as crianças que já brincam de faz de conta, pode-se reunir materiais que suscitem

brincadeira de médico, de escola, de piquenique, de passear, de fazer uma viagem, de bruxa, de super-herói etc.

O espaço será mais rico em possibilidades quanto mais informações se conseguem reunir sobre os interesses das crianças e as temáticas recorrentes. O professor pode anotar quais são os materiais que a criança utilizou para fazer de conta e que outros materiais ele poderia trazer para enriquecer aquele enredo, repertório e o acervo de materiais. Por exemplo, ao notar que um grupo de crianças envolveu-se em uma brincadeira de médico, a rápida providência de enriquecimento do acervo de materiais é acrescentar um kit de médico, caderneta de anotações, caixas de remédio vazias etc.

Criança brincando com
estetoscópio
Ilustração: Weber Bagetti



A FORTE HERANÇA DOS BLOCOS DE CONSTRUÇÃO

Dentre os materiais sugeridos, convém destacar os blocos de construção, por constituir um dos mais antigos acervos materiais pensados para crianças. Segundo fontes diversas, a série de blocos de construção projetada por Froebel e desenvolvida na década de 1840 para uso no jardim de infância, é considerada, aliada aos dons que criou, os primeiros brinquedos educativos do mundo. Certamente, os primeiros materiais projetados para encorajar a criança a brincar e a explorar. Os blocos de madeira de vários tamanhos e quantidades destinavam-se a envolver as crianças em construções criativas, transformação de formas e edificações de estruturas.

Tempos depois, em 1905, a ideia tomou força com a americana Patty Hill, ao criar um conjunto de blocos 16 vezes maior do que os propostos por Froebel, como blocos grandes e úteis com os quais as crianças poderiam criar construções gigantes, grandes o suficiente para entrarem e representarem cenas domésticas familiares. O conjunto que propôs reunia colunas, blocos, rodas e barras; estes ofereciam algumas vantagens em relação aos blocos pequenos: requeriam das crianças que usassem grandes músculos e força física e, por serem grandes e pesados, necessitavam do envolvimento e da cooperação de várias crianças para as construções desejadas. Além disso, promoviam conceitos básicos de vida democrática conforme as crianças encontravam soluções para os problemas oriundos das suas próprias atividades (WELLHOUSEN; KIEFF, 2001).

Caroline Pratt, uma educadora progressista inovadora, contemporânea de Patty Hill criou, em 1913, um conjunto de blocos de madeira de tamanho médio, nem tão grandes quanto os de Hill nem tão pequenos quanto os de Froebel.

Desde então, esse material tem presença certa nos centros de educação infantil, em grande parte do mundo. Infelizmente, esse

não é o caso no Brasil. Ao que parece, os blocos presentes no jardim de infância Caetano de Campos, conforme vimos no capítulo 1, foram deixados de lado para privilegiar brinquedos de plástico comercializados.

Uma matéria de jornal de Seattle, EUA, lança a seguinte nota sobre os benefícios do uso de sistema de blocos.

Teóricos contemporâneos citam uma lista de benefícios que resultam de crianças brincando com unidades de blocos, muitos dos quais remontam aos escritos de Froebel. A construção cooperativa desenvolve a linguagem e as habilidades sociais. A unidade básica de medida baseada em metade, duplas e quádruplos, combinada com colunas, rampas, curvas, contrafortes e outras formas, lançam as bases de matemática básica e geometria. Equilíbrio e colapso ensinam a natureza da gravidade. As rampas e as colunas podem ser usadas para fazer as alavancas simples e fulcros. A necessidade de manusear cuidadosamente os blocos desenvolve a coordenação mão-olho. Será que tudo isso atribui demasiado potencial a simples pedaços de madeira? Na verdade, vários estudos ao longo de várias décadas passadas aclamam com seus achados que as crianças que brincam com blocos de forma significativa superam aqueles que não fazem, não só durante a infância, mas ao longo da sua carreira acadêmica (THE ECONOMIST..., 2013, tradução nossa).

COMO ORGANIZAR OS ESPAÇOS/AMBIENTES?

Compreendendo as principais linhas de ação para a organização dos espaços, o próximo passo é decidir com a equipe escolar qual proposta adotar. Uma das possibilidades é oferecer às crianças uma variedade de áreas de interesse em cada sala de referência e nos ambientes externos.



Área de blocos

Fonte: Ilustração Weber Bagetti

Essa é a proposta da abordagem High/Scope, com a qual alguns profissionais da rede de EI de Maceió possuem familiaridade, via participação em cursos de especialização, aperfeiçoamento vinculados ao projeto docência em educação infantil (Ufal-SEB-MEC) ou acompanhamento do estágio supervisionado em EI-Ufal.

Essa abordagem propõe uma organização distinta de espaço para bebês e crianças bem pequenas (menores de três anos) e para crianças maiores de três anos. Para as crianças bem pequenas, a proposta é que o espaço físico ofereça-lhes segurança, conforto, flexibilidade e acomode os interesses e as necessidades de desenvolvimento das crianças de olhar, ouvir, mexer, rolar, rastejar, escalar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, pegar, colocar na boca, ou deixar cair as coisas que se encontram ao seu alcance, e “fazer bagunça” de tempos em tempos.

Para isso, é preciso oferecer uma grande variedade de materiais que bebês e crianças pequenas possam alcançar, explorar e brincar à sua maneira e em seu próprio ritmo; materiais que apelem aos sentidos das crianças e têm propriedades variadas, tais como madeira, metal, tecido e diferentes texturas, objetos da natureza e outros, observando-se sempre o fator segurança. A disposição dos materiais deve ser acessível, para que bebês e crianças pequenas possam alcançar ou se aproximar dos materiais que veem e querem explorar. Mas, é igualmente importante que haja constância na disposição, ou seja, não sejam mudados de lugar a cada dia, pois as crianças se orientam melhor em um ambiente que se torna familiar e personalizado.

O espaço e os materiais devem ser organizados em áreas que atendam às necessidades dos bebês e crianças pequenas, de explorar, se movimentar e brincar, assim como as necessidades de higiene, alimentação, dormir ou relaxamento. Portanto, recomenda-se separar o local de descanso/sono das outras áreas que acolhem as crianças que estão acordadas, quais sejam: área de blocos, com um bom suprimento de blocos pequenos e grandes para experiências de empilhar e equilibrar; de brinquedos, para explorar e brincar; de livros para folhear, imitar, e até uma área da casinha e de experiências gráfico-pictóricas (papéis diversos, lápis, canetinhas, giz, massinha etc.), na medida das possibilidades das crianças. Recomenda-se, também, que se destine uma área no meio para a necessidade de amplo movimento das crianças, além de acesso fácil para a área externa – que deve, igualmente, ser convidativa, aconchegante e oferecer segurança.

Para as crianças maiores, propõe-se uma diversificação maior de áreas, considerando as novas conquistas no desenvolvimento das crianças. As áreas básicas são: artes, leitura e escrita, casinha, blocos, brinquedos e música, podendo-se acrescentar outras, como computador, marcenaria, jardinagem e outras áreas que caracterizem a cultura local. Os professores podem escolher muitos materiais sugestivos,

abertos à imaginação, que podem ser usados em uma variedade de formas, tais como blocos em todas as dimensões, materiais de arte, pedaços de tecido. Preferência deve ser dada para materiais naturais de madeira ou encontrados na natureza, tais como: conchas, galhos, pedras, e também materiais reais usados como utensílios de cozinha e roupas velhas.

Tomando por base a abordagem High/Scope, vemos que a quantidade de áreas depende grandemente do tamanho da sala e disponibilidade de materiais e móveis baixos que permitam caracterizá-las.

A proposta High/Scope de uso dessas áreas é que a criança elabore planos e possa realizá-los com os materiais disponíveis, o que pode ocorrer de forma individual, ou envolver pares de crianças. Corresponde a um momento da rotina diária, denominado *planejar-fazer-rever*, quando as crianças são incentivadas a expressar suas intenções, colocar em prática seus planos e depois refletir sobre os seus próprios interesses. As vantagens de equipar cada sala de referência com áreas de interesse é que, dentre todas as possibilidades que a

Área de artes da pré-escola demonstrativa High/Scope
Fonte: Fundação H/S



sala oferece, a criança escolhe tantos materiais quantos forem necessários para levar a cabo o seu plano, ficando livre para deslocar-se de uma área a outra, sempre que for necessário. Ao utilizar a sala com constância e de forma orientada, ela aprende a guardar os materiais onde foram retirados, ação que integra a rotina do momento.

Experiências de adaptação dessa proposta, no Brasil, evidenciaram outras possibilidades quando a instituição não oferece recursos para a organização de áreas de interesse em todas as salas. Alguns exemplos podem ser indicados: ampliar os recursos da sala de leitura e vídeo – como foi o caso do Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) Mestre Izaldino (Maceió) –, utilizar a sala de professores e transferi-la para um local menor – como na Escola Parque Monseñor Luiz Barbosa (Maceió) –, ou utilizar parte do refeitório – como fez uma creche de São Paulo. Esse tipo de espaço tem sido denominado “sala de áreas”.



Sala de áreas, Cmei Elza Lira
Foto: Cláudia Colto

Essa proposta difere de outra, denominada “cantinhos pedagógicos” ou “atividades diversificadas”, em que os professores organizam cantos, diariamente, de acordo com a disponibilidade oferecida na instituição, podendo ser: casinha, fantasia, pintura, modelagem, jo-

gos de montar, dentre outros. Essa proposta tem sido praticada de duas formas: possibilitando que as crianças escolham onde querem trabalhar ou brincar; ou limitando a quantidade de crianças em cada área com um sistema de mural de pregas de forma que as crianças escolham aonde ir e coloquem seu crachá sinalizando a sua escolha. Alcançado o número estipulado de crianças para cada área nenhuma outra criança pode escolher ir para aquela área.

Existe, também, uma terceira proposta conhecida como salas temáticas que funciona da seguinte forma: cada sala de referência agrupa uma temática determinada, como: casinha, sala de jogos, sala de leitura e vídeo, sala de artes, sala de faz de conta, sala de matemática. A organização de cada uma difere em função dos objetivos



Sala temática, Cmei Casa da Amizade
Foto: Mauro Fabiani dos Santos

almeçados. A sala de jogos terá uma diversidade de jogos; a sala de leitura terá tapetes, sofá, diversidade de livros; a sala de artes terá um arsenal de material para desenho, pintura, colagem e modelagem; a casinha reunirá móveis e materiais que sugiram um ambiente doméstico. A vantagem dessa proposta é que ela retira a criança da sua sala de referência, amplia e diversifica as possibilidades de circulação e de apropriação dos espaços. Às vezes, essa proposta é acompanhada pela fixação de um professor em cada sala, nesse caso, as possibilidades de relações significativas com os adultos são ampliadas. A sistemática de salas temáticas tem várias opções de execução, pode ser utilizada pelo professor por algum tempo com sua turma, ou pode ser liderada por um adulto responsável que receberá as crianças de outras turmas, dessa forma, também favorece interações de crianças com idade heterogênea.

A desvantagem é que, às vezes, a criança estará na sala da casinha e pode sentir necessidade de algum material de outra sala para completar a sua brincadeira. Quando as áreas estão reunidas no mesmo ambiente, as crianças criam uma rotina para aqueles materiais. Nossa experiência de implementação de sala de áreas mostra que muitas vezes, especialmente as meninas, criam uma rotina de se vestir e se maquiar na área da beleza e fantasia, pegar cada uma uma boneca e levá-las para a área de livros para lerem para elas.



Criança lendo para a boneca, depois da sessão de "embelezamento"
Ilustração: Weber Bagetti

Esse exemplo mostra que a criança tinha uma intenção que foi realizada, porque os materiais estavam todos reunidos na mesma sala, embora em áreas distintas – a boneca na área de brinquedos, os livros na área da leitura e as roupas na área da fantasia – e ela tinha liberdade de se locomover por todas. Esse exemplo mostra, também, que nem sempre a criança ocupa os espaços da forma como o adulto imagina.

Reunir várias áreas num mesmo espaço possibilita uma integração de uso de materiais. Observa-se também, com frequência, que a criança traz de casa o objeto que precisa para concluir seu plano. Quando ela cria uma intimidade com esse espaço, sabe o que existe nele e sabe que fará uso constante daquele espaço; ela antecipa seus planos e, muitas vezes, leva de casa um material que julga ser importante para a realização do seu projeto/plano/ideia e que não há naquele ambiente. A capacidade de antecipação, de projeção de ações em um tempo futuro, é aprendida e desenvolvida por meio de experiência. A experiência em implementação dessa abordagem mostra que, depois de um ou dois meses, isso começa a acontecer e os pais são os primeiros a comunicar esse comportamento de seu filho ou filha, que, às vezes, ao acordar, já diz “hoje eu quero brincar de tal coisa”. Esse objeto/material deve ser bem-vindo, porque vai completar seu intento, possibilitar-lhe concretizar um plano. Mas, também deve ser motivo de reflexão por parte dos professores. Providenciar um caderno de anotações para registrar esse tipo de situação e os sinais que as crianças comunicam sobre os materiais que faltam ou ideias que surgem a partir de uma brincadeira observada colabora para que os acervos sejam enriquecidos e que se compreendam cada vez mais as crianças.

De qualquer forma, todas essas propostas tornam-se adequadas à medida que: proporcionam o agrupamento organizado de materiais afins e acessíveis às crianças; estimulam a iniciativa, a livre escolha;

e promovem a interação entre crianças, descentralizando a ação do adulto. A experiência mostra que as crianças passam a se organizar em função de seus interesses e investem mais em atividades expressivas e criativas, voltadas aos objetos e aos próprios companheiros.

O importante é avaliar as vantagens e as desvantagens de cada uma. A maior vantagem da sistemática de salas-ambiente ou salas temáticas é ampliação dos espaços de circulação da criança pela instituição, com diferentes opções de ambientes e uma relação diferenciada com os adultos. A sala de áreas, ao reunir vários ambientes no mesmo espaço, apresenta a vantagem de possibilitar à criança mudar de área sempre que queira. No entanto, torna-se restritiva quando sua utilização é limitada aos grupos etários, não propicia a formação de grupos heterogêneos e a utilização de outros espaços da instituição.

A adoção de sistemas mistos, conciliando vantagens e desvantagens que ambos apresentam, pode ser uma solução. Nesse caso, um espaço de uso coletivo altamente indicado é o ateliê. A importância do ateliê como espaço privilegiado para os fazeres criativos, como lugar disponível para o encontro da criança com seu processo criador, vem sendo reafirmada por inúmeras práticas educativas, das quais lembramos a experiência, largamente difundida, das escolas de infância do norte da Itália (EDWARDS et al., 1999; HOYUELOS, 2006). A existência desses territórios configurados para a pesquisa, investigação, experimentação, manipulação, construção, combinação de materiais e instrumentos revela a centralidade que as linguagens expressivas ocupam na educação das crianças dentro daquele projeto educacional. O ateliê congrega elementos essenciais para possibilitar oportunidades de exploração de sentidos, para mergulhar no “mundo da arte” e das linguagens expressivas, para descobrir seu particular idioma, suas diferentes modalidades de expressão. Um reino do possível-impossível, para dar forma e, ao mesmo tempo,

“desformar”. Um ambiente explicitamente franqueado à presença e emergência do insólito, do inusitado, do estranhamento, livre das tensões advindas do controle (OSTETTO, 2010).

Presente na experiência das escolas de infância da província italiana de Reggio Emilia, desde a década de 1970, o ateliê surge como “uma resposta ao papel marginal e subsidiário atribuído normalmente à educação expressiva. [...] como uma reação contra o conceito da educação de crianças pequenas baseada principalmente em palavras e rituais medíocres” (MALAGUZZI, citado por GANDINI, 2012, p. 22). É importante chamar atenção para o fato de que a proposta dos ateliês não se resume a uma simples modalidade de trabalho ou a um específico e privilegiado arranjo espacial. Fundamentalmente, o ateliê é concebido como “um lugar para sensibilizar o gosto e o sentido estético da pessoa, um lugar para a exploração [...]”, e, ainda, uma oportunidade para a observação das crianças, suas interações com os materiais, suas buscas, pesquisas e experimentações que revelam um pensamento em movimento.

A decoração das salas também deve ser objeto de atenção e planejamento. Não pode ser pesada demais, com excesso de informações, baseada em produções feitas pelos adultos ou utilizando figuras de mídia como objetos de decoração. Conforme visto no tópico sobre os princípios éticos, políticos e estéticos, a dimensão estética não tem a ver apenas com beleza, mas com a mobilização dos sentidos em torno de algo significativo. Conforme afirma Cunha (2005), as imagens disponibilizadas nos espaços educativos são textos visuais, impregnados de significados que direcionam e educam o olhar, oferecem referenciais para o repertório imagético e o pensamento das crianças. Não são simples decoração.

Expor em um varal uma coleção de produções de atividades xerocopiadas iguais – trabalhos que as crianças coloriram, ligaram os pontos, fizeram correspondências entre objeto e numeral, por

exemplo – é, esteticamente, pobre, porque não traz a expressão das crianças, com suas subjetividades e distintas maneiras de responder à mesma proposta.

A disposição de materiais organizados que convidem à criação e expressão tem mais chance de se constituir uma experiência estética para a criança, pois mobiliza seus sentidos em torno de algo significativo.



Sucatório da sala de artes da escola Arraial das Cores, São Paulo, SP
Foto: Paulo Nin Ferreira

Os princípios da organização dos espaços não se limitam às salas de referência das crianças, mas se estendem às demais dependências da instituição: o hall de entrada, os corredores, a cozinha, o refeitório, os banheiros e também os espaços externos, cobertos ou ao ar livre.

Refeitórios e banheiros também são considerados espaços de aprendizado e desenvolvimento e refletem muito sobre as concepções do binômio cuidar e educar vigente nas instituições. Devem ser organizados de forma a se constituírem em ambientes agradáveis, estimulantes, seguros e aconchegantes, onde pequenos grupos de

crianças possam interagir, significativamente, enquanto aprendem atividades culturais de autocuidados. Trataremos desse assunto no próximo item.

ÁREA EXTERNA

Uma questão preocupante é a tendência ao confinamento das crianças durante a maior parte de seu tempo dentro de salas e espaços fechados. Isso não acontece apenas nos espaços escolares. A sociedade contemporânea tem imposto às crianças uma infância que se distancia cada vez mais do brincar com a terra, com a água, com o fogo, e com o ar, elementos que estão presentes na natureza. Vários motivos determinaram esta realidade, em especial a violência e as possibilidades restritas de áreas verdes, nos centros urbanos. Mas, mesmo onde essas áreas existem, nem sempre são, efetivamente, aproveitadas como situações pedagógicas que levam ao crescimento e ao desenvolvimento.

Uma ideia muito compartilhada é a de que as crianças precisam gastar energia acumulada e a área externa é propícia para isso. Dessa ideia, a educação infantil herdou do ensino fundamental a inclusão de um momento de recreação como um intervalo entre aulas em que o aluno deve brincar livremente no parque como forma de gastar energia. Para se gastar energia é preciso espaços vazios, muitas vezes cimentados, e adotar equipamentos que promovam o uso dos grandes músculos, tais como os usuais balanço, escorregador e trepa-trepa. Com raras exceções, essas áreas contemplam a presença de elementos naturais (água, terra, plantas, areia) e áreas diversificadas.

A proposta adotada nesse documento é que, ao lado dos equipamentos e materiais tradicionalmente encontrados, também sejam contemplados outros espaços, ampliando as possibilidades de brincadeiras da criança: como o destinado aos jogos e brincadeiras mais

tranquilos, com oferecimento de brinquedos como carrinhos, cubos, pedaços de tocos e de tábuas; o destinado ao faz de conta, como casa da árvore, casa de boneca, cabana; e o destinado a aventuras, como pontes entre as árvores, cavernas e buracos.

Uma ideia experimentada com sucesso é organizar uma série de kits de uso na área externa, em um ambiente da instituição, materiais que possam ser levados e trazidos de volta pelos adultos e pelas crianças, quando estiverem na área externa. Cada caixa pode conter materiais como: monta-tudo, tocos de madeira, corda, brinquedos diversos; itens para brincar de supermercado, fazendinha, cozinha; bonecos, tecidos, bolas, boliche, carrinhos; e vários outros materiais de interesse das crianças.

Kits de brinquedos de área externa da Cmei Breno Agra
Foto: Rosângela França



A importância da natureza e dos espaços externos convidativos para a criança, para além da necessidade de gastar energia, tem sido uma característica proeminente da educação infantil desde suas origens, como os jardins de infância de Froebel, na Alemanha dos anos 1840, as escolas infantis ao ar livre (open air nursery school) das irmãs McMillan, na Inglaterra, na década de 1910, e os parques infantis de Mário de Andrade, em São Paulo, na década de 1930, conforme vimos no capítulo 1. Todos esses projetos de educação da criança previam amplos espaços verdes para a criança brincar e explorar, lançar-se em aventuras, exercer sua curiosidade, encontrar esconderijos, engajar-se em trabalho criativo, alargar sua imaginação. Aliás, como os próprios termos indicam, esses projetos pioneiros compreendiam a educação da criança em estreita ligação com a natureza (HADDAD; HORN, 2013).

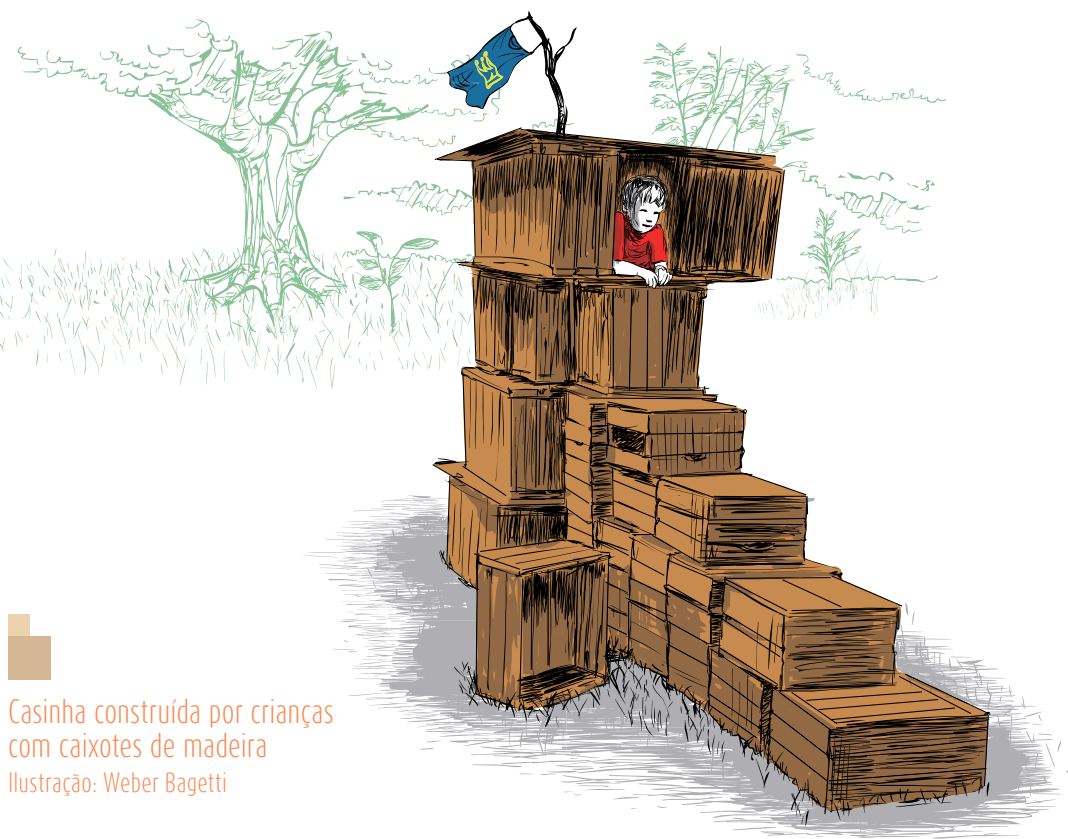
O espaço externo da escola Te-arte em São Paulo, que muitos profissionais dessa rede tiveram a oportunidade de conhecer com o filme *Sementes do nosso quintal* (2012)¹², reúne vários desses elementos que convidam as crianças para o inusitado: muita terra para pisar, areia e água para mexer, planta para plantar, frutas para colher, barro para amassar, animais para alimentar, árvore para subir e muitas oportunidades para a criança exercitar todos os seus sentidos. A topografia, propositalmente irregular com desníveis, escadas improvisadas, pedras e tocos de madeira, oferece inúmeras oportunidades para a criança ousar e transpor seus próprios limites. Conforme salienta Dulcília Schroeder Buitoni (2006), que registrou a experiência dessa escola no livro *De volta ao quintal mágico*, o espaço tanto acolhe quanto desafia.

Outra experiência que baseia sua pedagogia na natureza é a da Casa Redonda, também em São Paulo, que alguns profissionais da

¹² Direção de Fernanda Heinz Figueiredo.

rede de Maceió puderam conhecer como uma das atividades do projeto Paralapraca. No livro *Casa Redonda: uma experiência em educação*, Maria Amélia Pereira conta que, a partir da manifestação de uma criança de três anos de idade que designa uma caixa de papelão como “minha casa”, compreendeu-se como a brincadeira de casinha poderia ser facilmente realizada com materiais simples.

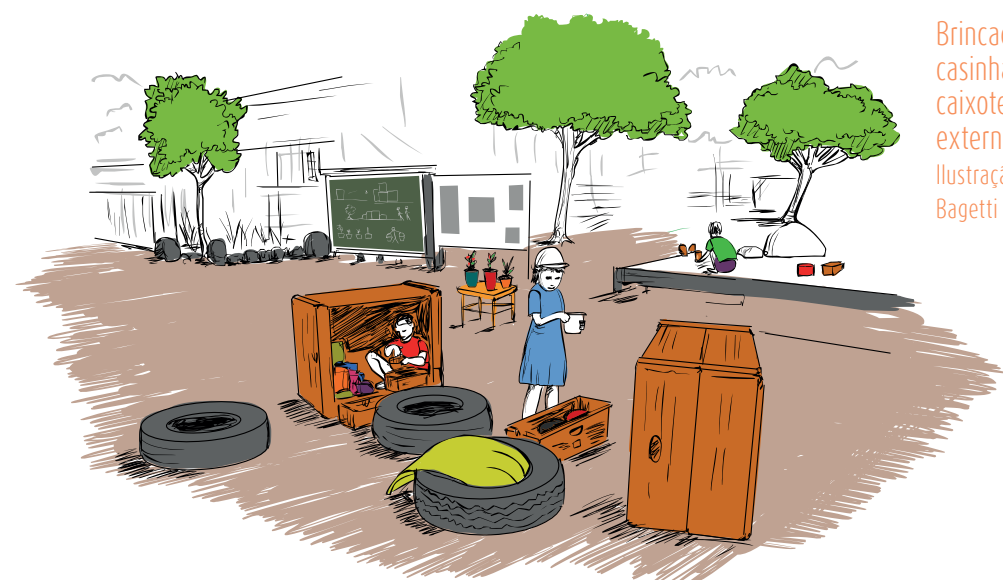
[...] caixas de papelão, caixotes de madeira, tecidos, pregadores de roupa, placas de compensado e outros materiais que possibilitem o manuseio das crianças para a construção de suas casas e de outros espaços que brotam da sua imaginação passaram a estar presentes no cotidiano de aproximadamente 30 crianças, entre 2 e 6 anos que passam as manhãs brincando na Casa Redonda (PEREIRA, 2013, p. 81).



Casinha construída por crianças com caixotes de madeira
Ilustração: Weber Bagetti

No livro encontram-se dois DVDs que documentam as manifestações do brincar como linguagem universal das crianças. Com esses audiovisuais, a autora busca colaborar para ampliar as reflexões sobre a cultura da infância entre aqueles que praticam a educação infantil.

A combinação de caixas e pneus, panos e objetos encontrados na natureza é uma solução simples, não onerosa e acolhe a necessidade das crianças de realizar brincadeiras ao ar livre.



Brincadeira de casinha com caixotes na área externa
Ilustração: Weber Bagetti

É provável que muitos professores possam se recordar de sua infância quando podiam brincar nas ruas, o que é bastante restrito às atuais crianças que vivem nas grandes cidades. Também os quintais, com jardins e árvores frutíferas estão reduzidos nos centros urbanos, em tempos de forte aclamação social pela preservação da natureza. Nas instituições de educação infantil, observa-se a organização do dia a dia mantendo as crianças dentro de salas na maior parte do tempo, quando seria muito mais interessante ocupar esse tempo com elas nos espaços abertos e em contato com a natureza, desenvol-

vendo, assim, conhecimentos, valores e afetividades relacionados à preservação do meio ambiente, tão caros à preservação da vida atualmente, como promulgados nas Dcnei.

Conhecer diferentes elementos animais, vegetais e minerais da natureza, podendo acompanhar seus processos de transformação conforme seus interesses, permite à criança construir “alicerces” importantes para uma posterior compreensão dos conhecimentos já sistematizados sobre o tema. A metáfora dos alicerces, já referida quando falamos sobre a brincadeira, é pertinente para nossa reflexão, pois comunica que o que se ensina na educação infantil não aparece de forma tão evidente como no Ensino Fundamental, porém, pode sustentar (ou não) o que será aprendido (ou significado) no futuro da criança.



Cmei Benevides
Epaminondas
Foto: Nádia Silva

Em nome da preocupação com a segurança das crianças são retirados elementos interessantes e desafiadores para elas, como os “acidentes geográficos” (degraus, declives, mobiliários que preenchem um espaço vazio). Mais uma vez, a retirada desses elementos empobrece a diversidade de experiências infantis. É preciso que o professor observe as condições das crianças, se estão tentando subir numa árvore, acompanhá-las de perto e não mandar retirar a árvore,

ou cimentar o espaço.

Em nome da segurança, muito se restringe de experiências às crianças. Porém, se o professor acredita nelas como sujeitos potentes, ele deve encontrar estratégias que permitam conciliar proteção com boas doses de desafio, de forma que elas possam testar seus limites com segurança. Portanto, nestas *Orientações Curriculares* proclamam-se como princípios a valorização da natureza e o uso dos espaços externos, inclusive em possibilidades de exploração do entorno da unidade educacional, com planejamento.

O TEMPO OU A JORNADA DA CRIANÇA

O tempo como uma das dimensões do currículo se articula em pelo menos dois sentidos: a organização institucional das experiências da criança numa sequência de ações ao longo de uma jornada, comumente chamada de rotina ou rotina diária, como também ao longo da semana, mês ou meses, e o tempo da criança, que é um tempo subjetivo que se refere à vivência temporal nesse contexto social e complexo de relações fora da família.

Para este documento, procuraremos evidenciar como a proposta de uma rotina ou jornada consistente, equilibrada e flexível pode contemplar o tempo subjetivo das crianças que frequentam os centros de educação infantil.

Em primeiro lugar, defende-se que a organização institucional dos acontecimentos é tão importante para os adultos quanto para as crianças. É importante para os adultos, porque os ajuda a organizar seu tempo e a se orientar ao longo da jornada com as crianças. Mas, é igualmente importante para as crianças, pois orienta as suas ações, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer.

Para Hohmann e Weikart (2007) a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia; uma estrutura que define a

maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares. Saber o que se espera em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controle, além de noções de antes, durante e depois.

Muitos relatos de professores evidenciam que quando a rotina é bem estabelecida, as crianças reclamam quando aquela parte programada não aconteceu. Isso pode parecer paradoxal, pois, a princípio, tem-se uma ideia de que uma rotina pode ser um fator restritivo à liberdade da criança. No entanto, as crianças precisam, justamente, de marcas claras e bem delimitadas, para que se sintam livres para desenvolver suas ações em cada segmento de tempo. Isso não quer dizer que não se deve “sair da rotina”, ao contrário, deve-se ter uma rotina definida para sair dela, o que pode ocorrer semanalmente ou eventualmente, por exemplo, quando um evento inesperado interessa às crianças.

Uma rotina consistente é mais importante quanto menor for a criança. Ajuda no período de inserção (adaptação), na transição da casa para a creche e nas separações diária dos pais. Uma rotina consistente e clara também atende a expectativas coletivas e facilita procedimentos, cria coerência entre a equipe e ajuda nos casos de substituição de professores.

Pesquisas (HOHMANN; WEIKART, 2007) demonstram que sequências previsíveis de acontecimentos têm impacto positivo no comportamento das crianças: elas desempenham um papel mais ativo na sua própria aprendizagem e na tomada de decisões, ao passo que, quando dependem do adulto dizer o que devem ou não fazer, brigas, perturbações ou provocações entre as crianças e comportamentos de vagar a esmo aumentam em intensidade.

Uma rotina diária consistente não é nem rígida nem fortuita. É flexível a ponto de acolher os acontecimentos inusitados e é estru-

turada, e requer o planejamento dos professores para cada segmento. No entanto, organizar uma rotina previsível não significa que o adulto tenha controle sobre tudo o que vai acontecer e também que as ações das crianças dependem somente do que ele planejou. É esse paradoxo que é importante compreender. A rotina é uma estrutura que equilibra momentos em que as ações são iniciadas pelas crianças e momentos em que as ações são iniciadas pelos adultos, atividades mais concentradas e mais movimentadas, desenvolvidas em espaços fechados e em áreas abertas.

Por ações iniciadas pela criança entendem-se aquelas em que a criança determina o que, como, com o que, com quem brincar ou se engajar em alguma ação de seu interesse e por quanto tempo, no limite estipulado para aquele segmento de tempo. Inversamente, a ação iniciada pelo adulto é aquela em que o poder de decisão está nas mãos do adulto, é ele quem decide o que irá acontecer, que material será preciso para aquela atividade, como as crianças serão agrupadas e como se dará o término.

Isso significa que uma rotina diária é composta por uma série de acontecimentos que são previsíveis na sequência, mas variam em conteúdo, pois não é possível prever o que as crianças farão ou dirão ou como as decisões que tomam irão moldar suas experiências de aprendizagem. No entanto, é justamente essa imprevisão que fornece ao adulto informações particularizadas sobre os interesses específicos das crianças e oportunidades para aprender sobre cada uma.

Organizando a jornada da criança dessa maneira, recupera-se uma das principais premissas da **tradição da educação infantil** (e que está presente no currículo High/Scope): a crença de que as crianças aprendem melhor se seguirem os seus interesses e construírem conhecimento por meio da experiência pessoal em um ambiente que oferece oportunidades de exercitar a autonomia, tomar decisões e ter livre iniciativa para escolher e manipular os materiais

de acordo com as suas intenções (HOHMANN; WEIKART, 2007).

Observa-se, nessa proposição, uma inversão na forma dominante de organizar o tempo, sobretudo nos semanários comumente organizados e seguidos pelos professores em Macaíó, em que a ênfase é colocada na necessidade de se trabalhar determinado conteúdo, sendo esse conteúdo fortemente marcado pelo ensino da leitura, escrita e numeração.

A proposta destas *Orientações Curriculares* é que os professores organizem a jornada da criança, equilibrando três tipos de ações:

- tarefas do cotidiano;
- ações iniciadas pelas crianças; e
- ações iniciadas pelo professor.

Todas as ações devem ser planejadas tendo em vista os princípios éticos, políticos e estéticos afirmados nas Dcnei, a autonomia, o bem-estar e a indissociabilidade do cuidar e educar.

São **tarefas do cotidiano**: a entrada e o acolhimento das crianças na instituição; as ações voltadas à higiene e ao autocuidado (lavar as mãos, ir ao banheiro, escovar os dentes, banho, troca, no caso dos bebês, ajudar a arrumar as coisas), ao bem-estar (sono, descanso); à alimentação (café da manhã, almoço, lanche); e a saída. Essas tarefas do cotidiano existem em maior ou menor grau, a depender da idade das crianças, do período de permanência da criança, se parcial ou integral, e dos acordos estabelecidos com os pais.

Especialmente no caso das crianças bem pequenas, há que se respeitarem os ritmos orgânicos de estar mais acordada,



CMEI Mestre Izaldino
Foto: Anderson Lima da Silva

com mais sono, mais fome e outras necessidades fisiológicas. Os ritmos orgânicos vão sendo moldados pelo seu meio desde que os bebês nascem e, aos poucos, vão se acomodar ao ritmo da creche também, onde vai haver um horário do suco, mamadeira, papinha, do banho, do repouso. A criança sinaliza que conhece, ainda que parcialmente, a rotina, e se desorienta quando a sequência conhecida por ela não acontece. Nesse sentido, a importância de se estabelecerem marcos de rotina: a criança vai memorizando-os pelo fato de se repetirem todos os dias, o que permite a ela desenvolver a antecipação, se está acostumada, por exemplo, que come, toma banho e depois vai dormir. Ao que parece, isso gera certo conforto, satisfação. Por outro lado, a flexibilidade também é importante, ao se respeitar o dia que a criança está mais sonolenta, mais ativa, mais quieta. Desde bebezinho, ocorrem variações de estados, disposição e humor, como para qualquer adulto, e uma estreita relação com a família pode auxiliar a conhecer essas variações.

Conforme as crianças crescem, mostram sinais de autonomia e independência ao querer tirar seus sapatos sozinhas, vestir uma roupa, comer sozinha, lavar as mãos. Esses sinais devem ser acompanhados de constante incentivo a que realizem essas ações, mesmo que de forma desajeitada.

O banho, especialmente para crianças que permanecem período integral nas instituições e nesta região em que predomina o calor, pode ser uma atividade reconfortante para as crianças, mas não deve ser confundida com uma atividade assistencialista, que assume parte do que a criança precisa viver em família. É certo que muitas crianças não têm condições de tomar um banho confortável, privativo e afetivo em casa. Nem por isso é motivo para a instituição banhá-las de forma insensível e aligeirada. Conforme Oliveira et. al. (2012, p. 331), “Para garantir que se tome o banho de modo adequado, é necessário considerar o conforto, a segurança, a participação e aprendi-

zagem das crianças no processo de higiene pessoal”.

Quanto aos medicamentos, segundo a mesma publicação (ibid, p. 351), o professor pode, sim, administrá-los: “A mãe ou outro familiar da criança deverá fornecer todas as informações ao professor sobre o tratamento prescrito e possíveis reações”, mas o professor deve receber uma formação básica para observação de anomalias nas crianças e procedimentos de primeiros socorros.

As **ações iniciadas pelas crianças**, como já definimos, são aquelas em que a criança determina o que, como, com o que, com quem brincar e por quanto tempo se engajar em alguma ação de seu interesse, no limite estipulado para aquele segmento de tempo. As crianças pequenas possuem muitas ideias para colocar em prática. Quando são capazes de concretizar as suas intenções com sucesso, desenvolvem o sentido de iniciativa e de empreendimento.

Dispor momentos do dia

para atividades iniciadas pelas próprias crianças é uma premissa na **tradição da educação infantil** e enfaticamente defendida pelos expoentes da Escola Nova. Essa orientação é a linha mestra da definição de uma pedagogia centrada na criança, também proposta nas Dcnei e na CDC.

Essa orientação está associada à concepção de criança ativa e competente, que age sobre o ambiente de forma criativa e in-



Cmei Benevides Epaminondas

Foto: Nádja Silva

ventiva. Provavelmente, encontramos em Froebel (1912, *apud* KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 44) uma das primeiras referências a esse respeito, que postulava que a educação deveria ser pautada na autoativida-

de da criança, pois “pela ação expressa intenções em contato com o mundo externo”, sendo a ação e a atividade os primeiros fenômenos do despertar da vida da criança. O filósofo defendia uma prática educativa centrada nas atividades espontâneas da criança que aproximam as crianças de situações e ocupações típicas da sociedade a que pertence e da qual deve participar de forma produtiva e criativa.

Dewey foi um grande defensor da educação centrada na atividade da criança e na resolução de problemas. Para ele, a educação circula em torno da atividade dirigida a um objetivo e da participação da criança “na formação de propósitos que dirigem as suas ações no processo de aprendizagem” (DEWEY, 1963/1938, p. 67, *apud* HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 250).

A atividade mais representativa dessa ação é a brincadeira, autoiniciada e dirigida pela criança. Contudo, como já mencionado anteriormente, essa atividade está associada ao recreio ou intervalo com pouco valor pedagógico e, conseqüentemente prescinde da presença do professor. Essa ideia de recreação como “[...] o momento do tempo escolar que não é consagrado à educação” é a primeira inscrição do jogo no espaço educativo, de acordo com Brougère (1988, p. 54), herança que se situa no período anterior à revolução romântica.

É preciso romper com esse paradigma e atribuir à brincadeira o lugar que lhe foi confiado pelo idealizador do jardim de infância: “o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano, [...] o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade de seu interior” (FROEBEL, 2001, p. 47).

A rigor, devem-se prever momentos de brincadeira tanto no espaço interno quanto externo com muitas possibilidades de experiências e tipos de agrupamentos além da organização de áreas especialmente propícias para essa ação, conforme discutido no tópico anterior.

A diferença está em que no espaço externo as crianças em geral se engajam mais em brincadeiras em que estão fisicamente ativas e exigem vigor. Os ambientes externos devem ser apropriados, oferecer às crianças exploração de elementos naturais. Não é apenas para correr, gritar, saltar, rolar que o espaço externo atrai as crianças. Muitos tipos de brincadeiras e atividades podem despertar o interesse delas, como brincadeira de faz de conta, pinturas, desenhos, construções com blocos de madeira, encher e esvaziar potes na caixa de areia ou subir em árvores ou descobrir coisas novas.

Brincar na área externa é também uma questão de saúde, física e emocional, especialmente se essa área permite o contato direto da criança com a natureza. Respirar ar puro, receber luz solar, exercitar os grandes músculos, movimentar-se, ampliar os horizontes, fazer novas amizades, contemplar a natureza, observar o movimento dos insetos, descobrir formas, cores e texturas de folhas, gravetos e outros elementos que encontram.

Seja no espaço externo ou interno, a brincadeira é um momento por excelência para se aprender sobre a criança, o que move seus interesses, as soluções que encontram para os problemas que se apresentam, os lugares e as companhias preferidas e também para participar de suas aventuras.

No ambiente interno, a atividade iniciada pela criança toma lugar nas áreas de interesse presentes nas salas de referências, pátio coberto ou salas temáticas, e caracteriza-se, necessariamente, por ações planejadas e realizadas pelas próprias crianças. Existem várias maneiras desse momento acontecer. Conforme mencionado no tópico anterior, podem-se organizar diferentes materiais em cantos e orientar as crianças para escolherem o que gostariam de fazer, ou, como propõe a abordagem High/Scope, como um momento de planejar-fazer-rever, que costumamos chamar “escolha livre”, para tornar o termo mais acessível às crianças. Nessa proposta, as crianças

são reunidas em dois grupos para conversar sobre seus planos ou desejos sobre o que fazer/brincar, mediante as áreas disponíveis. Em seguida, permanecem brincando ou seguindo seus planos por algum tempo; depois, tem momento de guarda e organização dos materiais e reunião em dois subgrupos para conversar sobre o que fizeram. Pode-se, também, trabalhar com essas áreas sem essa sequência. O importante é garantir uma periodicidade de forma que a criança se aproprie desse momento e interiorize que pode dar sequência aos seus planos.

As ações iniciadas pelo professor fazem um contraponto com as iniciadas pela criança, possibilitando um equilíbrio de poder entre crianças e adultos. Enquanto as ações iniciadas pelas crianças caracterizam-se por centrar na criança a decisão do que, como, com o que, com quem brincar ou realizar alguma ação e por quanto tempo, nessas, é o professor quem decide todas as etapas da atividade, desde a escolha do material até o que fazer com ele, como as crianças serão agrupadas e tempo da atividade. Encaixam-se nesse tipo de ações: rodas, atividades de pequenos grupos e grande grupo, projetos, saídas e passeios.

As rodas são indicadas para o momento da acolhida, de leitura e da contação de histórias, de cantar, de conversar com todo o grupo de crianças.

Os momentos de pequenos grupos são indicados para introdução de materiais novos, jogos, construções com bloco, jardinagem, trabalho com materiais e linguagens expressivas (desenho, pintura, modelagem, colagem), trabalhar com os elementos da natureza, experiências novas baseadas no interesse das crianças e para o desenvolvimento de projetos. Em geral, caracterizam-se como atividades que exigem maior concentração da criança.

Os adultos definem as atividades, mas as crianças trabalham com o material a sua maneira e no seu próprio ritmo. As crianças fazem

escolhas, tomam decisões, conversam entre si, colaboram umas com as outras e recebem apoio do adulto. Todas as atividades em pequenos grupos precisam ser planejadas pelo professor antes das crianças chegarem, prevendo todas as etapas: início, meio e fim. São tarefas do professor:

- preparar o ambiente, prever os materiais necessários, de forma que todas tenham possibilidade de acesso, escolha e manipulação;
- cuidar para apresentar a atividade de forma clara, certificando-se de que todas entenderam do que se trata, antecipando as formas de apoio que pode oferecer às crianças no decorrer da atividade, observando o que fazem com os materiais, como solucionam problemas, incentivando trocas e apoio mútuo entre as crianças, encorajando-as e mostrando interesse, fazendo perguntas apropriadas;
- sinalizar que a atividade está chegando ao fim, reconhecendo que as crianças têm ritmos diferentes e que, às vezes, necessitam de mais tempo para concluir sua ação (trata-se de uma ótima oportunidade para ajudar as crianças a desenvolverem noções de tempo); e
- permitir que as crianças comentem sobre suas ações e sejam reconhecidas nos seus esforços e conquistas.

Por fim, é preciso decidir um destino para as produções das crianças. Uma possibilidade experimentada com sucesso é adotar a postura de perguntar às crianças o que elas querem fazer com a sua produção. O exemplo abaixo ilustra uma situação em que depois de uma atividade de desenho, uma das crianças, que havia desenhado uma formiga alada, expressou o desejo de que seu desenho ficasse disposto no mural da área do projeto que versava sobre formiga.

Muitas vezes as crianças sinalizam que sua produção não está finalizada. Pode-se adotar o procedimento de organizar uma área

Área do projeto
"Formiga" Escola
Marupiara, SP
Foto: Lenira Haddad



para as "produções em processo", para que a criança dê continuidade, em outra oportunidade.

RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

Estas *Orientações Curriculares* propõem uma relação entre adultos e crianças baseada em equilíbrio de poder, em consonância com o que se discutiu no tópico anterior. Em parte, isso é garantido quando:

- a organização dos espaços/ambientes promove a autonomia da criança, a escolha e manipulação e interação com outras crianças;
- a organização do tempo prevê um equilíbrio de ações iniciadas pela criança e pelo adulto, e
- os adultos encorajam a iniciativa e livre escolha da criança, desenvolvem uma postura de observar, escutar, apoiar e ampliar as ações das crianças e adotam uma abordagem de solução de problemas pelas crianças.

A proposta é de um distanciamento de um modelo escolar que, historicamente, influenciou e ainda está presente no ideário e prática da educação infantil, que centraliza as ações no adulto e valoriza

apenas aquelas atividades coordenadas pelo professor, acreditando-se que as crianças aprendem apenas o que e quando o adulto lhes ensina.

Do modelo tradicional escolar resulta uma ideia (e prática) comum: a “hora da atividade” como o ponto central da “aula”, aquele momento do cotidiano em que o professor explicitamente ensina as crianças, por meio de procedimentos didático-metodológicos, em que atividades com resultados revelam a intencionalidade pedagógica (OSTETTO, 2000). Como apontou Fernanda Tristão (2006), referindo-se ao trabalho com os bebês, “No imaginário das profissionais da educação e, mesmo no senso comum, há a noção de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo [...]”. Ou seja, o que é produzido nas trocas afetivas, nas interações, nas expressões e linguagens do corpo, prenes de significados, não conta; talvez porque estão inscritas naquela ordem das coisas “efêmeras”. Assim, como produções “vivenciais/efêmeras”, não podem ser colocadas nas “pastinhas de trabalhinhos” para mostrar aos pais e, portanto, não são acolhidas e significadas como relevantes.

Como ser professor sem propor uma sequência didática de atividades, sem ministrar aulas? Esse é um dilema ainda não superado na educação infantil, segundo Ostetto (2011). Para a autora, os moldes escolares tradicionalmente concebidos para “ser professor”, exercitando o domínio de turma por meio do planejamento de aulas com atividades dirigidas –, acaba impedindo-o de ver o sujeito-criança que está por trás da atividade.

O exemplo a seguir, extraído de um Trabalho de Conclusão de Curso de duas alunas da Pedagogia da Ufal (VILELA; MAYNART, 2008), oferece um contexto a esse dilema. A observação foi realizada em uma instituição de educação infantil de um município do Estado de Alagoas, com crianças de cinco anos. A professora estava traba-

lhando uma situação de atividade dirigida voltada para a leitura e a escrita. A proposta da professora era trabalhar a alfabetização a partir da música “A Barata”, cuja letra estava exposta em cartaz afixado na parede. São 8h35min quando a professora apresenta a proposta.

Professora: – Vamos todos ler juntos este texto, que é uma música, e eu quero ver se vocês conseguem adivinhar que música é essa ao ler.

As crianças começam a ler o texto, sendo que uns leem de forma mais rápida que os outros.

Crianças: – A barata diz que tem sete saias de filó, é mentira da barata ela tem é uma só, ha, ha, ha, ho, ho, ho ela tem é uma só. A barata diz que tem um anel de formatura, é mentira da barata, ela tem é casca dura, ha, ha, ha, ha, ha, ha ela tem é casca dura...

Clara¹³: – Ah, tia, eu sei qual é a música. É a música da barata mentirosa.

Professora: – Psiu, Clara, senão atrapalha a leitura. Vamos continuar lendo, depois a gente canta e aí você diz qual é a música.

Clara volta a ler o texto.

Crianças: – É mentira da barata, ela tem é casca dura, ha, ha, ha, ha, ha, ha ela tem é casca dura...

Durante a leitura duas crianças, Jorge e Lucas conversam baixinho sobre futebol, em sua carteira.

Jorge: – O Cacá foi eleito o melhor jogador do mundo, né?

Lucas: – É. O Cacá é craque. Eu vou jogar que nem ele quando eu crescer.

Professora: – Lucas e Jorge, continuem onde nós paramos. Não sabem, não é? Então, não atrapalhem. Vamos mostrar à visita que vocês sabem ler. Agora que a gente já leu e a Clara disse que se trata da música da barata, vamos todos cantar (liga o aparelho de som com o CD que tem a referida música).

Crianças: – A barata diz que tem sete saias de filó, é mentira da barata ela tem é uma só, ha, ha, ha, ho, ho, ho, ela tem é uma só. A barata diz que tem um anel de formatura é mentira da barata, ela tem é casca dura ha, ha, ha, ha, ha, ha ela tem é casca dura... Todos cantam,

¹³ O nome das crianças é fictício, para preservar sua identidade.

algumas crianças começam a se balançar e a dançar enquanto cantam.

Às 8h45min, depois de cantarem a música, a professora propõe uma atividade de desenho e de formação de frases com a personagem da música.

Professora: — Agora que a gente já cantou, dançou; vamos desenhar a barata mentirosa no caderno de desenho e escrever uma frase sobre ela, tá? A tia ajuda.

A maioria das crianças desenha a barata mentirosa e escreve pequenas frases sobre ela. Algumas conversam com os colegas que estão sentados ao lado, em sua respectiva cadeira e a professora permanece sentada a sua mesa preenchendo dados da caderneta. Enquanto isso, Paula e Maria, que estão sentadas uma ao lado da outra, iniciam uma brincadeira.

Paula: — Vamos brincar que tinha uma barata e que eu fui à feira comprar feijão e você tava cozinhando o feijão, aí viu uma barata e gritou com medo.

Maria: — Vamos. Então eu sou a mãe e você é a minha filha e é você quem vai comprar o feijão e eu fico botando a água no fogo.

Depois de decidirem, sentadas em sua cadeira o que iriam fazer na brincadeira e que papéis representariam, Paula e Maria dão início à brincadeira, representando os personagens, deslocando-se, permanecendo [ora] em sua cadeira, [ora] no chão.

Paula: — Mãe, eu vou comprar o feijão pra cozinhar, viu?

Maria: — Tá bom, filha, não demore não, viu?

Paula: — Tá, mãe. Toc, toc, toc. Abra a porta, mãe.

Maria: — Já vou, filha. Chegue que a água já tá fervendo. E pega o saco de feijão das mãos de Paula que era o seu porta-lápis. — Vou abrir o saco. Ai, filha, corra, uma barata enorme!

Paula: — Deixa mãe, que eu mato.

Neste momento, a professora intervém, dizendo:

Professora: — As duas moças querem parar de conversa e fazer a atividade? Vocês só vivem conversando e deixando as tarefas de lado, né? Cuidado não viu?

Maria: — Para, Paula, outra hora a gente brinca.

Paula: — Sim.

Interrompem a brincadeira e voltam para a atividade.

Muito se poderia dizer sobre esse episódio, mas, considerando o tópico em discussão, a questão básica a assinalar é que a criança não foi o centro da ação pedagógica como propõem as Dcnei, e sim a atividade e o seu conteúdo: a leitura da música da barata. Consequentemente, as crianças não foram percebidas e sua brincadeira não foi reconhecida, o que reflete a pouca validade pedagógica dada à forma como essas quatro crianças presentes no episódio responderam à proposta da professora. A repreensão a Jorge e Lucas que conversam sobre futebol, “atrapalhando” (a aula?), revela “os moldes escolares tradicionais” ainda presentes, como a necessidade do domínio de toda a turma e uma identidade docente fortemente associada ao ensino da leitura e escrita.

No segundo caso, o que não foi percebido é que Paula e Maria estavam significando o conteúdo que a professora trouxe à atividade, a barata. A aprendizagem ocorre quando a criança estabelece relações significativas entre suas experiências prévias e o que se apresenta como novidade. Ao brincar com parceiros, elas colocam em prática o que sabem sobre esse objeto de seu interesse e se implicam em um processo de construção de significados. O episódio ilustra o desencontro comumente vivido entre adultos e crianças em consequência da herança da antecipação escolar.

O momento agora é do encontro com a criança e não mais desencontros. Poderíamos dizer que para ser professor de educação infantil não é necessário dar aulas, mas é fundamental planejar olhando as crianças, seus movimentos, seus jeitos de ser e se relacionar, agir e aprender. Conforme afirma Loris Malaguzzi (1999, p. 101) “[...] estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações”. Isso não nega e nem exclui o papel e a importância do professor, que se afirma por outras ações, principalmente pelas relações cultivadas, na escuta atenta, no olhar sensível, na interlocução.

Ir ao encontro da criança é permanecer atento às propostas e aos interesses das crianças para fomentá-los, motivá-los, criar um ambiente que propicie a ação e a experimentação, para planejar e desenvolver projetos e atividades que ampliem, progressivamente, as experiências das crianças.

As teorias, os fundamentos pedagógicos podem oferecer ao educador um roteiro, uma pista para sua aproximação das crianças, mas nada substituirá o encontro com os universos infantis. Para uma prática educativa que pretenda respeitar o tempo da infância, é fundamental olhar as crianças, os movimentos dos grupos; um olhar disponível, receptivo, que vê e ouve além do aparente e se abre para acolher suas buscas, seus achados, suas descobertas. Quais são as perguntas que elas formulam, quantas tentativas experimentam, que histórias vão construindo enquanto se fantasiam, montam e desmontam peças, recolhem e manipulam materiais, compõem e recompõem traços, agrupam cores, delineiam formas? É fundamental acompanhar o pensamento da criança, vendo o produtor fazendo, e se fazendo, no processo de produção.

Seguindo por esses caminhos, com escuta e sentidos atentos e sensibilizados às manifestações das crianças, poderá, então o professor oportunizar tempos e espaços que favoreçam experiências nas quais meninos e meninas possam

[...] interrogar e indagar o mundo, construindo pontos e relações entre experiências e linguagens diversas, para tomar em estreita relação os processos cognitivos e aqueles expressivos, em contínuo diálogo com uma pedagogia que procura trabalhar sobre as conexões e não sobre as separações dos saberes (VECCHI, 2007, p. 138-139).

Para isso, torna-se necessário que o adulto amplie seu campo de visão, construindo um olhar diferenciado sobre as crianças pequenas.

Olhar... Pareceria simples, mas não é. Na automatização do dia a dia, nosso olhar torna-se “gasto” ou “viciado”, a exemplo do que nos revela Otto Lara Resende (1992), em sua bela e conhecida crônica “Vista Cansada”. Enredados na rotina mecânica, habituados a um cotidiano que se arrasta pelos caminhos conhecidos, seguros e previsíveis, já não percebemos o movimento, ficamos surdos às perguntas,

Vista cansada

Otto Lara Resende

Acho que foi o Hemingway quem disse que olhava cada coisa à sua volta como se a visse pela última vez. Pela última ou pela primeira vez? Pela primeira vez foi outro escritor quem disse. Essa ideia de olhar pela última vez tem algo de deprimente. Olhar de despedida, de quem não crê que a vida continua, não admira que o Hemingway tenha acabado como acabou.

Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: um certo modo de ver. O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio. Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta. Se alguém lhe perguntar o que é que você vê no seu caminho, você não sabe. De tanto ver, você não vê. Sei de um profissional que passou 32 anos a fio pelo mesmo hall do prédio do seu escritório. Lá estava sempre, pontualíssimo, o mesmo porteiro. Dava-lhe bom-dia e às vezes lhe passava um recado ou uma correspondência. Um dia o porteiro cometeu a descortesia de falecer.

Como era ele? Sua cara? Sua voz? Como se vestia? Não fazia a mínima ideia. Em 32 anos, nunca o viu. Para ser notado, o porteiro teve que morrer. Se um dia no seu lugar estivesse uma girafa, cumprindo o rito, pode ser também que ninguém desse por sua ausência. O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos. Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia a dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.

Texto publicado no jornal “Folha de S. Paulo”, edição de 23 de fevereiro de 1992.

queixas, conversas das crianças e suas múltiplas formas de expressão.

Na sensibilidade estancada, que resulta num olhar embotado, habituado, que olha e não vê, configura-se a dificuldade em respeitar e valorizar os modos próprios de ser e conhecer das crianças. Por isso, para que o professor possa oferecer instrumentos que nutram e ampliem relações sensíveis e cognoscíveis, ele próprio precisa ser nutrido: recuperando sua capacidade de brincar, exercitando sua dimensão lúdica.

Para seguir compondo com as crianças, o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons, movimento. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão junto conosco na aventura que é ensinar e aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, “cantante”, ousada, aventureira, corajosa (OSTETTO, 2004, p. 93-94).

Como nos alertava Malaguzzi (1999, p. 98), os professores “devem reter o mesmo senso de maravilha vivido pelas crianças em suas descobertas” evitando “a tentação de esperar que as crianças lhes deem de volta o que já sabem...”.



Cmei Benevides
Epaminondas
Foto: Nádia Silva

DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

As bases legais da avaliação na educação infantil

No novo texto da LDB nº12.796/2013, a avaliação está presente em dois incisos do Art. 31. O inciso 1 mantém a redação dada pela Lei nº 9394/96 “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”, e o quinto solicita a “expedição de **documentação** que permita atestar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança”.

LDB nº 12.796/2013, Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental [...];
- V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

O que, efetivamente, mudou? Enquanto o primeiro texto legal indicava apenas o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças, o segundo especifica que os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança serão atestados por meio de documentação.

Essa mudança tem, pelo menos, duas implicações. Uma é o claro afastamento de instrumentos de avaliação da criança por meio de fichas ou pautas avaliativas. A segunda é o entendimento do que seja documentação. Comentaremos as duas.

As fichas ou pautas avaliativas têm sido uma prática utilizada em muitos municípios do país. Geralmente, configura-se como um instrumento padronizado, a ser preenchido para todas as crianças mediante uma lista de itens organizada em áreas de conhecimento (linguagem oral, escrita, matemática, artes etc.) ou aspectos de

desenvolvimento (motor, afetivo, cognitivo, social); ou mesmo mesclando-se dimensões de conhecimento e desenvolvimento. Muitas vezes, esses itens apresentam distinção para as crianças menores e maiores. Sua aplicação é, geralmente, semestral ou anual. Esse instrumento tem sido enfaticamente criticado por não trazer informações processuais do desenvolvimento da criança e sugerir padrões de normalidade ou expectativas de aprendizagens únicas para todas as crianças. Vários dos instrumentos praticados no Estado de Alagoas foram objeto de análise e discussão durante o curso de especialização em Docência na Educação Infantil (Ufal-MEC-SEB), no período de 2012 a 2014.

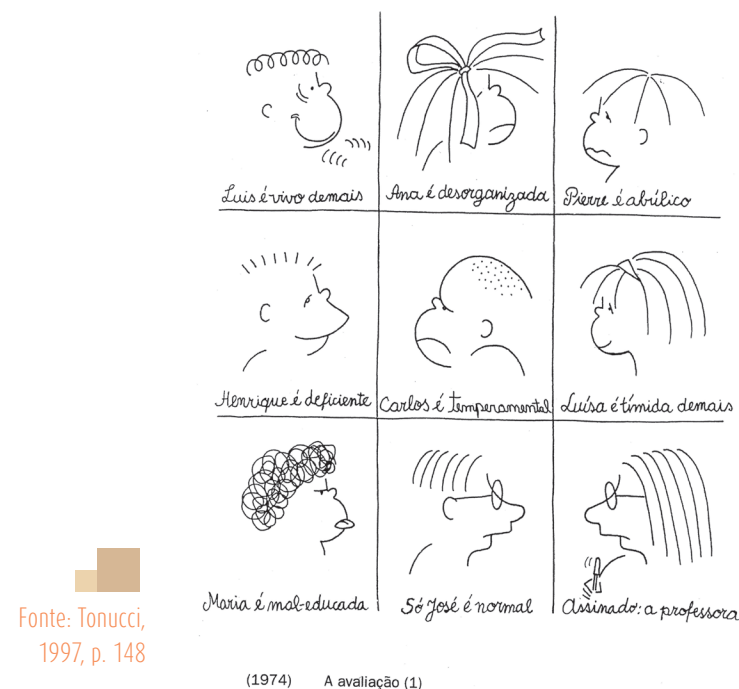
A pauta avaliativa adotada até recentemente pela Semed apresentava itens relativos a quatro áreas: Relações socioafetivas; Conhecimentos artísticos; Desenvolvimento lógico-matemático (Leitura e escrita dos números, Grandezas e medidas e Espaço e forma); e Língua portuguesa (Linguagem oral, Práticas de leitura, Práticas de produção de texto), além de um espaço para observações.

Uma análise dos itens descritos em cada área revela o foco na pré-escola, (crianças de quatro a seis anos), as crianças menores só são contempladas em arte. A avaliação, que deveria ser processual e contínua, acaba sendo fragmentada, enfatizando mais as competências relacionadas à linguagem escrita, leitura e à disciplina da criança. As relações afetivas são registradas apenas no relatório final. Dimensões essenciais, como a brincadeira e a autonomia da criança, são desconsideradas. A ficha é entregue aos pais sem que eles compreendam em que base seus filhos foram avaliados.

Da mesma forma que as paredes “falam” sobre a pedagogia praticada, os instrumentos de avaliação também comunicam a concepção de criança e educação infantil subjacente à prática pedagógica. Esse tipo de instrumento de avaliação comunica que há expectativas de aprendizagens iguais para todas as crianças baseadas em critérios

estáveis e universais, independentemente do contexto que desenvolve tais práticas. No entanto, não há um padrão ou comportamento esperado, pois todas as vozes e expressões podem ser projetadas, incluídas.

Como nos fala a pesquisadora Maria Teresa Esteban (2000, p. 16), “A avaliação que impede a expressão de determinadas vozes é uma prática de exclusão, à medida que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola”. Ou, como nos mostra claramente, em seus traços críticos e impactantes, Francesco Tonucci:



A lógica da exclusão supõe a homogeneidade, classificação, em que o erro é combatido por referência ao acerto esperado e o saber e não saber estão em oposição. Em outra direção, segue a lógica da inclusão, que considera a heterogeneidade e na qual o erro converte-se em “momento do processo de construção do conhecimento que

dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas” (ESTEBAN, 2000, p. 21). Neste caso, entre o **não saber** e o **saber** está a possibilidade: “**ainda não saber**”.

Mas, qual o caminho a seguir? Que procedimentos ou instrumentos adotar?

No Art. 10 das Dcnei, há um indicativo claro de como esse processo de avaliação deve ser conduzido: por meio de procedimentos como observação, múltiplos registros, estratégias adequadas para as várias transições e também a produção de documentação de processos de toda a proposta pedagógica e não apenas das crianças, a qual deve ser compartilhada com as famílias (BRASIL, 2010, p. 29).

Dessa forma, o documento oficial não apenas nega as pautas avaliativas tradicionais, que selecionam e classificam, mas sugere que as instituições de

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; [...] (BRASIL, 2009).

educação infantil se munam de instrumentos que documentem os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A Resolução nº 03/2014 do Conselho Municipal de Educação de Maceió – Comed-Ma-

ceió, no artigo 12, além de reafirmar os diferentes procedimentos propostos nas Dcnei, indica que a avaliação deve ser permanente em relação às condições que foram ofertadas para as crianças. Então, o que a equipe da escola ofertou para a criança também é um dos documentos importantes da avaliação.

Art. 12. A avaliação na Educação Infantil é processual e ocorre cotidianamente ao longo do período de aprendizado/desenvolvimento da criança. As Instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, produções das crianças etc.);

III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/Instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição Creche/Pré-Escola e transição Pré-Escola/Ensino Fundamental);

IV – a documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V – a avaliação, na Educação Infantil, principalmente pela observação sistemática, registro em caderno de campo, fichas, questionários, relatórios e reflexão, portfólios (exposição das produções das crianças) e autoavaliação para as crianças maiores, entre outros;

VI – a avaliação permanentemente das condições da oferta no contexto da proposta pedagógica, tais como: infraestrutura, organização de espaços, tempos e materiais, aspectos relacionados com a gestão, entre outros;

VII – o monitoramento da frequência das crianças da Pré-Escola, junto às famílias, informando ao Conselho Tutelar do município, ao Juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público Estadual a relação das crianças que apresentem quantidade de faltas acima de 30% da carga horária mínima anual, sem justificativa.

Esclarecidas as bases legais, partimos para uma reflexão sobre a utilização desses procedimentos indicados nas Dcnei.

Observar, registrar, documentar: a visibilidade dos percursos de experiências

O tema do registro pode ser identificado em diversas experiências brasileiras. Madalena Freire (1983), no livro “A paixão de conhecer o mundo” – um belo retrato de sua prática pedagógica vivenciada com crianças na Educação Infantil, entre o fim dos anos 1970 e o início dos anos 1980, na cidade de São Paulo –, já definia e assinalava a importância do registro ou, como ela denomina, do diário.

Creio que seria oportuno salientar a importância do diário, como instrumento de reflexão constante da prática do professor. Através dessa reflexão diária ele avalia e planeja sua prática. Ele é também um importante “documento”, onde o vivido é registrado, juntamente com as crianças. Nesse sentido, educador e educando, juntos, repensam sua prática (FREIRE, 1983, p. 77).

Ao registrar e refletir sobre o conteúdo registrado, o professor toma sua prática nas mãos, tece pensamento-vida: documenta o que faz, pensa no que faz, compreende o que faz, repensa no que faz, redefine ou reafirma o que faz. O registro diário é, pois, um instrumento que alimenta a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos (OSTETTO, 2008).

Como instrumento de trabalho pedagógico, o registro é caracterizado como espaço pessoal do educador, para anotar dúvidas e descobertas, organizar suas reflexões e traçar mapas para prosseguir sua jornada educativa, alimentando o planejamento. O registro diário é instrumento e documento:

O diário e o relatório de atividades são instrumentos que auxiliam, organizam e orientam a ação do professor. São espaços de sistematização da ação pedagógica onde o professor organiza seu trabalho através de registros escritos, a partir das reflexões que tece diante das inquietações presentes no seu cotidiano, das perguntas que se faz, das respostas que busca, das hipóteses que estabelece e de suas dúvidas. Por serem escritos, são documentos que permitem também ao professor compartilhar com outros [...] suas dúvidas, conquistas, descobertas, consequentemente enriquecendo e ampliando sua reflexão (MAGALHÃES; MARINCEK, 1995, p. 4).

As produções das crianças, mesmo que em menor grau, também são consideradas importantes para serem registradas: criações, falas, pensamentos explicitados em torno de vivências, de temas trabalhados e situações encaminhadas. Todavia, na discussão até então desencadeada e presente nos trabalhos citados, as crianças não ocupavam a centralidade da observação, do registro e sua análise. Conceitualmente, ainda que visto como um dispositivo que documenta a prática pedagógica, fala-se de registro, diário do professor, relatório (OSTETTO, 2008).

O interesse e a discussão sobre as funções, objetivos e formas de registro, sobretudo na Educação Infantil, cresceram nas últimas duas décadas, e tiveram, nas experiências italianas (em especial aquelas desenvolvidas nas regiões da Emilia-Romagna e da Toscana), inspiração e interlocução fértil. Podemos testemunhar hoje um número expressivo de traduções de textos (quer do italiano, quer do inglês) que tratam da documentação pedagógica naquelas experiências – Edwards; Gandini; Forman (1999), Rabitti (1999), Gandini; Edwards (2002), Dahlberg; Moss; Pence (2003), Fortunati (2009), Rinaldi (2012), entre outros.

Na experiência italiana, encontramos, marcadamente, o concei-

to “documentação”, dispositivo pedagógico que vai além do registro escrito, incorporando outras linguagens, como pequenos vídeos, fotografias, slides, gravações em áudio de diálogos das crianças entre si, além de arquivo de suas produções. Na dinâmica de tal proposta, pode-se

[...] fazer anotações rápidas que posteriormente reescreveremos de maneira extensa, gravar em fitas cassete as vozes e as palavras das crianças ao interagirem entre si e conosco. Também podemos tirar fotografias ou slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividade. O próprio trabalho das crianças e as fotografias desse trabalho devem ser considerados essenciais (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 152).

O mais importante, no entanto, não está na tipologia de registros; está no foco: as crianças, seu protagonismo na cena pedagógica. Vemos no foco do registro-documentação a incorporação daquela ideia de criança competente: todas as situações das quais as crianças participam são momentos potencialmente significativos para seu desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, precisam ser observados com cuidado e atenção, reconhecendo os valores envolvidos – para além daquelas atividades organizadas e dirigidas pelo adulto (TOGNETTI, 2003).

Possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando descobrir cada vez mais as crianças e seus modos próprios de conhecer, se relacionar com o mundo e se expressar, seria a principal razão da documentação. Os educadores-observadores que registram por meio de formas variadas, “pretendem construir um entendimento que possa ser compartilhado acerca das maneiras como as crianças interagem com o ambiente, como elas se relacionam com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento”

(GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 151). Nesta perspectiva, a documentação cumpre três funções decisivas:

[...] oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25).

A documentação é, pois, um meio que contribui para ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças; é ferramenta para que os educadores observem, registrem e analisem os acontecimentos cotidianos que envolvem experiências, descobertas, construções, hipóteses das crianças sobre o mundo; é também canal de comunicação com as famílias, contemplando não apenas o levantamento e recolhimento de dados, mas, sobretudo, a análise coletiva do observado; pressupõe a interpretação com outros educadores e crianças – é processo e conteúdo.

O fazer cotidiano ganha em qualidade quando, no âmbito de cada espaço educativo, é constituída uma rede mais orgânica de reflexão sobre as crianças, seus fazeres e saberes, assim como sobre a prática com as crianças, configurada nos fazeres e saberes dos educadores. A documentação é parte essencial de uma proposta pedagógica que vai sendo alimentada pela observação e pela pesquisa dos próprios educadores sobre o trabalho cotidiano construído e compartilhado com as crianças. Como prática refletida, vai crescendo, ganhando espaço, projetando campos de interlocução, lançando-se para o coletivo como partilha e socialização de saberes fecundados na prática. Como história narrada, pode ser revisitada como base

para avaliação contínua e fonte de consulta para elaboração de novos projetos/planejamentos.

Porém, a documentação assim entendida, adverte-nos Carla Rinaldi (2012, p. 109), “não representa um relatório final, uma coleção de documentos, um portfólio que apenas ajuda com a memória, avaliações, arquivos; é um procedimento que sustenta a ação educativa (o ensino) no diálogo com os processos de aprendizagem das crianças”. Por meio da documentação, aquele que documenta dá a conhecer o seu olhar, o seu pensamento e, ao mesmo tempo que materializa sua interpretação sobre fatos, acontecimentos e experiências, transforma a memória em dados abertos à interpretação de outros.

De fato, a documentação nasce da observação. E observar não é um ato neutro, que, simplesmente, espelha ou reproduz a realidade, mas é um ato interpretativo, que revela intenções, compreensões, valores, expectativas e representações do observador. Por isso requer reflexão e discussão crítica.

[...] o ato de observar não é um ato que mostra a realidade, mas um ato que a interpreta e que questiona a declaração das intenções e das expectativas de quem observa e, ao mesmo tempo, sua capacidade de submeter as observações – precisamente por sua evidente ausência de neutralidade – a uma reflexão e discussão crítica que possam incrementar seu sentido e valor compartilhado (FORTUNATI, 2009, p. 78).

Na abordagem da documentação pedagógica, tal como já apontado, a observação carrega a qualidade da escuta impulsionada pelo compromisso, desejo e disposição de conhecer cuidadosa e atentamente os contextos e as maneiras próprias das crianças de se relacionarem e construir conhecimentos sobre e no mundo (OSTETTO, 2008).

Para que o professor veja e ouça a criança – sua brincadeira, suas

perguntas e descobertas sobre o mundo, suas aprendizagens e expressões que dizem do mundo descoberto e apropriado –, é imprescindível que veja e ouça a si mesmo. Que seja apoiado pela equipe gestora, caminhando junto, compondo o esforço de qualificar, diariamente, as ações, complexas, que sustentam uma unidade de educação infantil. Tal como afirmara o pedagogo italiano,

[...] o trabalho dos professores, quando não abandonado a si mesmo, quando não deixado sem o apoio de instituições e das alianças com colegas e famílias, é capaz não apenas de produzir experiências educacionais diárias, mas também é capaz de se transformar no sujeito e objeto de reflexão crítica (MALAGUZZI, 1999, p. 98).

Nota-se, pois, a importância do acompanhamento e da interlocução com a equipe gestora-pedagógica, confirmando a aprendizagem coletiva da equipe docente no processo, participativo e dialógico. O processo de documentação pode ser potencializado no diálogo, no apoio ao que os professores já fazem, ampliando as possibilidades de atuação e construção de interpretações, na mesma medida que amplia seu repertório, articulado ao fazer. Por isso, é necessário o compromisso de toda a equipe, apoiando práticas que busquem a qualidade, no desafio de educar e cuidar crianças no coletivo da Educação Infantil. Há nisso um longo exercício, admitindo idas e vindas que vão articulando teoria-prática-teoria-prática.

Avaliação

A avaliação na educação infantil, conforme vimos nos documentos oficiais, apresenta uma perspectiva de qualificação das práticas educativas. Nesse sentido, inova em relação às avaliações praticadas em outros níveis de ensino, que envolvam medição.

Os processos avaliativos são oportunidades para obter informações e subsídios que contribuam para conhecer mais e melhor as especificidades das crianças, revelando diferentes percursos de desenvolvimento e aprendizagem nos grupos. Da mesma forma, o conhecimento das crianças e a forma como respondem às propostas oferecidas subsidiam que se repense sobre o planejamento e as formas de se abordar as crianças, conforme indica o Parecer CNE/CEB nº 20, concernente à avaliação.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feitas ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (BRASIL, 2009, p. 17).

Compreende-se assim a interrelação entre avaliação e documentação. A documentação é um processo que, alimentado pela observação e registro, impulsiona o planejamento e traz subsídios para a avaliação, articulando um ciclo de ação-reflexão-ação que dá visibilidade às crianças, seus saberes e fazeres, e qualifica a prática pedagógica. Compreender a avaliação como investigação e observação – da história e das conquistas de cada criança –, e também como diálogo – com os saberes revelados e com a prática efetivada –, oferece perspectivas renovadas para o acompanhamento e a mediação dos

processos de aprendizagem que afirmam a criança como sujeito – potente, competente, rico.

A avaliação é atividade cotidiana, contínua, que se realiza por referência aos objetivos traçados no planejamento/projeto pedagógico. É processo que deve se efetivar por meio de:

- análise e discussões periódicas (entre professor e equipe pedagógica; entre professor e crianças ao final de uma atividade ou de um período);
- observação e registros (elaborados pelo professor, equipe pedagógica, crianças);
- organização de arquivos (de projetos desenvolvidos, de produção das crianças);
- elaboração de relatório de grupo e relatório individual das crianças.

Para viabilizar o processo de avaliação com o objetivo de qualificar as condições da oferta, tais como: infraestrutura, organização de espaços, tempos e materiais, aspectos relacionados com a gestão, entre outros, como indica o inciso VI da Resolução

do Comed (MACEIÓ, 2014), orienta-se que se utilizem os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009).

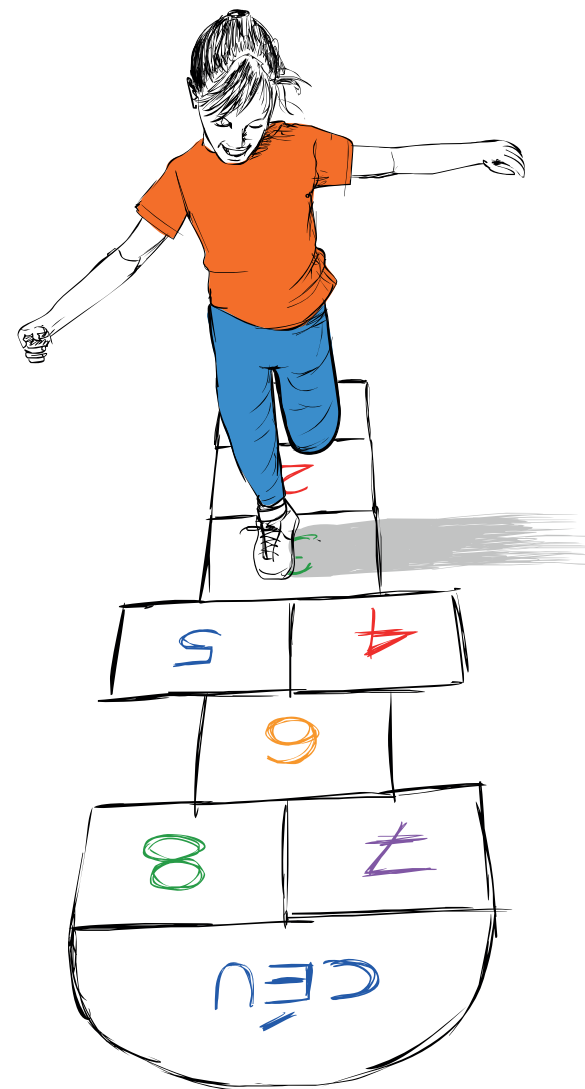


Ilustração: Weber Bagetti

RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (BRASIL, 2009, p. 13).

Do ponto de vista legal (Lei nº 9.394/96, art. 29), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Portanto, estabelecer uma sistemática de relação com a família e a comunidade é compreendido nestas *Orientações Curriculares* como uma importante dimensão do currículo, com um valor inestimável para a qualidade do atendimento à criança, o que implica em ser objeto de planejamento como as demais dimensões apresentadas até o momento.

Família como primeiro contexto de educação e cuidado do bebê

Uma vez que os pais são os primeiros educadores e cuidadores de seus filhos, construir uma relação de confiança e respeito mútuo com estes é essencial, especialmente em relação aos bebês e crianças pequenas que ainda não falam. Compartilhar, sistematicamente, os conhecimentos de ambas as partes sobre o bebê irá beneficiá-lo ao longo da sua jornada na creche. Para isso, algumas estratégias devem ser asseguradas pela instituição, por exemplo, permitir e facilitar que pais ou responsáveis levem as crianças pequenas até as respectivas

salas de referência, que conheçam e possam decidir, conjuntamente, sobre a criação de um ambiente aconchegante e atrativo ou mesmo a necessidade da criança ter um objeto de transição para se sentir segura. Informações sobre os ritmos e costumes individuais de cada criança relativas ao sono, alimentação, higiene, assim como ações, sentimentos, preferências, interesses e habilidades são essenciais para que o professor ou professora construa uma compreensão sobre cada criança sob a sua responsabilidade e possa organizar uma rotina consistente e flexível. Esse cuidado deve ser intensificado com os pais jovens que vivenciam a primeira experiência de parentalidade. Manifestações de insegurança, receio, medo, ansiedade, desconfiança, ou mesmo ciúmes são normais e não devem alarmar a equipe docente. Ao contrário, a equipe deve mostrar apoio, compreensão e se dispor a conquistar a confiança dos pais, desenvolvendo estratégias que despertem neles segurança e desejo de parceria.

Adaptação e acolhimento

O período de adaptação e acolhimento das crianças é outro aspecto que deve receber atenção e planejamento cuidadoso. Conforme apontam Rossetti-Ferreira et al. (2003, p. 43), esse período exige sempre um “esforço de adaptação da criança, da família e daqueles que assumem seus cuidados” e envolve mudanças para todos. A transição da casa para a creche ou pré-escola (no caso de não ter frequentado a creche) implica para a criança o convívio com um grande número de adultos e crianças, em um ambiente novo, que, geralmente, lhe é estranho. “Tudo é novo. Mudam as pessoas, o espaço, os objetos, a rotina”. No entanto, essa novidade pode significar tanto uma atração quanto uma insegurança.

Daí, a importância de se adotar a estratégia de um dos membros da família ou responsável acompanhar a criança nesse período.

Cada unidade deve decidir a duração desse período de adaptação, que pode variar de dias a semanas, aumentando-se, gradualmente, o tempo de permanência da criança na instituição, em arranjos definidos com a família. Não é só o tempo que vai definir o sucesso desse período para as crianças e as famílias. Um ambiente atrativo e aconchegante, atividades interessantes, parceiros para brincadeiras, adultos sensíveis e apoiadores são alguns recursos que podem facilitar muito a adaptação das crianças e a segurança dos pais.

Como dizem as autoras citadas acima, não são apenas as crianças que enfrentam mudanças ao começar a frequentar um centro de EI, a família também sofre nesse processo, especialmente se esta se sente culpada, insegura ou se dá conta de que seu filho ou filha reage vigorosamente com a separação. Por isso, esse período deve ser cuidadosamente planejado, prevendo-se os diferentes tipos de reação que crianças e familiares possam manifestar.

Conforme consta do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, é importante aproveitar esse período para que os pais falem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, e as professoras e professores informem e conversem com os pais sobre os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para alcançá-los.

Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (BRASIL, 2009, p. 13).

A acolhida não é apenas à criança, mas à família também. Nesse sentido, é importante prever espaços para acolher as famílias na en-

trada e saída das crianças. Restringir esse contato ao portão não se configura como uma boa estratégia de aproximação. Prover um local onde os pais possam sentar, conversar e interagir com outros e também ter acesso a um mural informativo pode facilitar o sentimento de aceitação destes como parceiros no processo de educação de seus filhos.

Acolhimento às diferentes formas de organização familiar e respeito às opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos.

A concepção que integra cuidado e educação infantil depende da dissolução de dogmas que impedem que a família seja vista na sua pluralidade e a criança no seu próprio direito. A família não é hegemônica. Existem formas variadas de organização familiar, igualmente válidas e legítimas que devem ser reconhecidas como tais, sem discriminação. Olhar a família na sua pluralidade implica reconhecer e aceitar os diferentes tipos de famílias, com suas respectivas características, problemas, aspirações e necessidades. Se a família não é de um só tipo, os valores, costumes e atitudes em relação às práticas de cuidar e educar crianças também variam. Para reconhecê-los e respeitá-los, é necessário que se crie uma instância de comunicação, possibilitando que esses valores sejam expressos, conhecidos, absorvidos ou negociados. Isso não significa, absolutamente, abdicar-se de seus próprios valores e curvar-se aos das famílias, mas reconhecer o direito de todos os pais de exercerem influência sobre os objetivos e métodos dos serviços que utilizam. Como esses valores estão em constante mudança e as famílias em constante rotatividade, essa instância de comunicação e negociação deve integrar a prática institucional. Praticar uma comunicação aberta e transparente é outra chave para uma relação bem-sucedida entre instituição e família.

A ideia de que o cuidado e a educação da criança são atributos

da mulher, por sua condição feminina, é totalmente banida. Os homens, em geral, têm potencial tanto para cuidar quanto para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, por isso, não podem mais ser colocados em papel secundário. Assim, a presença masculina na equipe docente bem como a participação da figura paterna é tão importante quanto das mães e deve ser promovida e incentivada (HADDAD, 1987).

Parceria e complementariedade

Os pais são os primeiros responsáveis pela educação e desenvolvimento das crianças. A instituição de educação infantil deve complementar a ação da família criando as melhores condições possíveis para assegurar que o desenvolvimento de cada criança seja pleno de experiências ricas e diversificadas. Conhecer cada criança implica, também, conhecer seu contexto familiar e entorno, assim como seus hábitos e padrões de socialização, o que requer cooperação próxima e confidencial com a família de cada criança. Os pais, por sua vez, devem ter a oportunidade de se envolverem e influenciarem no programa educacional nos limites previstos na estrutura curricular. Dessa forma, apresentar para os pais de forma clara os objetivos e conteúdo do programa pedagógico, assim como as regras e atitudes da instituição de EI, é um pré-requisito para que pais e crianças tenham a oportunidade de exercer sua influência.

Compreender a distinção de papéis, tarefas e responsabilidades entre pais e profissionais é importante para evitar situações de ambiguidade e confronto. Ambos conhecem as crianças de formas distintas e a parceria a ser estabelecida deve ter como foco o desenvolvi-

Posicionamento 7:

As famílias são parceiras privilegiadas no processo de cuidado e educação da criança e participam diretamente das ações desenvolvidas na instituição.

mento do pleno potencial da criança. Isso envolve reflexão conjunta sobre conquistas e dificuldades dos filhos e trocas de opiniões sobre as experiências da criança na instituição. A parceria também auxilia para que o trabalho pedagógico desenvolvido possa “apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças”, conforme sugere o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009).

Situações de riscos

Conforme consta do referido Parecer (idem, p. 14), preocupações dos professores sobre a forma como algumas crianças parecem ser tratadas em casa – descuido, violência, discriminação, superproteção e outras – devem ser discutidas com a direção de cada instituição, para que se possa pensar sobre formas produtivas de esclarecimento e eventuais encaminhamentos. Essas situações requerem um cuidado específico, e as equipes gestora e docente devem estar munidas de orientações devidas para cada caso.

Convém lembrar que o respeito à dignidade da criança como pessoa humana requer “que a instituição garanta a proteção da criança contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – ou negligência, tanto no interior das instituições de Educação Infantil como na experiência familiar da criança (BRASIL, 2009, p. 12). Assim, todas as violações praticadas dentro ou fora das instituições devem ser encaminhadas às instâncias competentes.

Participação das famílias na gestão da proposta pedagógica e no cotidiano da instituição

Outro ponto fundamental do trabalho com as famílias presente no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (idem, p. 14) é a participação

destas na gestão da proposta pedagógica e no acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança.

A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas.

Nem sempre as famílias são envolvidas no processo de elaboração da proposta pedagógica. Em contrapartida, nem sempre os pais se mostram dispostos a participar dessa discussão, o que pode ocorrer por se sentirem incompetentes ou mesmo desinteressados. O ponto de partida para se pensar nessa questão é o direito das famílias de participar e opinar na proposta pedagógica da escola, colocado nos documentos oficiais. Esse envolvimento não acontece da noite para o dia e não precisa se restringir à discussão da proposta que se materializa de forma escrita. A experiência mostra que é na participação diária, conversas, acesso constante sobre as conquistas de seus filhos e atividades proporcionadas pela instituição que os pais vão adquirindo compreensão mais concreta das proposições da instituição. Muito importante é que os pais saibam que as instituições têm orientações a seguir, impostas pelas Dcnei, e tenham oportunidades de compreender como elas se traduzem nas práticas cotidianas.

Para consolidar um trabalho integrado com a família ao longo da permanência da criança na instituição de EI, estas *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió* sugerem as seguintes práticas:

Abertura da instituição aos pais

- Organizar o período de adaptação da criança de forma a garantir a presença dos pais até que a criança se ambienta.
- Permitir que os pais ou responsáveis acompanhem a criança até a sala de referência ou ao local de acolhida diária das crianças e, da mesma forma, possam entrar na instituição na hora da saída.
- Prever estratégias de trocas de informações na entrada e na saída da criança da instituição, perguntando ao membro familiar como a criança passou a noite e relatando como as crianças passaram o dia na instituição.
- Prover um local de acolhimento aos pais, para que possam estabelecer trocas entre si e ter acesso a murais com informações importantes da jornada de seus filhos na instituição.

Participação dos pais na elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica

- Assegurar que as famílias participem na elaboração da proposta pedagógica da instituição e possam opinar sobre ela, criando estratégias viáveis para essa participação.
- Organização de oficinas pedagógicas entre pais e filhos e entre pais e pais, por exemplo, de culinária, pintura, brincadeira, artesanato, contação de história, música, tendo como foco a troca de saberes associada aos campos de experiência previstos nas *Orientações Curriculares*.
- Envolver os pais na definição e no desenvolvimento de projetos temáticos.
- Prever reuniões sistemáticas com as famílias por turma de crianças, mensais ou bimensais
- Envolver a participação de pais em saídas e eventos, respeitando os horários disponíveis destes.
- Garantir aos pais o acesso à documentação, lembrando que o

item IV do art. 10 das Dcnei prevê “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil”.

Conhecimento e valorização da diversidade cultural das famílias e comunidades

- Identificar a diversidade cultural das famílias e da comunidade, suas crenças e manifestações, para o enriquecimento das experiências com as crianças, dentro e fora da instituição.
- Valorizar a diversidade das culturas das diferentes crianças e de sua família, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento (BRASIL, 2009, p. 10).
- Fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.
- Estabelecer uma relação efetiva com a comunidade local e mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade, conforme previsto no item IV do art. 8 das Dcnei.

Por fim, é preciso considerar as recomendações das Dcnei (Art. 8, § 3º) em relação às “propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta [...]”.

Estas devem:

I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras

em territórios rurais;

II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Essas são algumas orientações para garantir e valorizar os aspectos da parceria e complementaridade com pais e comunidade previstos em lei. Cada instituição poderá enriquecer e aprimorar essas orientações de acordo com seus saberes acumulados ao longo de suas experiências com pais e comunidade.



Ilustração: Weber Bagetti

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A transição entre a pré-escola e o ensino fundamental é um momento crucial na vida das crianças. Sendo assim, um currículo centrado na criança não pode deixar de considerar essa dimensão, sugerindo uma aproximação cuidadosa para garantir uma transição tranquila da educação infantil para o ensino fundamental, como propõem as Dcnei.

A crescente tendência à cooperação entre a educação infantil e o ensino fundamental está presente no mundo todo e se deve muito à visibilidade dos benefícios dessa primeira etapa da educação infantil, seja pela compreensão de que a primeira infância é uma fase primordial para desenvolver mecanismos e atitudes de aprendizagem ao longo da vida, seja pelo desempenho escolar nos anos posteriores (MOSS, 2011). No entanto, o autor alerta que essa aproximação deve ser traduzida por uma parceria “forte e equilibrada”, como aponta o primeiro relatório da revisão temática internacional sobre educação infantil da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁴, uma vez que a relação entre educação infantil e sistema de ensino não é apenas uma questão de proximidade, mas também de poder. “Uma parceria forte e sólida pode não ser necessariamente igualitária, especialmente considerando a força gravitacional exercida pelo ensino obrigatório, estabelecido há muitos anos”, argumenta Peter Moss (2011). O relatório da OCDE mostra que, a despeito dos sinais positivos, há um risco de que uma cooperação mais estreita possa escolarizar as instituições de educação infantil, levando-as a adotar conteúdos e metodologias do ensino fundamen-

tal, o que é considerado prejudicial na aprendizagem das crianças pequenas e no respeito as suas especificidades e direitos. Portanto, a cooperação entre as duas etapas da educação básica é bem-vinda, conquanto a educação infantil

[...] seja vista não só como preparação para seguinte da educação, [...] mas também como um período distinto em que as crianças vivem a vida à sua maneira. Uma cooperação mais sólida com as escolas constitui uma iniciativa positiva na medida em que for preservado o caráter específico e as tradições da prática de qualidade da primeira infância (UNESCO, 2002, p. 191-2).

É essa premissa que defendemos nestas *Orientações Curriculares*, ao propor uma sistemática de ações articuladas entre as unidades de educação infantil e as escolas de ensino fundamental no sentido de se compreenderem as especificidades de cada etapa e estabelecer estratégias para uma transição tranquila das crianças da pré-escola ao primeiro ano do EF, de forma a respeitar seu direito à aprendizagem, mas, sobretudo, à infância.

No contexto brasileiro, pesquisas sinalizam tensões, impasses e rupturas na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Estudo realizado por Neves et al. (2011), no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos, entre 2008 e 2009, mostra como a transição de uma escola de educação infantil para uma de ensino fundamental foi vivenciada por um grupo de crianças, em Belo Horizonte. De forma geral, essa transição é marcada por um maior controle corporal e desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo, além da diminuição drástica do tempo de brincadeira. As seguintes evidências são trazidas pelas pesquisadoras:

- (i) Enquanto as crianças da EI têm permissão para caminhar sem filas, conversando entre si, no EF as filas aconteceram em todos

¹⁴ Esse relatório foi publicado em português pela Unesco, em 2002, com o título *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios*, e encontra-se disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136283POR.pdf>.

os momentos que as crianças se deslocaram pela escola, sugerindo que no EF as crianças teriam menor autonomia para circular entre os espaços e que, portanto, a professora exerceria um controle maior sobre os alunos nesses momentos;

- (ii) Enquanto na EI as mesas eram coletivas, com cadeiras individuais e tamanho adequado às crianças, no EF as carteiras eram individuais, em filas, voltadas para a professora e o quadro-negro, o que não favorecia o contato entre os alunos, já que esses deveriam se concentrar nas atividades realizadas individualmente;
- (iii) Enquanto o brincar, com ou sem interferência direta das professoras, ocupava centralidade nas práticas educativas da EI, essa ação foi situada em segundo plano no EF, sendo permitida apenas no momento do recreio;
- (iv) Enquanto na EI as atividades eram realizadas em vários espaços: sala de aula, oficina de artes, pátio e cantina e o dia a dia da turma era organizado, principalmente, em torno das brincadeiras (entre 26% e 64% do tempo total) e das rodas de conversa (entre 5% e 25% do tempo total), no EF o uso do tempo e do espaço era estruturado através da realização de atividades xerocadas e as crianças permaneciam mais tempo na sala de aula (entre 42% e 86% do tempo total);
- (v) No EF as crianças poderiam ir para o pátio à medida que acabavam a merenda, o que significou que algumas crianças não merendavam todos os dias, uma vez que estavam ansiosas por brincar;
- (vi) A variedade de artefatos culturais na sala de aula do EF era muito menor que na sala da educação infantil, e, consequentemente, as atividades possíveis em cada espaço foram diferenciadas. Os artefatos culturais disponíveis na sala de aula tornaram-se reduzidos quando comparados aos disponibilizados na

educação infantil. Além de materiais tais como lápis de cor, lápis preto, giz de cera, canetões, borrachas, tesouras, colas, papéis em branco e já usados que também estavam presentes na sala de aula do EF, com a diferença de serem sempre para uso coletivo (as crianças não tinham material individual), outros artefatos tais como jogos, quebra-cabeças, livros de literatura, revistas em quadrinho, brinquedos, massinha não existiam nas salas do EF.

Todos esses aspectos, considerados em conjunto, representam para as pesquisadoras uma ruptura em relação às práticas escolares vivenciadas pelas crianças na educação infantil.

A pesquisa de doutorado conduzida por Flávia Miller Naethe Motta (2011, 2013) no município de Três Rios, Rio de Janeiro, é outro estudo que coloca em evidência os traços dessa transição. A pesquisadora acompanhou uma turma de crianças desde o terceiro período da educação infantil até o segundo ano do ensino fundamental, durante os anos letivos de 2007 a 2009. Na passagem de uma etapa para outra da educação básica, compreende como a escola de EF transforma as crianças em alunos. Um excerto de seu diário relativo ao primeiro dia de aula dessa turma de crianças é ilustrativo:

O primeiro dia de aula marcou uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, bater, cantar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faziam parte do repertório do ano anterior (MOTTA, 2011, p. 166).

O pouco tempo dedicado ao parque e ao brincar foi uma das primeiras evidências de sua pesquisa. Enquanto na EI as crianças frequentavam o parque diariamente, exceto em dias de chuva, durante 30 a 40 minutos, no EF essa ação se limitava a uma vez por semana, durante 30 minutos. As brincadeiras se resumiam a correr, jogar bola e brincar com os poucos brinquedos existentes: um escorregador e uma gangorra. Brinquedos que convidassem à brincadeira imaginativa eram totalmente ausentes, alguns trazidos pelas próprias crianças eram objeto de brigas e disputas. Essa característica marca o (não) valor atribuído ao brincar e às interações entre as crianças: era o tempo dedicado ao que é escolarizado que recebia atenção e recursos. “Aparentemente, na escola pesquisada se desejava ter alunos e não necessariamente crianças”, comenta a autora (MOTTA, 2013, p. 127).

A transformação da criança em aluno também é marcada pela sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares. As crianças deveriam aprender que a sala de aula, no ensino fundamental, era um espaço de movimentos mais contidos, que suas vozes deveriam ser reguladas num volume mais baixo, os movimentos não autorizados deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta. Segundo a autora, o sucesso da disciplina se fazia pelo “olhar hierárquico, o castigo normalizador e o exame”. Um repertório variado de ações destinado a punir aquilo que escapa ao comportamento desejado se traduzia em: “um olhar severo, uma chamada de atenção, o apagador que bate no quadro, a falta de direito de ir ao parque” (MOTTA, 2013, p. 133).

A disposição do mobiliário em sala de aula é outro dispositivo do controle adulto sobre a turma de crianças: carteiras dispostas em fila, uma atrás da outra e espaço na frente reservado para a professora.

A presença constante da fila é considerada pela autora como “expressão concreta do poder disciplinar”, o organizador que distingue gênero, idade, tamanho, poder.

[...] cada sujeito torna-se uma unidade, e cada uma tem lugar determinado. Na entrada, as crianças procuram a fila de sua turma, organizada dos mais novos até os mais velhos. A cada ano, as crianças mudam de série e adquirem o direito de passar para a fila ao lado. [...] As crianças aprendem, desde muito cedo, que estar na fila é fazer parte daquele universo; entretanto, ao mesmo tempo que individualiza, a fila torna seus participantes dispensáveis, pois, quando alguém falta, ela imediatamente se reconfigura através do deslocamento de suas unidades. A fila faz de cada criança mais um aluno, num espaço serial (MOTTA, 2011, p. 166).

Outra característica observada e que se enquadra ao modelo de institucionalização que se desenvolveu na sociedade moderna (BARBOSA, 2006) é a uniformização dos sujeitos para garantir os resultados desejados com menor dispêndio de energia. Assim, a escola uniformiza as necessidades de ir ao banheiro, alimentar-se, tomar água ou a disposição de fazer tarefas ou desejar brincar. As necessidades individuais são negadas pela submissão de todos aos mesmos horários. O seguinte excerto ilustra essa postura: “Romeu pediu para ir ao banheiro. Ana Maria respondeu: Nem pensar! Você foi na hora do leite” (MOTTA, 2011, p. 170).

O longo tempo de espera foi outra característica observada na rotina escolar, resultante dos ritmos individuais no término de uma atividade. Era comum que as crianças ficassem sem fazer nada depois de terminarem a atividade proposta até o restante da turma acabar.

A autora observa ainda comportamentos diferenciados no primeiro dia de aula do ensino fundamental entre as crianças que compunham a EI e as que não tinham passado por essa etapa da educação básica.

Comportamentos típicos do aluno receberam uma visibilidade inusitada. As crianças que não compunham a turma da educação infantil do ano anterior possuíam em seu repertório de ações levantar a mão para ser atendido pela professora, deitar a cabeça na carteira para esperar o tempo passar, a noção exata de que a sala de aula não comportava brincadeiras que deslocassem o corpo pelo espaço, falar alto ou correr. Já as crianças que não dominavam ainda as regras características do sujeito social aluno, foram adquirindo esse repertório progressivamente, o que não se deu, entretanto, sem resistências, tensões e reações (MOTTA, 2011, p. 170-1).

A pesquisa de Motta também mostra que as crianças, mesmo submetidas aos constrangimentos de uma abordagem escolarizada, não deixam de exercer sua agência como grupo social que se expressa em soluções criativas e táticas de resistências. Muito se escuta de professores do ensino fundamental reclamando que as crianças que vêm da educação infantil são mais difíceis de lidar, são indisciplinadas, pois se locomovem, se movimentam pelos espaços, perguntam muito e se mostram muito autônomas. Ao invés de se sentirem criticados, os professores de EI devem entender esses comportamentos como competência das crianças de resistirem a um poder institucional controlador e coercitivo.

Conforme vimos até agora, a aprendizagem não se resume à ação do professor, tampouco às atividades xerocadas e restritas à sala de aula. Os conceitos de interações e brincadeira e a compreensão de experiência na promoção da aprendizagem exigem das instituições de educação infantil práticas correspondentes. Em outras palavras, se opõem “à atitude de propor que todos façam a mesma coisa, do mesmo jeito o tempo todo”. Conforme aponta Oliveira (2015, p. 18) “a noção de experiência admite que as situações criadas no cotidiano

da educação infantil são dinamicamente modificadas pelas atuações da criança a partir do significado ela lhes atribui enquanto interage”.

Estabelecer pontes entre a educação infantil e ensino fundamental pode contribuir para um maior conhecimento das práticas desenvolvidas na educação infantil e uma tomada de consciência de que as crianças não deixam de ser crianças quando ingressam no ensino fundamental, que seu corpo e movimento continuam a ser instrumentos para o desenvolvimento do pensamento e inteligência e que a brincadeira continua sendo um grande veículo de aprendizagem e, sobretudo, um direito inalienável da criança que precisa ser respeitado e garantido.

Escuta-se muito também nas formações continuadas que coordenamos via projeto Docência em Educação Infantil (Ufal-SEB-MEC), que essa proposta das Dcnei não é viável para a realidade de Maceió ou Alagoas, porque os professores do Ensino Fundamental e, principalmente os pais, acabam cobrando muito ou reclamando que as crianças não saem “prontas” da pré-escola, ou seja, não saem alfabetizadas.

A transição para o ensino fundamental foi colocada como uma dimensão do currículo ampliado justamente em função dessa tensão, que requer solução. A transição da EI para o EF deve ser tranquila e não traumática, deve garantir continuidade e não rupturas. Na qualidade de dimensão do currículo, requer planejamento, o que deve ocorrer em conformidade com a realidade local e as Dcnei.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, as instituições de EI devem:

[...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação

da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (BRASIL, 2009, p. 17).

Vários dos procedimentos propostos pelas Dcnei foram discutidos no item sobre documentação. Resta pensarmos em estratégias para efetivar a articulação entre os centros de educação infantil e as escolas de ensino fundamental.

Em recente palestra proferida na Secretaria Municipal da Educação (Semed), Jytte Juul Jensen¹⁵ citou um item do currículo dinamarquês, que diz:

Em cooperação com os pais, as instituições de Educação Infantil devem assegurar uma boa transição para a escola [de ensino fundamental], desenvolvendo e apoiando as competências básicas e o desejo de aprender. Em cooperação com as escolas, as instituições de Educação Infantil devem criar uma transição coesa para a escola e centros de tempo livre (DINAMARCA, 2014, parte 2, item 7.5, tradução nossa).

A palestrante explicou que na Dinamarca há, pelo menos, 20 anos de muita colaboração entre os pedagogos dos centros de educação infantil e os professores das escolas de ensino fundamental. Eles

¹⁵ Encontro de Educação Infantil “Compreendendo a prática pedagógica em centros de Educação Infantil na Dinamarca, contrapontos com a prática brasileira”, realizado pela Semed, com apoio do CNPq e Pnud, em 16/4/2015, no Hotel Ponta Verde, Maceió, tendo como palestrantes Jytte Juul Jensen e Lenira Haddad.

se reúnem, as crianças visitam as escolas, grupos de alunos visitam os centros, tudo isso para preparar as crianças para entrarem nas escolas. Os pais são indagados sobre que escolas querem matricular seus filhos e se os filhos têm amigos que vão para a mesma escola, as crianças são indagadas com quem elas querem ir para a escola. A palestrante salienta quão importante é fazer essa transição e que tanto as crianças quanto os pais sentem segurança com isso.

O planejamento da transição para o EF pode evitar sofrimentos para as famílias e as crianças e rupturas com os ritmos vivenciados pelas crianças na EI. A falta de ações desse tipo leva a criança a sofrer com essa passagem, não porque ela não esteja alfabetizada, mas porque de um ano para o outro ela se vê diante de um ambiente que é muito diferente do que está acostumada, com novas regras e limitações que nem sempre ressoam com sentido para elas. Em contrapartida, se essa articulação começa a acontecer com frequência, a proximidade entre a EI e o EF aumenta e vários mitos podem ser confrontados, como, por exemplo, que a antecipação de conteúdos do EF e mecanismos de ocupação das crianças por meio de deveres de casa irão colaborar para o futuro sucesso escolar.

O diálogo entre os professores de EI e o EF pode fazer com que os professores do EF conheçam mais sobre as especificidades da EI e parem de pressionar os professores da EI para a prontidão da criança à alfabetização. Da mesma forma, se essa articulação envolver os pais, estes também podem refletir sobre as suas expectativas, ressignificá-las e colaborar para preservar a identidade da EI e a infância de seus filhos. Assim, quebra-se o ciclo vicioso que leva os pais a pressionarem o professor de EI, o professor do EF a pressionar o professor de EI e este a pressionar a si mesmo, porque na sua formação e experiência sempre acreditou que seu papel principal era voltar-se, prioritariamente, ao ensino da leitura e escrita da criança. A criança, por sua vez, se sente acuada, exigida, em déficit. E tudo isso

colabora para o futuro fracasso escolar. Portanto, trata-se de um círculo vicioso que alimenta e antecipa o fracasso escolar na EI. Estas *Orientações Curriculares* pretendem quebrar esse círculo e provocar um movimento contrário com a seguinte meta: alimentar a infância na EI e fazer a infância presente no EF. Não haverá como preservar a identidade da EI sem que haja entendimento e colaboração entre as distintas etapas da educação básica.

A mudança de prática e de cultura é um processo lento. Articular os processos de transição para o Ensino Fundamental implica trabalhar com alguns mitos que estão fortemente instalados não apenas na dinâmica da escolarização, mas nas expectativas das famílias com relação a “resultados” apresentados por seus filhos. Essas expectativas são ainda mais reforçadas nas redes de ensino em função da valorização de testes de desempenho nacionais e internacionais que, com a justificativa de contribuir para elevar os indicadores educacionais no Brasil, inserem as escolas na lógica do resultado, sem abrir espaço para a discussão dos processos. Infelizmente, a disseminação das avaliações de desempenho já começa mesmo a ser pensada desde a alfabetização, levando muitas escolas a “forçar” aspectos da relação com a leitura e a escrita, desde a Educação Infantil, que não são condizentes com os interesses e habilidades das crianças nessa modalidade de ensino.

Assim, articular a transição para o Ensino Fundamental significa empreender processos de engajamento de todos os que participam das comunidades escolares, para que esse tipo de prática seja fortemente questionado e que se tornem mais compreensíveis as escolhas por uma educação infantil baseada nos princípios defendidos pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que respeite os direitos da criança de ser criança na EI e no EF.



Ilustração: Weber Bagetti

3

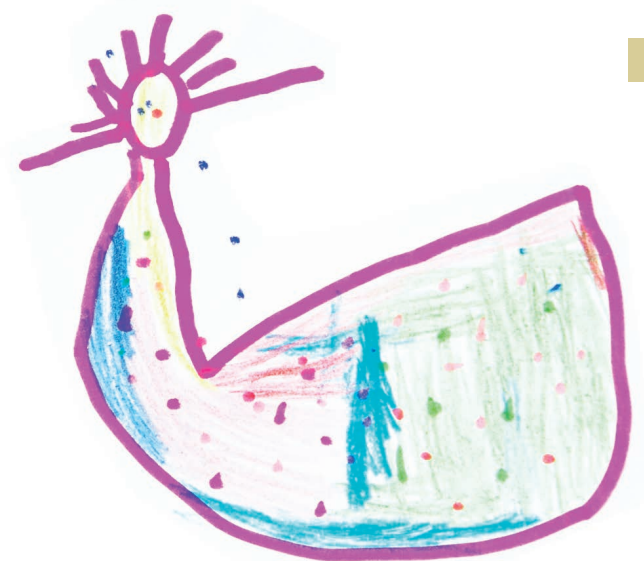
MACEIÓ EM PERSPECTIVA

ANA CRISTINA DUBEUX DOURADO



Essa é uma história cujos fios ainda estão soltos. Estamos tecendo, de forma coletiva, uma memória composta por muitas vozes. Mas, já é um começo, e todos que mergulhem na leitura deste documento, e que se debrucem sobre o tema deste capítulo – que busca trazer a discussão da história recente da Educação Infantil em Maceió – poderão, de uma forma ou de outra, continuar a participar ou a ampliar esse relato, seja em futuras publicações, seja em suas práticas cotidianas, transformando a realidade em que estão inseridos.

No início da década de 90 – período também de criação do Departamento de Educação Infantil (DEI) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – todas as pessoas envolvidas nesse processo tiveram um sonho comum: o de qualificar o atendimento a crianças de zero a seis anos, nos espaços de creche e pré-escolas nas escolas de educação infantil, em Maceió. Esses espaços eram vistos, então, a partir de uma lógica predominante: a de que creches e as chamadas “pré-escolas” seriam espaços para que as crianças passassem um tempo sendo “cuidadas”, enquanto seus familiares estavam traba-



Desenhos de crianças de escolas de educação infantil da rede municipal de Maceió

lhando; ou, em outra perspectiva também até hoje presente, sendo “preparadas” para a escolarização “de verdade”, que deveria começar no Ensino Fundamental.

Quebrar com ambas essas lógicas reducionistas da finalidade da Educação Infantil foi a primeira grande motivação para algumas decisões de âmbito político que determinadas gestões da educação em Maceió tomaram, em momentos diferentes da história.

Houve, de fato, o que alguns gestores da educação pública municipal chamam de um primeiro “momento de glória” para a Educação Infantil de Maceió, concentrado entre os anos posteriores à aprovação da Lei de Diretrizes de Base de 1996, com mudanças mais expressivas entre 1999 e 2003. No fim dos anos 90, foram lançados documentos importantes para o processo de implementação da LDB. Em 1998, o MEC publicou o “Referencial Curricular para a Educação Infantil”, com ampla divulgação para todos os professores das escolas públicas e, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei), que foi atualizada dez anos

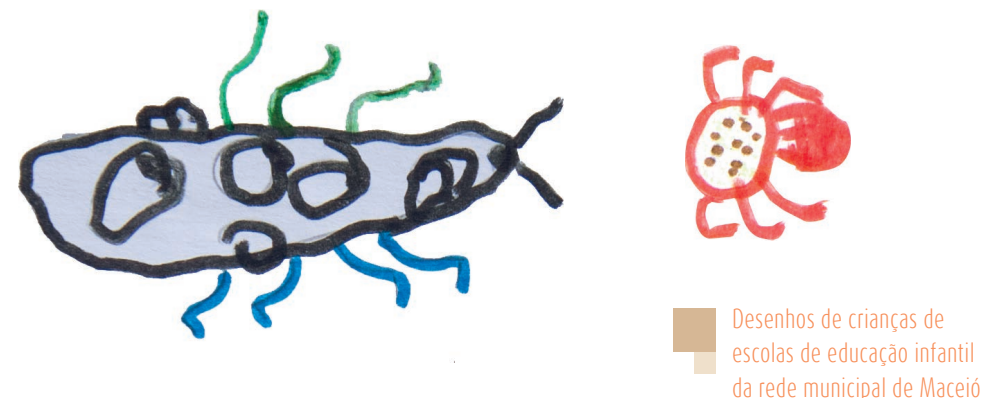
depois, mas que, no momento de sua primeira publicação, foi um documento pouco disseminado.

Especificamente em Maceió, no período de 2001 a 2003, a gestão municipal elegeu, como prioridade, qualificar a rede: ampliando a equipe de acompanhamento pedagógico; investindo na formação continuada dos professores; implantando novas concepções de organização dos espaços e de rotinas cotidianas; e incorporando os princípios de cuidar e educar de forma indissociável. Marco também importante, nesse período, foi a publicação da Resolução 01/2003¹, orientando o funcionamento de Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Maceió (SME).

A rede municipal de educação mantinha 23 instituições de educação infantil, tendo um aumento considerável a partir das novas determinações estabelecidas pela LDB. Num processo que se prolongou até 2004, a Secretaria de Educação de Maceió ampliou o atendimento a crianças de zero a seis anos para um total de 33 instituições, que migraram das creches mantidas pelos órgãos de assistência social, além de manter salas de educação infantil em escolas de Ensino Fundamental.

Outro aspecto que constituiu de forma relevante a história da Educação Infantil, no município de Maceió, foi a ação articulada entre movimentos sociais, instituições públicas e governamentais e não governamentais, a exemplo da própria Secretaria Municipal de Educação, da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (Omep), do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Na participação de movimentos originados da sociedade civil, em Maceió, destacam-se o das marisqueiras, o das associações co-



munitárias e o das trabalhadoras do comércio e da indústria, os quais tiveram importância fundamental na luta para o atendimento em creches e pré-escolas, pois as mulheres precisavam deixar suas crianças em segurança para trabalhar. No intuito de atender a essa demanda, instituições do Sistema S – especificamente o Sesi e o Sesc – criaram instituições para atender a crianças em pré-escolas. Muitas empresas e organizações filantrópicas, a exemplo da Santa Casa de Misericórdia de Maceió, do Hospital do Açúcar, do Hospital Sanatório e outros, criaram creches para atender a crianças de zero a seis anos.

Uma mudança significativa para qualificar as práticas pedagógicas dentro das escolas foi iniciada com a elaboração da *Proposta Pedagógica de Educação Infantil*², no ano de 1996, numa parceria entre a Semed e professores, especialistas e assessores da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), tendo como princípio norteador do trabalho o Plano de Ação do Governo Municipal de Maceió para Educação³.

Segundo a professora Lucilene Paulo Torres, ex-diretora do Departamento de Educação Infantil, a Rede viveu, nesse contexto, um

¹ MACEIÓ. Resolução nº 01/2003 – Comed. **Diário Oficial de Maceió**, 26 set. 2006.

² O documento de 1996 não veio a ser publicado, tendo sido reelaborado e publicado somente no ano de 2004.

³ Plano de Ação do Governo Municipal de Maceió para Educação no quadriênio 93/96. Maceió.



momento intenso de estudos e reflexões, além de terem sido realizadas viagens para outras escolas de referência no Brasil, como a Escola da Vila, em São Paulo. Sob a orientação do professor do Centro de Educação da Ufal, Eduardo Calil, essa experiência foi fundamental para nortear a produção da redação da proposta pedagógica, assim como para dar início ao processo de formação continuada de professores de Educação Infantil e para definir estratégias de acompanhamento pedagógico.

Merece destaque, como foi mencionado acima, o processo de incorporação das creches na Política Pública de Educação Infantil, em Maceió. A aprovação da primeira versão das Diretrizes Nacionais Curriculares teve grande influência nesse processo, pois foi o documento orientador da educação infantil, tanto em âmbito nacional

quanto local. No que se refere à integração das creches ao sistema educacional, a Semed buscou, progressivamente, atender também ao que emanava da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 – quanto à responsabilidade dos municípios com a oferta de educação para crianças de zero a três anos de idade, em creches, e de quatro a seis anos, em pré-escolas – sob a responsabilidade de profissionais qualificados com formação mínima em magistério. A partir de então, as assistentes sociais que compunham a equipe técnica de creches, advindas da Secretaria Municipal de Assistência Social, passaram a exercer suas funções na Secretaria Municipal de Educação. Nesse período, o município assumiu dez creches que antes eram gerenciadas pela Secretaria Estadual de Assistência Social.

Assumir a Educação Infantil, como prioridade, tornou-se, a partir de 2000, uma estratégia ainda mais evidente na Política de Educação de Maceió. Foi

Desenhos de crianças de
escolas de educação infantil
da rede municipal de Maceió

realizado concurso público específico para professores da Educação Infantil, garantindo um atendimento por profissionais com formação específica para crianças de zero a seis anos, em toda a Rede.

A composição de uma equipe multidisciplinar para implementar o atendimento das creches também se destaca, nesse período, como estratégia de qualificação da política pública municipal. Foram incorporados profissionais das áreas de Psicologia, Serviço Social e Pedagogia, que se responsabilizariam pelas creches. Somente em 2004 houve a unificação dos departamentos de educação infantil e creche, rompendo com a separação de creches e pré-escolas, com uma proposta de pensar sobre o atendimento para todas as crianças de zero a seis anos da Rede Pública de Maceió.

Essa nova estrutura demandava mudanças no modelo de Formação de Educadores que, até o momento, restringia-se à etapa de quatro a seis anos, envolvendo apenas os profissionais das “pré-escolas”.

Pouco a pouco, foi ampliado o acesso para profissionais de creches a conceitos e propostas metodológicas que trouxessem maior aproximação com abordagens pedagógicas centradas na criança. A Semed também qualificou o processo de monitoramento às escolas, com distribuição de um determinado número de instituições para cada membro da sua equipe técnica. Havia encontros mensais, em cada unidade escolar, com apoio da equipe técnica da gestão municipal, também para a escrita de um planejamento baseado na Pedagogia de Projetos. Maria Joselma de Mesquita Cavalcanti, coordenadora Pedagógica na Rede de Educação de Maceió afirma:

Nesses encontros, a gente discutia a prática que acontecia na escola, aliada à teoria. Sempre havia um formador, ou uma formadora, que se preocupava com essa questão da teoria, essa questão do embasamento teórico. Sempre gostei de participar das formações. A Secretaria sempre esteve disponível.

A formação continuada ocorria por meio do trabalho com temáticas específicas em encontros quinzenais; um encontro de socialização (trimestral) dos trabalhos realizados nas escolas; socialização das ações pedagógicas nas escolas; definição de didática de projetos e da orientação para o professor sobre a rotina pedagógica na escola. Eram notáveis o compromisso e o esmero na preparação e apresentação dos trabalhos realizados.

Em cada núcleo de instituições havia acompanhamento do planejamento semanal, buscando alinhar a formação continuada às demandas das respectivas instituições. Este trabalho consistia na orientação e estudos sistemáticos, planejamento, projetos didáticos, sistematização das experiências das crianças e de suas linguagens, ainda que com uma ênfase muito centrada na linguagem oral e escrita e na matemática.

A partir desse movimento, muitas instituições de educação infantil construíram sua autonomia e iniciaram um processo de reflexão interna, de modo a estabelecer seus próprios projetos didáticos. Essa experiência, em algumas instituições, foi reconhecida nacionalmente, à medida que as escolas puderam participar com a apresentação de trabalhos envolvendo crianças em concursos públicos do MEC e instituições parceiras, com a assessoria do DEI.

Como resultado de sua atuação em instituições que participavam dos concursos públicos, o DEI recebeu os prêmios apresentados a seguir.



Desenhos de crianças de escolas de educação infantil da rede municipal de Maceió

Prêmio Qualidade na Educação Infantil, promovido pela Fundação Orsa em parceria com União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Ministério da Educação (MEC)

Em 2000

– Escola de Ensino Fundamental e Educação Infantil Luiza Oliveira Suruagy, com o projeto “Aquarela”

Em 2001

– Escola Zumbi dos Palmares, com o projeto “Dentes”
– Medalha Anísio Teixeira – Prêmio Qualidade em Educação; Ilhéus – BA, 2001

Em 2004

– Escola Graciliano Ramos, projeto “Graciliano Ramos”

O investimento na qualificação da Educação Infantil, em Maceió, culminou, nesse período, no processo da reelaboração da proposta pedagógica, resultando em um documento publicado em 2004, intitulado “Proposta Pedagógica de Educação Infantil – Criança, Sujeito de Direito.”⁴

AVANÇOS E DESAFIOS NO CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM MACEIÓ

As mudanças na educação são sempre permeadas e influenciadas por escolhas e práticas culturais do âmbito da política e da sociedade como um todo. No caso da construção de políticas públicas municipais para a Educação Infantil, a partir do fim dos anos 90, as orientações divulgadas nos marcos teóricos e legislativos foram incorporadas com o apoio de movimentos sociais, em níveis nacional e local. No entanto, nem sempre foram mudanças que se transformaram em prioridades pelas administrações políticas, o que, em várias situações, trouxe graves consequências, contribuindo para a interrupção de processos importantes para o desenvolvimento integral das crianças. Em Maceió, esse processo foi vivido entre avanços e limites, ao longo da década de 2000 a 2010.

Apesar das discontinuidades em estratégias e políticas, houve pessoas envolvidas, direta e indiretamente, na gestão municipal da educação em Maceió, que tentaram garantir ações que consolidassem a construção de uma política de Educação Infantil para o município.

Algumas iniciativas ajudaram nesse objetivo, entre elas se destaca o “Seminário Integrado entre Ensino Fundamental e Educação Infantil”, que teve como objetivo principal a produção de um documento para a gestão municipal sobre as reais necessidades da Rede por Região Político-Administrativa. Afirma Simone Souza⁵:

Nossa ideia foi mapear a quantidade de escolas e centros de EI, mostrando as demandas de matrícula, para que a nova gestão que iria

⁴ Departamento de Educação Infantil. **Proposta pedagógica de educação infantil – criança, sujeito de direito**. Prefeitura Municipal de Maceió: Secretaria de Educação – Diretoria Geral de Ensino, 2004.

⁵ Simone Souza, diretora do Departamento da educação Infantil, no período de 2007 a 2009. Professora da Rede com origem no Ensino Fundamental, o que influenciou em sua escolha de estratégias que fortalecessem a integração entre as várias etapas da Educação Básica.

assumir pensasse [sobre] onde deveria construir Cmeis. Pensamos estrategicamente na possibilidade de construir novas escolas de educação infantil em comunidades onde as crianças pudessem dar continuidade aos estudos em escolas existentes de Ensino Fundamental, evitando transtornos de transporte, dando maior segurança à família.

Outros esforços da Semed concentraram-se no fortalecimento e na formação da equipe técnica, a fim de apoiar as escolas e aprofundar concepções e práticas, além de incluir outras dimensões importantes no documento-base para a Educação Infantil, reelaborado em 2004. De acordo com Simone Souza:

Sentia-se a ausência do eixo brincar e da ludicidade, era um documento que espelhava o Ensino Fundamental, não se via a concepção da infância. Fui estudar Philipe Ariès, fiz a assinatura da revista da Avisalá e comecei a questionar o fato das pessoas irem para as formações e nunca darem um retorno, pois era tudo muito técnico, muito fechado, muito frio. Ao mesmo tempo em que eu fazia esse movimento, recebi o apoio de pessoas da gestão, garantindo tempo para que a gente planejasse coletivamente e pensasse [sobre] a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e o papel da Educação Infantil. Constituímos uma equipe e pude contar efetivamente com os esforços de outras quatro pessoas bastante empenhadas nessas reflexões.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL – CAMINHO PARA CONSOLIDAR CONQUISTAS

O estágio supervisionado começou no segundo semestre de 2008, quando foi instituído como disciplina obrigatória da Educação Infantil, por ocasião da reforma do curso de Pedagogia da Ufal, que entrou em vigor em 2006. Os estudantes elaboravam seus projetos a partir de um tema que deveria ser implantado na prática, diretamente com as crianças das escolas, a fim de colher dados e elaborar

reflexões que resultassem na monografia de conclusão de curso.

Os impactos dessa experiência vêm sendo, desde então, percebidos tanto na formação dos estudantes, que ganham em maturidade profissional por estarem imersos num campo concreto de atuação, quanto em mudanças pedagógicas nas escolas, visto que seus profissionais têm contato com princípios, concepções e propostas metodológicas que ampliam, de maneira significativa, a aproximação com aspectos socioculturais da infância.

Os instrumentos de registro do desenvolvimento do estágio já trazem em sua concepção os elementos a serem valorizados nas rotinas das creches e pré-escolas.

Ao se introduzirem perguntas sobre a organização do ambiente, somam-se uma série de informações importantes que revelam a sintonia com uma concepção específica de Educação Infantil.

As perguntas evidenciam os seguintes pontos:

- a forma de estimular a autonomia, a ludicidade e a mobilidade das crianças;
- a existência de cantos temáticos capazes de proporcionar momentos significativos de aprendizagem de forma interativa;
- o planejamento do tempo suficiente para brincadeiras espontâneas;
- a vivência de práticas centradas na espontaneidade das crianças – ao contrário de atividades focadas em treinamento de habilidades.

A Ufal também conseguiu envolver os estudantes do curso de Pedagogia numa dinâmica de intervenção que deixou claro para todos os envolvidos que o planejamento das atividades práticas do estágio visava também a uma mudança de paradigma. Vale a pena destacar que esse movimento jamais foi feito de forma impositiva. Estagiários, professores e coordenadores das escolas, além dos professores universitários, conseguiam, na maioria das vezes, interagir de forma a refletir, juntos, sobre aonde gostariam de chegar, partindo da

análise de práticas institucionais ainda ligadas a concepções pouco vinculadas aos reais interesses das crianças para a definição de processos metodológicos que seriam os impulsionadores de mudanças.

Desde o segundo semestre de 2008, cerca de cem alunos da Ufal envolvem-se, por semestre, em oito diferentes Cmeis, nas atividades de estágio obrigatório, sendo supervisionados por quatro ou cinco professores do curso de Pedagogia. Pode-se dizer que é um processo que tem gerado impactos bastante expressivos.

A preocupação de se manter o cuidado na aproximação com a gestão escolar garantiu, na maioria das vezes, o melhor aproveitamento possível da presença de estudantes e professores universitários, em períodos de permanência variados. Em geral, cada estudante permanece parte de um semestre letivo numa mesma escola, a fim de desenvolver seu projeto de intervenção: o que muda é a duração da parceria com uma determinada escola, que tanto pode receber estagiários de forma sucessiva, quanto ter apenas momentos pontuais de parceria com a Ufal.

Naquelas escolas que puderam contar com uma presença mais contínua dos estagiários, os impactos esperados podem ser observados com mais clareza, como se verá na experiência descrita no box mais à frente. Em todo caso, segundo um artigo de Lenira Haddad⁶, um dos pontos de identidade do tipo de estágio desenvolvido vem da “imersão” em uma realidade objetiva, visando a intervenções que influenciem na qualificação da educação de crianças de zero a cinco anos.

É importante ressaltar que essa experiência tem como seu ponto forte a criação de um vínculo mais duradouro entre a Semed e a Ufal – a permanência do estágio supervisionado contribuiu bastante para sedimentar um terreno fértil para a consolidação de propostas

defendidas pelos professores do setor de educação infantil do Centro de Educação da Ufal e que, mais tarde, vieram a ser fortalecidas por meio de outras parcerias, que serão citadas neste documento.

O ESTÁGIO DA UFAL NOS CMEIS TOBIAS GRANJA E MESTRE IZALDINO

Com a reforma do curso de Pedagogia, que entrou em vigor em 2006, seguindo as novas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia⁷, o curso de Pedagogia da Ufal passou a contar com as seguintes disciplinas: Fundamentos de Educação Infantil e Propostas pedagógicas (80 horas); Saberes e Metodologias da Educação Infantil I e II (60 horas cada); e Estágio Supervisionado em Educação Infantil (120). Além dessas disciplinas específicas da educação infantil, outras três correlatas foram acrescentadas no currículo: jogos e brincadeiras; artes e literatura infantil, sendo esta última eletiva.

O trabalho da Ufal em Maceió nos ajudou a reencontrar a nossa identidade essencial como educadores, aproximando-nos da infância. Os professores e estagiários da Ufal não nos trouxeram algo que estivesse externo e alheio a nós mesmos – é como se todos tivéssemos a compreensão essencial do que é a infância, mas tivéssemos engessados, repetindo uma fórmula aprendida artificialmente, como uma herança da educação que recebemos e da educação que vem do Ensino Fundamental (Maria Joseilda da Silva Oliveira, Coordenadora Pedagógica da escola Tobias Granja).

O tom emocional desse depoimento revela o quanto foi significativa a experiência de receber estagiários da Ufal. No Cmei Tobias

⁶ HADDAD, Lenira. **O modelo de estágio supervisionado em educação infantil realizado na Ufal**. Cedu-Ufal, 2012.

⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP nº 05/2005, aprovado em 13/12/2005.

Granja, o estágio foi iniciado em 2009 e, em 2012, no Cmei Mestre Izaldino. Maria Joseilda da Silva Oliveira e Potyra Leopoldino Dias, coordenadoras pedagógicas das escolas que receberam os estagiários, acreditam que as mudanças trazidas por essa experiência transformaram radicalmente tanto o cotidiano da atenção às crianças, quanto a própria percepção sobre a infância dos educadores envolvidos.

Nenhuma mudança tão essencial teria sido possível se a forma de aproximação dos profissionais e estagiários não tivesse sido tão cuidadosa e respeitosa como sempre foi. Em nenhum momento se sentiu a “imposição de novas práticas”, como afirma Joseilda:

A atividade de estágio foi coordenada pelo professor Cleriston Izidro dos Anjos, que fez a mudança de comportamento acontecer de forma natural, pois ele nunca se impôs de forma autoritária. Eu sei que, muitas vezes, eu exercia a coordenação de forma mais escolarizada e achava que o tempo gasto fora da sala de aula era um tempo perdido. Uma vez, eu disse às professoras que era hora de entrar e que tinha atividade xerocada para fazer, mas o professor Cleriston nunca disse que eu estava errada. Ele fez propostas, levou colegas para fazer formação dentro da escola, trazendo algo diferente, sem precisar ter uma atitude de mão de ferro. Assim, eu comecei a refletir e hoje aproveitamos muito essas mudanças. Depois, veio o projeto Paralapraca, foi tudo sendo discutido e mudou muito, não digo que tudo está maravilhoso, mas houve muitos avanços.

De início, como toda proposta de mudança, as ideias trazidas pelos estagiários causavam estranhamento. Havia a sensação de que tudo era como uma invasão, mas, de fato, as práticas escolares, na época, forçavam certa padronização das atividades com as crianças, como diz a Potyra Leopoldino Dias:

Eram um monte de robózinhas, queríamos reproduzir tudo com eles de uma forma só – queríamos desenvolver habilidades, tais como: saber

cortar, escrever, reproduzir antes do tempo e agora estamos vivendo um processo menos doloroso. Vamos cantar, pular, brincar e tudo acontece de forma mais natural. Hoje a gente vê as crianças mais contentes, pois são sujeitos com seus direitos e o professor entende mais qual a necessidade daquela criança na escola.

No cotidiano das duas escolas, há cada vez menos necessidade de rotular atividades para se seguir uma proposta curricular fechada, pois se percebe a criança em sua integralidade. Não foi sempre uma relação fácil, pois havia também resistência do que viria da Academia. O fato de o estágio supervisionado da Ufal priorizar um trabalho coletivo, de uma formação corpo a corpo e contínua e muito focada na discussão da prática, trouxe resultados muito relevantes. A aproximação com os princípios relacionados às “culturas infantis” foi também bastante importante na formação dos professores. Ainda de acordo com Joseilda:

Antes, a gente fazia algo sempre com uma intencionalidade de conteúdo – brincava de amarelinha para aprender os numerais, por exemplo. Com a chegada do estágio, tudo foi sendo modificado de uma forma natural, fazendo com que os professores deixassem de lado aquela pressão de “ter atividade para cumprir”. Hoje acreditamos que se o professor não é brincante, não é obrigado a ficar, estamos num lugar que é preciso ser feliz.

PREMIAÇÕES NO PERÍODO DE 2010 A 2012

Escolas da Rede Pública de Maceió foram premiadas por iniciativas realizadas no período de 2010 a 2012, no âmbito do Prêmio Construindo a Nação, uma promoção conjunta do Instituto da Cidadania Brasil, a CNI-Fiea-Sesi-AL e a Fundação Volkswagen.

Em 2011, foram as escolas Nosso Lar I, com o projeto “Por uma

cultura de Paz”, e Mestre Izaldino, com o projeto “Uma horta mandala em minha escola”, além das escolas que ganharam Destaque Social: Monsenhor Luiz Barbosa, com o projeto “A sala de áreas contribuindo com o desenvolvimento das múltiplas linguagens”; e José Maria de Melo, com o projeto “Brincadeiras que encantam”. Nessas duas últimas escolas, o trabalho premiado teve relação direta com o estágio supervisionado, entre os anos de 2008 a 2012.

Já em 2012, duas escolas da rede municipal de ensino de Maceió conquistaram o 1º lugar no prêmio Construindo a Nação, nas modalidades de ensino de educação infantil e fundamental. As escolas José Maria de Melo – Centro de Atenção Integral à Criança (Caic) e Pedro Suruagy destacaram-se pelo desenvolvimento de projetos em prol da cidadania. A creche escola Mestre Izaldino ficou com o 2º lugar.

UM NOVO CICLO PARA A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM MACEIÓ

A partir de 2010, algumas ações da Gestão Municipal da Educação Infantil contribuíram para que os princípios e práticas acima descritos, referentes a experiências pontuais, fossem, aos poucos, transformando-se em referências para a política de educação infantil de Maceió.

Vale a pena citar que foi essencial para a construção dessa política a consolidação de parcerias com organismos internacionais e instituições não governamentais. Entre 2010 e 2012, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) realizou uma primeira consultoria para a Semed, que delineava uma política pública para a educação infantil do município de Maceió, fundamentada em metas e indicadores inspirados em políticas públicas nacionais.

Desenhos de crianças
de escolas de educação
infantil da rede
municipal de Maceió



Em seguida, a partir de 2013, ações significativas do DEI foram de fundamental importância para nortear o trabalho:

- 1- Permanência das formações mensais em núcleos e regiões administrativas, objetivando a implantação dos indicadores de qualidade.
- 2- Retomada do monitoramento sistemático às escolas, como forma de retroalimentar o ciclo formativo dos profissionais.
- 3- Busca de parcerias internas e externas, com foco no fortalecimento das práticas pedagógicas da rede.

Outra ação que merece destaque na política de educação infantil da Semed, nesse período, foi o convênio Proinfância/MEC, para a construção de vinte Centros Municipais de Educação Infantil, em Maceió.

As parcerias externas se materializaram, a seguir, por meio de duas iniciativas; a primeira delas foi o projeto Brincar, realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e patrocinado pela Fundação Volkswagen, tendo como polo inicial a cidade de Arapiraca, mas chegando a envolver algumas escolas de Maceió. A segunda, com o projeto Paralapraca, do Instituto C&A, executado pela ONG Avante, com uma dimensão mais ampla em relação ao número de escolas, em Maceió.

Entre abril de 2013 e novembro de 2014, o projeto Brincar contribuiu para a qualificação das práticas nas creches e escolas de educação infantil em Alagoas, contemplando, em Maceió, quatro delas.

Inicialmente, no ano de 2013, assumiu a forma de projeto-piloto, com implantação em duas escolas de Maceió, Lions e Creche São Sebastião, e beneficiando cerca de cem crianças. Os princípios e propostas de práticas permanecem presentes até hoje no município e podem ser assim resumidos:

- Formar educadores para o aprimoramento de suas práticas em relação à brincadeira infantil, compreendendo a importância do

brincar para o pleno desenvolvimento da criança.

- Ampliar o repertório de brincadeiras com referências da cultura popular.
- Promover a reflexão sobre o tempo e o espaço destinados ao brincar.
- Conhecer e valorizar a cultura local.
- Articular os espaços educacionais públicos aos demais espaços da comunidade, ampliando e criando melhores condições de brincadeiras para o público infantil desse território.

Sua forma de organização implicou em formação com o grupo de gestores, coordenadores e com os professores. Houve, também, a etapa de atividades nas práticas – uma sensibilização sobre a importância do brincar a partir da prática com os professores – pois uma das crenças das instituições responsáveis é que o professor é quem descobre sua maneira de lidar com os conceitos e propostas metodológicas do projeto. Por isso, é fundamental

[...] buscar essa ponte do educador com a criança que ele foi um dia, porque todo mundo brincou um dia e todo mundo teve esse encantamento pela natureza, pelos objetos, que a criança tem... e aí a gente busca essa ponte, pois quando você consegue tocar na professora, na criança que ela foi um dia, ela compreende o que é a infância, o que é a criança, o que é essa brincadeira, esse se entregar (Maria Alice Junqueira, formadora do projeto Brincar).

De início, as ideias defendidas no projeto Brincar – e também depois, no projeto Paralapraca – causaram certo estranhamento. Esse aspecto teve que ser esclarecido, mostrando a complexidade do que está implícito no conceito do brincar, como se vê abaixo:

Brincar é fundamental, eu diria que hoje seria até um instrumento de sobrevivência tanto para as crianças quanto para os adultos. É uma possibilidade de sonhar e pensar ao mesmo tempo. E quem pensa e sonha se

transforma e se reenergiza para ver com clareza o mundo. Brincar é algo profundo. Embora seja muito simples, porque aparece como força de vida, é a maneira da criança [de] fazer sentido no mundo, de se sentir em casa, de descobrir quem sou eu, quem é você, de buscar o significado, por isso que é automotivado. Por outro lado, não é tão simples, requer toda uma formação do educador, principalmente do educador que não teve essa maneira de conhecer o mundo mais lúdica, mais estética, mais simbólica. Ele ficou muito preso à maneira racional reduzida (Marina Célia M. Dias, professora da Faculdade de Educação da USP).

Em 2014, houve ampliação das ações do Projeto Brincar, em Maceió, para mais duas unidades escolares, Caic Francisco Melo e Escola Rosane Collor.

A gestão municipal de Educação Infantil, em Maceió, sentiu necessidade de envolver os familiares das escolas incluídas no projeto Brincar. O depoimento de uma das professoras envolvidas mostra a relevância dessa estratégia:

O projeto Brincar veio trazer para nossa prática pedagógica, na escola Lions, o repertório daquelas brincadeiras que a gente fazia. Começamos a trabalhar com os pais nas reuniões e até hoje a gente faz essas reuniões, chamando os pais para brincar. De início, houve resistência, porque o adulto acha que brincar é para criança, mas o brincar está em cada um de nós, a gente precisa brincar, porque o adulto que não brinca é um adulto cheio de problemas, angustiado. Às vezes, acontece de não existirem brinquedos nas escolas, mas o projeto Brincar nos mostrou como usar os elementos da natureza. Hoje, a gente brinca até mesmo com folhas, raízes das árvores. Aproveitamos muito mais o espaço da praça, por exemplo. Percebemos que houve um avanço e os pais hoje já têm uma visão diferente da nossa escola. Antes, eles achavam que a criança tinha que sair lendo e escrevendo da escola... Hoje, os pais percebem que a criança vive o contato com a brincadeira, há uma interação, além de brincadeiras, danças e músicas (Professora Rosângela Régia Fidelis Pereira, Escola Lions Club).



Capa do livro do projeto BRINCAR, Fundação Volkswagen

Nas formações de gestores e educadores, sempre se abria lugar para o lúdico, ressaltando o movimento, a música e o resgate das brincadeiras da infância. Foi assim que foram vencendo as resistências pautadas pela ideia de que agora só se brincava todo o tempo que a criança passava na escola. Um dos principais conceitos trabalhados é o de que “Brincar é uma linguagem, talvez a mais completa, que vai expressar toda a possibilidade de estar no mundo, brincar é um jeito de existir. Você descobre o mundo tocando nas coisas, ficando curioso com as coisas e sendo as coisas”. É o que afirma Maria Lúcia Medeiros, coordenadora do Projeto no Cenpec, que ainda ressalta que a ideia de que as crianças não aprendem com a brincadeira é puro estereótipo, pois “Concentração não vem sempre associada à quietude. Algumas crianças se concentram no movimento da brincadeira; outras, na dança; outras, na música”, diz a coordenadora do projeto.

O ambiente nas escolas também foi bastante modificado, começando com a introdução de brinquedos não estruturados, feitos de material reciclado, caixotes e com cilindros de papelão.

Assim, os educadores começaram a ver que, nesse processo, estavam envolvidas muitas aprendizagens – e começaram a sair da sala e trazer as crianças para o parque, onde elas construíam as brincadeiras e aprendiam. E muitos educadores entenderam que, nos momentos em que a criança está criando sentidos na brincadeira, é a hora do educador observar e de aprender qual o momento de contribuir e qual o momento de silenciar, quebrando com práticas centradas no professor e priorizando práticas focadas no movimento da criança.

Segundo Érika Gama, técnica do Departamento de Educação Infantil, que acompanhou o projeto em Arapiraca, um dos principais impactos da iniciativa em duas escolas citadas foi, efetivamente, a ampliação da relevância das brincadeiras e interações:

A brincadeira passou a ser vivenciada no dia a dia e os professores entenderam que essa é a melhor forma de a criança aprender. Encontraram formas de socializar as experiências e de envolver as famílias e hoje até os pais brincam dentro da escola. O projeto Brincar mostrou para a gente como potencializar a brincadeira nas escolas, incluindo também a dimensão do contato com a natureza e trabalhando com elementos do espaço externo e com materiais não estruturados.

O PROJETO PARALAPRACÁ

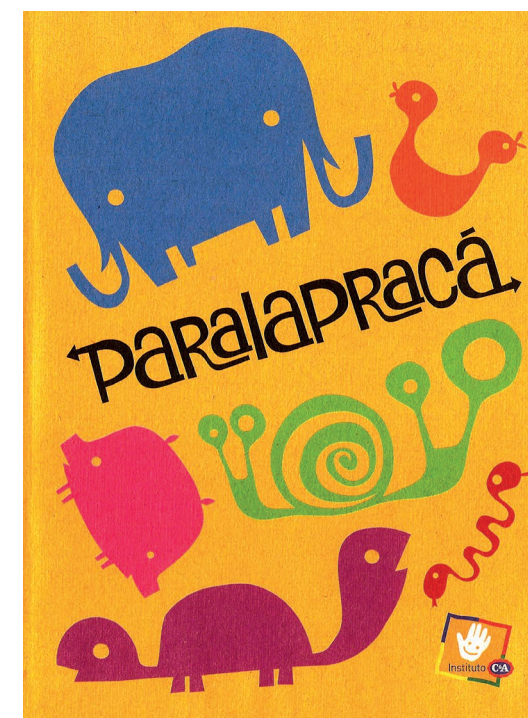
Em Maceió, foi a chegada do projeto Paralapracá, em 2013, que possibilitou à Rede Pública de Educação Infantil a implantação de um modelo de formação e de acompanhamento de práticas que vem trazendo resultados bastante significativos.

Para entender a história desse processo, vale a pena destacar que

o Instituto C&A começou sua atuação com a Educação Infantil em 1991, por meio do apoio localizado a instituições, em sua maioria não governamentais, que atendiam a crianças de zero a seis anos. Mas, a estratégia de contribuir socialmente para ampliar as oportunidades educacionais para crianças e adolescentes no Brasil foi ganhando cada vez mais importância na missão da instituição.

Assim, a partir de 1994, o Instituto C&A elegeu a formação de educadores como prioridade nessa área de atuação e, durante dez anos, firmou uma parceria com a organização Avisalá, uma experiência reunida na publicação “Bem-Vindo, Mundo – Criança, Cultura e Formação de Educadores”. A base para a criação de um projeto institucional de atuação mais direta com as Redes Públicas de Educação Infantil foi se desenhando a partir de 2010, ano em que foi lançado o projeto Paralapracá.

Tendo como objetivo con-



Capa do DVD do projeto PARALAPRACÁ (série de vídeos), Instituto C&A

tribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças na educação infantil, com vistas ao seu desenvolvimento integral, o Paralapracá foi lançado, nacionalmente, por meio de convocação a cidades do Nordeste, as quais deveriam participar do edital, tendo como papel de liderança suas respectivas secretarias de educação. Dois aspectos foram definidos como foco do projeto

para a contribuição mais direta do Instituto C&A: a formação dos profissionais da educação e a melhoria do acesso a materiais de qualidade para as crianças e para os profissionais.

Foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei) que ajudaram a definir – a partir da ideia de campos, eixos ou núcleos de experiência – os eixos de formação e prática do Paralapracá, assim nomeados: 1) Assim se Brinca; 2) Assim se Faz Artes Visuais; 3) Assim se Explora o Mundo; 3) Assim se Organiza o Ambiente; 4) Assim se Faz Literatura; 5) Assim se Faz Música.

As ações estratégicas do projeto foram definidas a partir dos seguintes objetivos:

- Promover a formação continuada de profissionais da educação infantil, com vistas a incidir na política educacional do município.
- Oferecer materiais pedagógicos de qualidade para crianças e profissionais da educação infantil de forma a inspirar as redes nas decisões relativas à aquisição de material.
- Demonstrar a possibilidade de transformar em práticas cotidianas as orientações e políticas nacionais de educação infantil.
- Promover o desenvolvimento das competências necessárias para que os técnicos da Secretaria de Educação e os coordenadores pedagógicos tornem-se referências como formadores.

Além de ter como norteadora a estratégia de aproximar os educadores dos princípios das Dcnei, o projeto Paralapracá utiliza em seus materiais e formações as referências conceituais e metodológicas da proposta de Educação Infantil que vem sendo desenvolvida na cidade de Reggio Emilia, na Itália, analisada e apresentada no capítulo 2 desta publicação.

As atividades hoje desenvolvidas em Reggio Emilia tomam como pressuposto que a criança conhece o mundo como um pesquisador, curioso, atento, e que, neste processo, é produtor de teorias inter-

pretativas. Em outras palavras, citando Carla Rinaldi, presidente do Centro Internacional Loris Malaguzzi – Reggio Emilia:

Uma criança torna-se competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade (RINALDI, 2012, p. 223).

Loris Malaguzzi traduziu a compreensão desse potencial de desenvolvimento da criança na ideia das Cem Linguagens, que pode ser assim resumida:

A criança possui cem linguagens que necessitam de uma escuta atenta, cuidadosa e respeitosa por parte do adulto/professor. Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia (RINALDI, 2012, p. 228).

Seguindo a inspiração de Reggio Emilia, o projeto Paralapracá dirige um forte investimento para a observação e transformação da prática educativa que se dá na interação educador/criança no cotidiano das creches e escolas. Partindo da observação e da documentação (registro das observações como forma de memória), da formulação de hipóteses, da interpretação, da pesquisa e da escuta, o projeto Paralapracá promove experiências chamadas de “tematização

das práticas” nos seus processos formativos, que podem ser realizadas para grupos maiores de coordenadores pedagógicos e para professores, no espaço mais restrito a uma ou algumas escolas.

O projeto pedagógico desenvolvido em Reggio Emilia mostra que o ensino e a aprendizagem são processos que se complementam na criança e no adulto. O adulto/professor participa do trabalho das crianças, mas não se coloca de forma frontal, e sim, como construtor do percurso construído, numa direção compartilhada e solidária com as crianças.

Esses princípios também estão presentes em outras referências utilizadas pelo projeto Paralapracá, que fazem parte da chamada Nova Sociologia da Infância; como exemplos, citam-se os estudos de Manuel Sarmiento, de Portugal e de William Corsaro, dos Estados Unidos.

Desenhos de crianças de
escolas de educação infantil
da rede municipal de Maceió



Para Sarmiento⁸ são as noções de interatividade, ludicidade, fantasia do real e a reiteração que influem sobre os processos de produção de cultura pelas próprias crianças. Corsaro⁹, por sua vez, reforça alguns desses princípios, dando ênfase a práticas de interação a partir da noção de “reprodução interpretativa”, como compreensão da inserção ativa nas crianças no mundo, que se apropriam criativamente de experiências que lhes são oferecidas.

O projeto Paralapracá teve seu primeiro ciclo entre 2010 e 2013, quando os municípios de Teresina – PI, Feira de Santana – BA, Caucaia – CE, Jaboatão dos Guararapes – PE e Campina Grande – PB foram selecionados e receberam recursos, no total, de 2,7 milhões de reais.

⁸ DELGADO, Ana Cristina Coll. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. In: **Revista Educação – Cultura e Sociologia da Infância** (Edição Especial). São Paulo: Editora Segmento, 2013.

⁹ CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Depois de um período de avaliação dos resultados, o Instituto C&A lançou novo edital, em 2013, contemplando as cidades de Maracanaú – CE, Natal – RN, Olinda – PE, Maceió – AL e Camaçari – BA.

Tanto no primeiro quanto no segundo ciclo, o que se espera das parcerias com as gestões públicas de educação é ampliar a ênfase com a qual cada município vai consolidando sua Política Pública de Educação Infantil, além de investir na infraestrutura das instituições e de garantir tempo e condições de operacionalização dos processos de formação dos coordenadores pedagógicos e dos professores. Também há um forte estímulo para que os municípios desenvolvam parcerias com outras instituições, como as universidades, a fim de fortalecer espaços de reflexão e elaboração de propostas pedagógicas e, também, que as prefeituras mantenham processos contínuos de aquisição de brinquedos, livros e outros materiais essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Em Maceió, esses fatores essenciais para a implantação do projeto, em 2013, estavam bastante consolidados. A reaproximação com a Ufal foi essencial nesse processo, assim como a intenção de expandir as concepções e práticas do projeto Brincar.

Segundo avaliação externa feita pela instituição Move, em 2013 e 2014, Maceió também foi um dos municípios que apresentaram grande disponibilidade de uma equipe técnica com profissionais bem sintonizados com as concepções do projeto, além de revelar a vontade de vencer desafios, visto que, mais uma vez, se compunha um cenário no qual a Educação Infantil voltava a ser priorizada na Educação Básica.

Tendo como universo inicial de atuação 30 Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis), o projeto Paralapracá, em Maceió, envolve hoje praticamente 60% dos professores e coordenadores pedagógicos da rede de educação infantil (288 professores, 63,43%, e

40 coordenadores pedagógicos, 61,85%) que promovem a educação de cerca de 5.000 crianças. Os resultados apontados pela Move¹⁰ mostram os avanços em relação ao papel do coordenador pedagógico, que hoje ampliou muito mais a relação de influência no desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas. Atribui-se esse avanço à forma mais sistemática, contínua e profunda a partir da qual se coloca em prática o processo formativo desses coordenadores.

No entanto, há fatores mais subjetivos que influem nessa mudança, como afirma Geisa Andrade, assessora do Paralapracá, em Maceió: *“São as experiências de vida que são fundantes para que as pessoas tenham parâmetros: o que eu conseguir construir na minha vida eu levo para a minha vida profissional”*.

O que se percebe em Maceió é que, na prática, o que acontece com os coordenadores pedagógicos é uma disponibilidade de envolvimento, a criação de um vínculo de desejo capaz de levar à frente os princípios e práticas do Paralapracá, sem o que o desenvolvimento do projeto não seria viável, como se vê na publicação “Caderno de Orientação – O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada” (p. 11-12):

Quando o Paralapracá propõe atuar na formação de coordenadores para que estes sejam agentes transformadores, acredita que as mudanças mais significativas e duradouras são conquistas dos sujeitos diretamente ligados ao contexto em que estas foram implementadas. Valoriza os sujeitos que participam diretamente da experiência, porque somente eles estão autorizados a modificá-la, uma vez que são os legítimos conhecedores das reais necessidades de transformação do seu entorno.

¹⁰ MOVE; Avante e Instituto C&A. **Avaliação Externa Maceió**, 2015.

Na voz das próprias coordenadoras percebe-se essa mudança na percepção de seu papel:

O projeto Paralapraca provocou um impacto muito importante na rede, na medida em que contribuiu para a definição do papel e da identidade do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil, embora muitas coordenadoras ainda estejam fazendo apenas a transposição didática da formação para seus espaços institucionais. É importante pontuar, como uma contribuição importante da formação do Paralapraca, as discussões que vêm sendo realizadas sobre as crianças e suas especificidades, as brincadeiras e interações como eixos norteadores da proposta e da prática pedagógica nas instituições de educação infantil (Lenice Lira, educadora do Cmei Casa da Amizade).

“O coordenador pedagógico precisa ser articulador, porque ele vai fazer essa articulação do processo de educação na escola com a prática pedagógica do professor”, afirma Maria Joselma de Mesquita Cavalcanti, também coordenadora pedagógica da Rede Municipal.

No entanto, ficam ainda muitos desafios, pois, como diz Geisa Andrade, apesar de se perceber esse “empoderamento” nos coordenadores pedagógicos, falta muito para que as mudanças de prática cheguem às crianças, sobretudo porque são os professores que precisam de um envolvimento mais profundo como o projeto:

Apesar de estarmos colocando o brincar e as brincadeiras na educação infantil, ainda falta ter isso com intencionalidade – ainda tem muito o resquício do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, lançado em 1998, que era muito voltado para a escolarização. Muitas pessoas ainda estão fazendo algo ligado ao passado – exige certo esforço entender de forma clara as Diretrizes atuais e o parecer que promove sua orientação de prática. O projeto Paralapraca investe bastante na importância de como colocar no planejamento e na prática das creches e escolas esses princípios éticos e estéticos que estão nas Diretrizes.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES, EM MACEIO

As mudanças descritas vieram fortalecer o processo já iniciado na parceria entre a Semed e a Ufal para a elaboração de um documento com os elementos conceituais e metodológicos das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, no município. A ideia da Semed, a partir de um diálogo com o MEC, era oferecer a toda a Rede Pública Municipal de Educação de Maceió a possibilidade de acesso a princípios e propostas que pudessem qualificar a prática educativa das creches e pré-escolas do município. Com a consultoria de Lenira Haddad, professora da Ufal, iniciada em 2014, vários outros aspectos foram incorporados para fortalecer a equipe técnica da gestão municipal, abrindo, ainda, espaço para a participação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

Dessa forma, a proposta das *Orientações Curriculares* foi baseada no envolvimento de vários atores que foram se engajando em iniciativas diversas que ampliaram os limites da experiência. O maior diferencial do processo iniciado em 2013 foi a construção de espaços de diálogo e formação para representantes de toda a Rede. Assim, vinculou-se a escrita de um documento orientador do currículo à mobilização de profissionais que seguiram os cursos de especialização e aperfeiçoamento¹¹ da Ufal. Criaram-se espaços de diálogo e troca, seminários com especialistas, utilização de registros de práticas nas escolas para discussão com os convidados de fora etc., orientados e apoiados pela consultoria. Foi a partir de múltiplas iniciativas que pessoas representativas de toda a rede hoje se sentem contempladas na elaboração deste documento.

¹¹ Os cursos de aperfeiçoamento dividem-se em três opções: 1) Educação Infantil, Infâncias e Arte; 2) Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; e 3) Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil.

No âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação do MEC, vale destacar o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, realizado no período de 2012 a 2014, formando alguns professores da rede, e os cursos de Aperfeiçoamento em Educação Infantil que, em duas edições, abrangeu vários professores e coordenadores da rede de Maceió.

Os cursos de especialização atraíram professores de vários municípios (público prioritário), mas houve a participação de gestores e coordenadores pedagógicos, como forma de preencher as vagas existentes. Assim, a participação destes últimos foi considerada como estratégia importante para o engajamento da comunidade escolar como um todo, na mobilização por mudanças. Foi o caso, por exemplo, de Ana Paula Santos de Oliveira, coordenadora pedagógica da Escola Professora Zilka de Oliveira Graça, que sempre mobilizava outras pessoas de sua escola para discutir os conceitos e práticas aprendidos, que afirma:

Minha vida na Semed se divide entre antes e depois do curso de especialização e já estou na rede há sete anos. É muito bom quando você aprende e pratica – foi a aprendizagem em ação que eu desenvolvi durante o curso e utilizei muito dessa aprendizagem no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para Ana Paula, a escolha do tema de sua monografia do curso de especialização “Sala de áreas: ambientes que promovem o desenvolvimento infantil”¹² foi feita por causa da sua vontade de levar para a prática o que foi aprendido, dialogando com os demais professores; ela encontrou dificuldades e resistência entre as pessoas que precisou envolver na pesquisa, pois eram muitas discussões inovadoras. Ana

Paula afirma o seguinte, ressaltando que um dos maiores limites era a estrutura física das escolas:

Tive que levar em doses homeopáticas para que as pessoas entendessem que o caminho era aquele, sobre a importância do brincar, de que o ambiente também é uma parte do currículo, que também educa etc. Chegava com muita novidade na escola – as pessoas não compreendiam, eu freava, tinha que ser devagarzinho, se não fosse assim, não iria acontecer. Mas então, eu pensava: só tenho isso para desenvolver e como eu posso fazer? E assim pude vivenciar, aprendendo com as professoras, com as crianças. O meu TCC foi o resultado dessa prática e reflexão – foi muito importante e pude perceber que quem ganha é a sociedade: são as crianças, as famílias e as comunidades atendidas.

Mariluiza Silva Vilela, vice-diretora do Cmei Maria Aparecida, também participou do curso e relata como foram sendo construídas novas percepções sobre a educação Infantil. Ela afirma:

[...] para muitos, era uma etapa do ensino em que se trabalha pouco, a partir da ideia de que: eu sento, a criança brinca, eu dou uma folha e ela desenha. Fomos trabalhando esse olhar e mostrando que é a fase da Educação Básica em que mais se trabalha – o professor não para um minuto: tem que observar, interagir, cuidar, é a pessoa responsável, deve trabalhar os combinados, trabalhar para organizar o ambiente. Além disso, queríamos romper com aquela crença arraigada de que a Educação Infantil prepara a criança para a alfabetização (a partir da compreensão do alfabeto, numerais e do nome). Como explicar para o professor que hoje a gente não vai cobrar isso? Eu ouvia muito esse tipo de comentário: e agora, como é que eu vou trabalhar com a criança?

Mariluiza começava por desconstruir conceitos, afirmando que não se iria “trabalhar com” as crianças, mas sim “construir com” elas. Ainda:

¹² OLIVEIRA, Ana Paula Santos de. Sala de áreas: ambientes que promovem o desenvolvimento infantil. Especialização. Cedu-Ufal, Maceió, 2013.

Se a professora for talhada para a Educação infantil, ela vai conhecer a criança, entender como ela pensa – a pessoa que entende como a criança pensa vai entender que não precisa dar um papel e uma caneta, mas sim brincar com ela, dando um livro de histórias para ela manusear, pintando, cozinhando, indo para a terra para fazer uma hortinha, plantando um feijãozinho no copo, percebendo que é a criança que está construindo dentro dela, registrando, recebendo aquela gama de energia.

Foi a partir desse tipo de discussão que as gestoras que fizeram o curso de aperfeiçoamento “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”, Mariluíza e Maria Tereza, foram mudando o perfil do Cmei Maria Aparecida. As experiências foram sendo vivenciadas de forma a fazer o professor se “desacomodar”, para perceber a criança em seu movimento.

Simultaneamente às formações de coordenadores pedagógicos e professores, a consultoria investiu também na formação e consolidação da equipe técnica da Secretaria. Criaram-se momentos de estudos dirigidos a reflexões sobre a prática, objetivando dialogar com as práticas vigentes e responder às necessidades particulares dessa rede. Dessas reflexões, resultou uma sistemática de registros de observações do cotidiano das crianças, nas instituições da rede pública de EI de Maceió; estes serviram de pauta para os seminários temáticos com especialistas convidados e foram elaborados para subsidiar o processo de elaboração das *Orientações Curriculares*. Assim, cada seminário foi pautado por registros da prática, discutidos entre a consultoria e a equipe e previamente entregues aos especialistas.

“Os temas trabalhados nos seminários estão vivos na escrita do documento”, diz Angelina Araújo, diretora do departamento de educação infantil da Semed, que cita as temáticas: corpo em movimento; música; e indissociabilidade do cuidar com o educar como questões essenciais para as *Orientações Curriculares*.



Desenhos de crianças de escolas de educação infantil da rede municipal de Maceió

A apresentação dos especialistas convidados, nos seminários organizados, para um público ampliado entre professores, diretores, coordenadores escolares e equipe técnica da Semed, alternava-se com uma roda de conversa entre a equipe técnica da Semed e cada especialista em torno dos registros da prática.

No segundo semestre de 2014 e início de 2015, foram realizados oito seminários e encontros de conversas com especialistas nacionais e internacionais, em parceria com a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), no contexto do projeto Docência em Educação Infan-

til/Extensão, oferecido em convênio com o Ministério de Educação (SEB/MEC), com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed), sob a coordenação de Lenira Haddad e Renata Maynart, professoras da Ufal do campus de Maceió e de Arapiraca, respectivamente.

O VIVA ESCOLA E A COOPERAÇÃO TÉCNICA COM O PNUD

Fruto da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Viva Escola foi concebido, formalmente, em janeiro de 2014, para colocar em prática as mudanças necessárias para a melhoria da qualidade da educação local. Trata-se de um projeto que reúne também outros parceiros estratégicos e que prevê ações e investimentos em quatro vertentes: em infraestrutura que atenda aos padrões mínimos estipulados pelo MEC; em ações pedagógicas que estimulem o aprendizado e o bem-estar das crianças; em recursos humanos, incluindo a formação de professores e gestores; e, por fim, no aprimoramento da gestão escolar e administrativa.

A atuação do Pnud, no município, decorre do Acordo de Cooperação Técnica com o Ministério da Educação (MEC) e integra os esforços da Semed de construir, com sua Rede, uma política municipal da educação básica que possa contemplar os conceitos de inclusão, qualidade e inovação, com foco na criança, na escola e na ampla participação da família e da comunidade.

Ao longo da parceria, os levantamentos de dados sobre a condição estrutural, de gestão e pedagógica das escolas vêm gerando uma série de prioridades necessárias para dar um salto qualitativo na educação de Maceió.

Nesse sentido, apoiar a organização e a sistematização das expe-



Desenhos de crianças de escolas de educação infantil da rede municipal de Maceió

riências pedagógicas, na Rede Municipal de Educação de Maceió, tem sido um processo considerado de fundamental importância para se construir, coletivamente, a memória do percurso prático, político e intelectual da Educação Básica.

A construção das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió* é, portanto, fruto de pesquisa, aplicação, formação e inovação.

Espera-se que o estímulo e o apoio constantes à reflexão sobre a Educação Infantil possam gerar elementos norteadores para novos conceitos e novos fazeres que impactem diretamente na concepção da educação básica como um todo. Com essa perspectiva, o apoio técnico do Pnud se une em sinergia com as parcerias existentes na educação do município, no Viva Escola, para consolidar o processo de construção de uma política de qualidade em toda a Rede de Maceió.

E esta história não finda aqui, pois como bem diz Rita Coelho¹³, “Educação Infantil é para sempre”.

¹³ Coordenadora-Geral de Educação Infantil no MEC.

REFERÊNCIAS

Leis e documentos oficiais consultados

BRASIL. Lei Federal 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 abr. de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC-SEB, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jun. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC-SEB, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 05/2005, aprovado em 13/12/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 mai. 2006.

BRASIL. Lei Federal 11.114, de 2005. Modifica o Art. 6º da LDB incluindo a criança de seis anos de idade, no ensino fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 mai. de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC-SEB-DPE-COEDI, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC-SEB-DPE-COEDI, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC-SEB-DPE-COEDI, 2005 c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Secad, 2004b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 abr. 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394. LDB. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, de 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC-SEF-DPEF-COEDI, 1995a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC-SEF-DPEF-COEDI, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil no Brasil: situação atual**. Brasília: MEC-SEF-DPEF-COEDI, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC-SEF-DPEF-COEDI, 1994c.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. 9. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 nov. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 5/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal de Maceió. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Maceió: Semed, 2015. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/elensecom/documento/2015/08/PME-MACEIO-2015-2025-FINAL.pdf>>.

MACEIÓ. Conselho Municipal de Educação de Maceió. Resolução nº 03/14. Fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Maceió (SME). **Diário Oficial da Prefeitura de Maceió**, 2014.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal de Maceió. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Proposta pedagógica de educação infantil: criança, sujeito de direito**. Maceió: Secretaria de Educação – Diretoria Geral de Ensino, 2004.

Orientações Curriculares consultadas

BELO HORIZONTE. **Proposições curriculares para a educação infantil:** eixos estruturantes. MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (Org.). Belo Horizonte. Smed, 2015. 190 p. (Desafios da Formação, 2)

BELO HORIZONTE. **Proposições curriculares para a educação infantil:** fundamentos. Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (Org.). Belo Horizonte: Smed, 2014. 136 p. (Desafios da Formação, 1)

BRASÍLIA. **Currículo em movimento da educação básica.** Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2013.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Infantil.** Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Fortaleza: Seduc, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis.** Florianópolis: Editora Prelo, 2012. 264 p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares:** expectativas de aprendizagens e orientações didáticas. São Paulo: SME-DOT, 2007. 152 p.

Demais referências

AYALA, Maria Ignez Novais. Os cocos: uma manifestação cultural em três momentos do século XX. **Estud. av.**, São Paulo, v. 13, nº 35, p. 231-253, apr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000100020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2015.

AZEVEDO, F. de. et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº especial, p. 188-204, ago. 2006 – ISSN: 1676-2584 Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: mai. 2015.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica como bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, novembro, 2010.

BARBOSA, M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para educação infantil dos municípios brasileiros. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010. **Anais...** Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, novembro, 2010.

BARBOSA, M. C. S. 2009. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

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

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONOMI, A. O. Relacionamento entre Educadores e Pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9. ed., 1998. p. 161-172.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997, v. 43. (Coleção Questões da Nossa Época)

BRUCE, T. **Early childhood tradition**. Londres: Hodder & Stoughton, 1987.

BUITONI. Dulcília Schroeder. **De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-arte**. São Paulo: Ágora, 2006.

CAMPOS. M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CARAMBA, Carambola: o brincar tá na escola! Produção: Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas – Educação, Cultura e Cidadania. Lei de Incentivo à Cultura do Ministério da Cultura. Patrocínio: Itaú, 2014, 1 vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oJSKrU-CKys>>.

CARVALHO, A. M. A.; PEDEROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Educação Infantil)

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, nº 91, p. 443-464, mai./ago., 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2015.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. **Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda**. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Arte). Centro de Estudos. Escola de Comunicação e Arte. São Paulo: USP, 2005.

CUNHA, S. R. V. da. Um pouco além das decorações das salas de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, nº 1, p. 133-149, jan./jun. 2005.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll. A emergência da sociologia da infância em Portugal. **Educação** (Edição Especial Cultura e Sociologia da Infância), São Paulo, p. 14-27, 2013.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil:** o ambiente sociomoral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUARTE, R. K. **A dimensão espacial dos programas de educação infantil:** o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de educação infantil do Município de São Paulo no período de 1975 a 1985. Dissertação (mestrado). São Paulo: PUC, 2000.

EDWARDS, C.; GANDINNI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESPANHA. Ministerio de Educación y Ciencia. **Diseño Curricular Base:** Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia, s.d.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FARIA, A. L. G de; SILVA, R. P. A contribuição italiana para uma pedagogia emancipatória. **Pátio Educação Infantil**, ano XIII, nº 42, p. 8-11, jan./mar. 2015.

FARIA, A. L. G de. Orientações e projetos pedagógicos nas creches e pré-escolas italianas. **Pátio Educação Infantil**, ano II, nº 5, p. 16-19, ago./nov. 2004.

FARIA, A. L. G de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XX, nº 69, p. 60-91, dez, 1999.

FARIA, A. L. G de. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **Cadernos CEDES**, Campinas, nº 37, p. 63-67, 1995.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade:** a experiência de San Miniato. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FORTUNATI, A. Processi in relazione. In: TOGNETTI, G. **Creare esperienze insieme ai bambini: la documentazione delle esperienze dei bambini nel nido.** Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2003.

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

FREIRE, P. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FROEBEL, F. A. **A educação do homem.** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001.

GANDINI, Lella (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil:** A inspiração de REGGIO EMILIA. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Penso: Porto Alegre, 2012. 224 p.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. 264 p.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora**: os desenhos das crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade. 2004. 226 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 2004.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Tradução: Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2012. 304 p.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Lenira. A brincadeira da criança para Gilles Brougère: suas características e seu lugar na Educação Infantil. In: Filomena Maria de Arruda Monteiro; Rute Cristina Domingos da Palma; Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho. (Org.). **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil**. Cuiabá: EduFMT, 2013, v. 1, p. 113-126.

HADDAD, Lenira. Currículo para a educação infantil: dilemas, tensões e tendências em debate. In: Gilza Maria Zauhy Garms, Sílvia Adriana Rodrigues. (Org.). **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil**: desafios e caminhos. Campinas: Mercado de Letras, v., p. 37-59, 2012.

HADDAD, Lenira. Jardim de infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

HADDAD, Lenira. O pensamento infantil na perspectiva de Decroly e Wallon. **Ciências & Letras** (FAPA. Impresso), v. 43, p. 57-67, 2008. Disponível em: <<http://www1.fapa.com.br/cienciasletras/pdf/revista43/artigo4.pdf>>.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 36, p. 1-27, 2006.

HADDAD, Lenira. Abordagem High/Scope: quatro décadas de tradição e inovação. **Pátio. Educação Infantil**, Porto Alegre, v. Ano II, nº 5, p. 13-15, 2004.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de sua identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 246 p.

HADDAD, Lenira. **A ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Feusp, 1997.

HADDAD, Lenira. A relação creche-família: relato de uma experiência. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, nº 60, p. 70-78, 1987. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1239>>.

HADDAD, L.; Horn, M. da G. S. Mais do que um lugar para gastar energia. **Pátio. Educação Infantil**, v. 34, p. 8-11, 2013.

HADDAD, L.; Horn, M. da G. S. Criança quer mais do que espaço. **Educação**, São Paulo, v. 1, p. 42-59, 2011.

HADDAD, L.; MENDONÇA, L. M. M. S. 'Não, não mate a bruxa! Ela é nossa amiguinha!' Entrada, aceitação e participação na cultura de pares em uma experiência de estágio supervisionado em educação infantil. **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Unisul, v. 9, p. 24-43, 2015.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. P. **Educar a criança**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 820 p.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Ediciones Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

INSTITUTO C&A; AVANTE. **Assim se organiza o ambiente**. 2. ed. Barueri: Instituto C&A, 2013. (Coleção Paralapracá. Série Cadernos de Orientação).

INSTITUTO C&A; AVANTE. **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. Barueri: Instituto C&A, 2013. (Coleção

Paralapracá. Série Cadernos de Orientação)

INSTITUTO C&A; AVANTE. **Paralapracá – Orientações**. Salvador: Avante, 2015. (não publicado)

KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicação da teoria de Piaget. In: KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1990. Apêndice, p. 103-124.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923-1935**. São Paulo: PoloBooks, 2014. 94 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brinquedo e a produção cultural infantil. **Educação** (Edição Especial Cultura e Sociologia da Infância), São Paulo, p. 84-97, 2013.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, S. et al. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil. Brasília: MEC-SEB-COEDI, 2009.

KRAMER, Sonia. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº 42, ago, p. 54-62, 1982.

LIMA, Elvira De Souza. **Como a criança se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho 107, 2001. (Coleção Criança Pequena)

MAGALHÃES, L.; MARINCEK, V. Instrumentos de registro da reflexão do professor. In: CAVALCANTI, Z. (Org.). **A história de uma classe**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Traducción: Alfredo Hoyuelos. España. 3. ed. Ediciones Octaedro, 2011. 119 p.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINNI, L. e FORMAM, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARCÍLIO, M. L. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP**. São Paulo, (37), p. 46-57, mar./mai., 1998.

MARQUES, A. C. T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 2010. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, nº 142, p. 142-159, Apr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jul. 2015.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: a transição da educação

infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013. 188 p.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, nº 1, 220 p. 157-173, jan./abr. 2011.

MOVE. Relatório. Avaliação externa. Segundo ciclo do projeto Paralapracá. 2015.

MOVE. Relatório. Avaliação externa. Segundo ciclo do projeto Paralapracá. 2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. A infância como fenômeno social. **Educação** (Edição Especial Cultura e Sociologia da Infância), São Paulo, p. 70-83, 2013.

NEVES, V. F. A.; GOUVEIA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, nº 1, 220, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, MEC-SEB, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R.; SILVA, A. P. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2010. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG-Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=150>>. Acesso em: jan. 2015.

OLIVEIRA, Z. R. Formação para a autonomia, a solidariedade e a sensibilidade. **Pátio. Educação Infantil**, ano XIII, nº 42, p. 16-18, jan./mar. 2015.

OLIVEIRA, Z. R.; MARANHÃO, D.; ABBUD, I.; ZURAWSKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo. Editora Biruta, 2012. 420 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; P., M. A. (Org.) **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre, Artmed, 2007. 328 p.

OSTETTO, Luciana. **Sobre a organização curricular da Educação Infantil**: conversas com educadores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Maceió: EdUfal, 2015, no prelo.

OSTETTO, L. E. Ser professor de educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de professores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 155-167.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008, p. 13-32.

OSTETTO, L. E. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2004, p. 79-96.

OSTETTO, L. E. O planejamento pedagógico na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2000, p. 175-200.

PEREIRA, M. A. **Casa redonda**: uma experiência em educação. São Paulo: Editora Livre, 2013,

POST, J. HOHMANN, M. **Educação de bebês em infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RESENDE, O. L. **Vista cansada**. Texto publicado no jornal “Folha de S. Paulo”, edição de 23 de fevereiro de 1992. Disponível em: <http://www.releituras.com/olresende_vista.asp>.

RICHTER, S. R. S; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, nº 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 397 p.

ROSEMBERG, F. Educação e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 4, p. 742-759, jul./set. 2014.

ROSEMBERG, F. A expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 137-159.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A.C. **Os fazeres na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 199 p.

SALTO PARA O FUTURO. Novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Ano XXIII. **Boletim 09**, jul./2013.

SEMENTES do nosso quintal. Direção: Fernanda Heinz Figueiredo. Outras indicações de responsabilidade. São Paulo: Grupo Bandeirantes, 2012. 115min.

SMOLE, K. C. S. **A matemática na educação infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Penso, 2000.

SUÉCIA. **Programa educacional para a pré-escola**. 1987.

THE ECONOMIST EXPLAINS. **How do unit blocks help children learn?** 10 jul./2013. Disponível em: <<http://www.economist.com/blogs/economist-explains/2013/07/economist-explains-6>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, nº 9, p. 1-14, jan./2004. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/9360/8612>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

TOGNETTI, G. **Creare esperienze insieme ai bambini: la documentazione delle esperienze dei bambini nel nido**. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2003.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

UNESCO. **Educação e cuidado na primeira infância**: grandes desafios. Brasília: Unesco Brasil; OCDE; Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136283POR.pdf>>. Acesso em: jul./2015.

UNITED NATIONS COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD. **Implementing child rights in early childhood**. Geneva, 2005. (General comment nº 7). Disponível em: <<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

UNITED NATIONS COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD. **The Aims of Education**. Geneva, 2001. (General comment nº 1). Disponível em: <[http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument](http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

VECCHI, V. **Arte y creatividad en Reggio Emilia**: el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

VECCHI, V. I linguaggi poetici come contrapposizione alla violenza. In: REGGIO CHILDREN. **Bambini arte artisti**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2007, p. 137-143.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. UFRJ-ISSN: 1808-6535, Publicada em junho de 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

VILELA, R. T. G.; MAYNART, R. C. **O lugar da brincadeira na Educação Infantil**. Alagoas, 2008. 78 f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de Alagoas, Ufal.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLHOUSEN, Karyn; KIEFF, Judith E. **A construtivist approach to block play in early childhood**. Albany, NY: Delmar Thompson Learning, 2001.

WOODHEAD, Martin. **Changing perspectives on early childhood**: theory, research and policy. Background paper

prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education. Unesco, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147499e.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

WOODHEAD, Martin; MOSS, Peter (Org.). **Early childhood and primary education**: transitions in the lives of young children. Early Childhood in Focus (2). Milton Keynes: Open University, 2007.

Este livro foi composto em Adobe Caslon Pro,
impresso em papel Couchê fosco 110 g/m² (miolo), no
formato 16 x 23 cm, para a editora EdUfal, em 2015.

Gráfica: Moura Ramos
Tiragem: 400 exemplares