

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA **EDUCAÇÃO INFANTIL**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico.



GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

**ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico**

Segunda Edição

CURITIBA
SEED/PR
2015

V. 2

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.
É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que seja citada a fonte.

Organizadores

Marta Chaves
Leila Cristina Mattei Cirino
Roseli Correia de Barros Casagrande

Ilustrador/Capa

Heverson Taunei Cirino

Revisão ortográfica

Marilda Alberton Leutz

Coordenação de Produção Multimídia

Carina Skura

Diagramação

Joise Lilian do Nascimento

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P111 Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Orientações pedagógicas da educação infantil : estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. - 2. ed. - Curitiba : SEED/PR., 2015.

ISBN978-85-8015-058-2

1. Educação infantil-Paraná. 2. Trabalho pedagógico. 3. Prática pedagógica. I. Chaves, Marta, org. II. Cirino, Leila Cristina Mattei, org. III. Casagrande, Roseli Correia de Barros, org. IV. Título.

CDD370

CDU373.211.24

Secretaria de Estado da Educação
Superintendência da Educação
Avenida Água Verde, 2.140 – Vila Isabel
CEP 80240-900 - CURITIBA – PARANÁ – BRASIL

**DISTRIBUIÇÃO GRATUITA
IMPRESSO NO BRASIL**

GOVERNO DO PARANÁ

Carlos Alberto Richa

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Ana Seres Trento Comin

DIRETORIA GERAL

Edmundo Rodrigues da Veiga Neto

SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Fabiana Cristina Campos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Cassiano Roberto Nascimento Ogliari

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Eliane Bernardi Benatto

EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Leila Cristina Mattei Cirino

Lesily Chiavelli Splicido

Viviane Cristina Rossatto

ORGANIZADORES

Marta Chaves

Leila Cristina Mattei Cirino

Roseli Correia de Barros Casagrande



APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná traz a público a segunda edição do documento intitulado - Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico - volumes 1 e 2, por reconhecer a importância e a necessidade de reflexões acerca da ação pedagógica na Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, destaque nas políticas públicas que visam garantir à todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses o seu pleno desenvolvimento.

Este documento tem o intuito de fomentar a reflexão teórico-metodológica por meio de estudos voltados à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Subsidiando assim, a formação em serviço dos professores e mobilizando uma ação pedagógica que considere as especificidades do desenvolvimento das crianças nesta etapa de ensino.

Ressalta-se que a elaboração deste foi o resultado de uma atividade de formação pedagógica realizada entre 2012 e 2013, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná aos técnicos pedagógicos de educação infantil e anos iniciais dos 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação e aos técnicos pedagógicos dos Departamentos: Educação Básica, Diversidade e Educação Especial, com a valorosa participação dos professores pesquisadores de Instituições de Ensino Superior, que resultou em dezessete textos escritos coletivamente, organizados em dois volumes.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná ao disponibilizar este documento aos 399 municípios paranaenses, vem contribuir para a efetivação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e fortalecer o regime de colaboração entre Estado e Municípios, ao proporcionar reflexões que considerem o desenvolvimento integral de todas as crianças do nosso estado.

Ana Seres Trento Comin
Secretária de Estado da Educação

Fabiana Cristina Campos
Superintendência da Educação

AGRADECIMENTO

A Equipe de Educação Infantil e Anos Iniciais do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ciente da necessidade de propiciar uma discussão teórica e metodológica acerca de temáticas que envolvem a infância e a criança - dos primeiros meses aos cinco anos e onze meses de idade -, consolidou o documento Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico, volumes 1 e 2.

A elaboração destas Orientações Pedagógicas foi implementada durante um ano de intensos trabalhos, resultando em várias etapas de um rico processo de escrita coletiva, coordenado por uma Equipe Organizadora, que envolveu pesquisadores de Instituições de Ensino Superior, técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná. Em função disso, agradecemos sinceramente, à Secretária de Estado da Educação, à Superintendência da Educação e à Chefia do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná por acreditarem na proposta de trabalho da Equipe Organizadora.

Às Chefias do Departamento de Educação Especial e do Departamento de Diversidade por disponibilizarem os técnicos pedagógicos dos respectivos departamentos para contribuírem na escrita coletiva acerca de temáticas pertinentes à organização da proposta pedagógica na educação infantil.

À Coordenação Pedagógica do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná pelo envolvimento incansável na concretização deste documento junto à Equipe Organizadora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pelas contribuições no processo de organização deste documento pedagógico.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), coordenado pela Prof^a Dr^a Marta Chaves, pela disponibilização de livros e materiais para estudos durante o processo de formação continuada.

Aos Professores Pesquisadores das Instituições de Ensino Superior: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Marília), que possibilitaram a efetivação da formação continuada aos Técnicos Pedagógicos no processo de escrita coletiva.

Agradecemos ainda à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná – UNDIME/PR, pelo apoio na publicização deste documento pedagógico.

Por fim, esperamos que cada volume deste documento, considerando a originalidade de sua produção, contribua para reflexão e aprofundamento na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Equipe Organizadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA ESCUTA SENSÍVEL E ATIVA DA CRIANÇA . 13	
Guilherme Romanelli	
Marta Chaves	
Ana Maria de Souza Broca	
TEMPOS DE BRINCAR: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM LUGAR ONDE SE PODE BRINCAR	19
Cleide Vitor Mussini Batista	
Medelice Bortoli Buffon	
Regina Célia Vitério	
REGISTRO E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	31
Cassiana Magalhães	
Lindamar Fátima Teixeira de Carvalho	
Maria das Graças Teodoro Domingues	
Zilda Rossi Araújo	
INTEGRAÇÃO E ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E REALIZAÇÕES POSSÍVEIS	41
Marta Chaves	
Zoia Prestes	
Vilma de Fátima Lima Forestiero	
Rosane Aparecida dos Anjos Paganotto	
Denise Aparecida Nicolodi Fermino	
FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO: DAS NECESSIDADES E POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO ENTRE FAMILIARES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	51
Marta Chaves	
Jane Maria de Abreu Drewinski	
Eliane Alves Bernardi Benatto	
Rita de Cássia Soares Lopes	
Ivaneide de Fátima Zaboroski	

**EDUCAÇÃO INFANTIL E PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAIS:
PROPOSIÇÕES PARA O ESTADO DO PARANÁ 61**

Paulo Vinícius Baptista da Silva

Tania Aparecida Lopes

Gislaine Colman

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DO E NO CAMPO NO ESTADO
DO PARANÁ: UM DEBATE NECESSÁRIO 75**

Maria Aparecida Cecilio

Irizelda Martins de Souza e Silva

Marlene Comin de Araújo

Fátima Branco Godinho de Castro

Sandra Mara Pereira Paranhos

Adriana Thomé

Maria Edi da Silva Comilio

**CRIANÇAS INDÍGENAS NO PARANÁ E EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÃO
PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO 87**

Rosângela Celia Faustino

Anabel do Nascimento Adão

**A CRIANÇA ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AÇÃO PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR 101**

Maria de Fátima Minetto

Elaine de Lourdes Pereira Oliveira

Mônica Maria Rodrigues

Rosimeire Galbiati Gonçalves

POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 113

Maria Eunice França Volsi

Ângela Mara de Barros Lara

Roseli Correia de Barros Casagrande

Lesily Chiavelli Splicido

Lucia Helena Behringer Garcia

SOBRE OS AUTORES 127

INTRODUÇÃO

O processo de elaboração das “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico” - volumes 1 e 2 - trouxe vivências enriquecedoras para todos os autores, resultado do esforço coletivo de pesquisadores, técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação e profissionais dos 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação, responsáveis por orientações e encaminhamentos afetos à Educação Infantil. Na organização inicial dos trabalhos, definiu-se como um dos objetivos o fortalecimento do processo de formação dos técnicos pedagógicos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse intuito, firmou-se a aproximação com pesquisadores das Instituições de Ensino Superior, o que favoreceu estudos sobre a produção acadêmica e possibilitou o desenvolvimento e aprimoramento de estudos tão necessários aos profissionais da educação.

Esse percurso caracterizou-se por desafios e dificuldades no planejamento, elaboração e composição final, semelhantes aos encontrados no cotidiano das instituições educativas e efetivou-se em meio a obstáculos e impedimentos da atuação cotidiana, expressos na ausência de tempo para estudos, complexidade da escrita, dificuldade para aquisição de materiais – apenas para mencionar alguns exemplos; o que, porém, não inviabilizou o objetivo final na condução dos estudos e elaboração dos textos.

Todos os esforços foram envidados no sentido de contemplar indagações, necessidades e desafios com os quais se depara, seja nas universidades, Secretarias ou Núcleos; com isso, e mais uma vez, a partir de uma decisão coletiva, elencaram-se os dezessete temas expostos nestas Orientações Pedagógicas, que poderão – e configuram-se em uma intenção – constituírem-se em argumentos para mobilizarem o pensar e repensar, conduzir e reconduzir as intervenções pedagógicas, relações e diálogos estabelecidos com familiares, comunidade, profissionais e crianças nos 399 municípios paranaenses.

Destaca-se que o empenho para contemplar as temáticas originou-se dos diálogos e trabalhos que os representantes dos Núcleos Regionais de Educação desenvolvem junto às Secretarias Municipais de Educação, nas quais a realidade expressa anteriormente é vivenciada cotidianamente pelos profissionais (professores, pedagogos e gestores), que atuam nas instituições educativas. Dessa forma, o presente documento configura-se, por um lado, reflexões iniciais e, por outro, como uma possibilidade de suscitar a necessidade de continuidade dos estudos.

A aproximação dos profissionais que atuam junto aos Núcleos Regionais de Educação e professores das Instituições de Ensino Superior reafirma quão necessária e valiosa é

a integração entre os diferentes níveis de ensino. Assim, a proposta de elaboração destas Orientações Pedagógicas foi de implementar na prática a almejada integração da Educação Básica com as Instituições de Ensino Superior.

Por fim, compreende-se que a defesa de uma Educação Infantil tomada de sons, brinquedos, brincadeiras e as grandezas do conhecimento e da arte para todas as crianças, independente da idade ou da realidade imediata, apresenta-se nestas Orientações Pedagógicas e fortalece os sonhos e lutas para uma educação plena para todos.

Prof^a Dr^a Marta Chaves
Leila Cristina Mattei Cirino
Roseli Correia de Barros Casagrande
Equipe Organizadora

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA ESCUTA SENSÍVEL E ATIVA DA CRIANÇA

Guilherme Romanelli

Marta Chaves

Ana Maria de Souza Broca

A música é parte integrante da nossa cultura, aparecendo ao acaso em nosso contexto. Os sons nos invadem a todo instante, sejam eles naturais, como o passarinho que canta pela manhã na nossa janela, ou humanamente produzido, como os carros que passam pela rua, a TV, a voz melodiosa das pessoas e o toque do nosso celular. Quase tudo que nos cerca, de certa forma produz um som. Para que todos esses sons se tornem música, basta que eles tenham um significado estético, ou seja, que extrapolem seu significado casual, enquanto meros efeitos acústicos. É um processo caracterizado pela passagem do “ouvir” para o “escutar”.

Segundo Susana Cunha (2005, p. 69), “assim como abrimos os olhos e enxergamos todo o campo visual em nosso redor, o mesmo acontece com o nosso ouvido: escutamos quase todo o contexto sonoro que nos envolve”. De acordo com Jeandot (1997), para ouvir basta estarmos expostos ao mundo sonoro e possuímos o aparelho auditivo em funcionamento, já a escuta envolve interesse, motivação, atenção. Portanto, despertar essa escuta sensível e ativa na criança é tarefa principal da escola, na medida em que promovemos estratégias prazerosas que levam a experiências de produção, percepção, reflexão e representação musical.

É verdade que a criança ouve rádio, televisão, e todos outros sons disponíveis em sua casa, afinal, desde muito cedo ela entra em contato com os sons, estabelecendo uma relação afetiva, apreendendo toda uma cultura e iniciando seu processo de musicalização. Susana Cunha também faz referência a este processo no seu livro *Cor, Som e Movimento*.

A criança começa a perceber a música a partir de seu ambiente e da relação que mantém com as pessoas que convive. Inicialmente, é na barriga da mãe, ouvindo as batidas de seu coração, que a criança percebe a música. Afinal, o que move o bebê e a mãe é a necessidade da comunicação. No caso, a música aparece como o elo dessa comunicação, seja ao ouvir os sons internos de sua mãe, seja ao ouvir sua fala ou pessoas que conversem com ele. Os investigadores comprovam que os bebês se movem em movimentos precisos e sincrônicos com a linguagem articulada do adulto, e logo nos primeiros dias, conseguem distinguir a voz feminina da masculina, um som verbal de um ruído. Logo, a linguagem musical, acompanhada da gestual, é a pioneira na formação do vínculo afetivo entre mãe e o filho, fator determinante no processo de musicalização da criança. (CUNHA, 2005, p. 70-71).

Entretanto, deve-se destacar que se a criança está envolta em um universo sonoro repleto de estímulos, não significa que suas necessidades musicais estão atendidas, pois cabe às instituições de Educação Infantil - EI a tarefa de ampliar o repertório das crianças e proporcionar experiências de escuta de forma mediada. Devemos lembrar que para muitas crianças, a EI será a primeira oportunidade de conhecer novos sons e novas músicas que não fazem parte do seu contexto familiar. Isso não significa que o contexto cultural dessas crianças seja necessariamente pobre, mas de que nossa função pedagógica é trazer experiências sonoras e musicais diferentes.

Para Patrícia Campbell (1998), não existe uma criança que seja a-musical, isso se justifica pela escuta intrauterina que também inclui sons musicais, razão pela qual, a criança é capaz de reconhecer músicas que ouviu antes de nascer. Ou seja, a aprendizagem musical começa antes mesmo de vermos a luz do mundo! (LECANUET, 1995).

Quando a criança chega às instituições de EI, toda essa vivência musical que ela traz, deve ser trabalhada e, sobretudo, ampliada. Isso pode ser feito valorizando seu repertório de cancionário infantil, por meio do incentivo às novas descobertas musicais, do favorecimento de experiências musicais em grupo, e do estímulo à curiosidade e à criatividade. Autores que têm suas pesquisas ligadas ao desenvolvimento musical de bebês e crianças, como Ilari (2010), Campbell (1998) e Gluschankof (2006), comprovam que a criança, mesmo muito pequena, gosta de interagir, experimentar os sons. Essa resposta ativa pode ser observada quando os pequenos acompanham a música com movimentos do corpo, palmas, danças, balançam a cabeça em todas as direções. É também a partir dessa relação que a criança constrói seu conhecimento sobre música.

É só observar um bebê com uma colher posta à sua disposição antes da sopa: ele a bate na mesa, repetindo o gesto para renovar a sensação provocada. Pode repeti-lo diversas vezes e várias maneiras, diversificando seus efeitos. Esse princípio de repetição e de variação, Pierre Schaeffer considera fundamental na música, da mesma forma que Jean Piaget o considera para o desenvolvimento da criança [...] (JEANDOT, 1997, p. 19).

Como se observa, a exploração de sons, sejam eles vocais, corporais ou feitos com objetos diversos é uma instância fundamental na aprendizagem musical. A descoberta dos “objetos sonoros” (SCHAEFFER, 1966), ou seja, tudo o que tem potencial sonoro, é a chave para a compreensão dos fenômenos musicais.

Quando uma criança bate ou esfrega um bloquinho de madeira contra a mesa, golpeando-o, a princípio rapidamente, depois mais de devagar, jogando-o posteriormente ao chão ou movimentando-o de várias maneiras, ela obtém sonoridades diversas. Esses gestos revelam uma pesquisa sonora, que devemos respeitar, encorajar e orientar, ainda que de imediato ela possa parecer sem sentido, pelos movimentos desordenados que envolve. (JEANDOT, 1997, p. 21-22).

Mesmo que alguns autores como Delalande (1984) costumem se referir ao início da

aprendizagem musical como “despertar” musical, é importante destacar que nenhuma criança inicia sua aprendizagem do ponto zero, pois todas já têm experiências musicais e já começaram a aprender música antes mesmo de nascer, mesmo que isso não tenha ocorrido formalmente.

Apoiados nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (2009) entende-se que o elemento existente para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente é a vivência. Isso denota, portanto, que o meio influencia no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas. Levando em conta o fato que a música é um traço essencialmente cultural, sua aprendizagem está vinculada aos estímulos oferecidos pelo meio.

Se compreendemos a importância e o papel da música dentro da Educação Infantil, e entendemos também que toda criança traz com ela uma experiência musical prévia e uma pré-disposição para interagir com o meio musical, pode-se formular a seguinte questão: A quem atribuir a fragilidade no trabalho com música que encontramos nas salas de Educação Infantil?

O que percebemos é que a música, muitas vezes, funciona unicamente como instrumento de organização das rotinas e espaços de sala de atividade, bem como, um meio para sistematizar conteúdos acadêmicos, ou mesmo um descanso, uma pausa rápida no trabalho. Isso é o que chamamos de concepção pedagógica contextualista (ALMEIDA, 2001), ou seja, a utilização da música como forma de atingir um objetivo que não apenas a aprendizagem musical.

Quando pensamos nos espaços que a música ocupa na EI, temos a imagem de crianças cantando nas mais variadas situações. É nesse espaço que também podemos ouvir uma canção bem conhecida, que é especialmente usada para trazer silêncio à sala de atividade:

Para ouvir o som dos mosquitinhos
E as batidas do meu coraçãozinho
Pego o zíper e passo na boquinha
Hum...hum...hum...

Ao final da canção o som vai diminuindo sua intensidade gradativamente até que se faça o silêncio.

Essa atividade estimula a reflexão sobre a mediação do educador/professor na relação da criança com a música. Em primeiro lugar, o silêncio tão almejado pelos professores coloca no ostracismo o barulho das crianças, instância de exploração tão necessária para o desenvolvimento dos pequenos. Da mesma forma, mesmo que a atividade tenha potencial para explorar conceitos importantes em música, como a dinâmica (sons mais fortes e sons mais pianos/fracos), ela é frequentemente reproduzida mecanicamente sem motivar aprendizagem.

Entretanto, deve-se destacar o mérito de cantar para e com as crianças. O educador/professor que canta, mesmo que não se sinta muito confortável com seu desempenho musical, traz a música de forma viva para dentro dos espaços escolares. Uma proposta de música na EI deve aproveitar essa prática e ir além, sugerindo atividades musicais que têm como fim principal a

própria aprendizagem musical.

Em outros momentos da rotina da EI, é comum as crianças estarem condicionadas a receberem visitas à sua sala com uma canção, interrompendo suas atividades. Elas cantam a saudação e logo em seguida voltam ao trabalho. Num diálogo rápido com as crianças percebemos que elas muitas vezes cantam de forma mecânica e parecem saturadas dessas melodias, razão pela qual, algumas até se recusam a cantar. Essa situação demonstra que a ampliação de repertório é fundamental para envolver as crianças em práticas musicais que contribuam para seu crescimento. Uma forma simples de contornar a repetição desgastante de canções é elaborar um inventário das músicas do folclore infantil que toda equipe pedagógica da instituição de EI consegue listar. Há uma boa surpresa quando o corpo docente é capaz de lembrar de mais de oitenta canções diferentes. Essa lista é um ótimo local para buscar novas canções e, conseqüentemente, ampliar o repertório das crianças.

Outra situação negativa que vale destacar é a utilização da música de forma improvisada como suporte pedagógico, quando, por exemplo, as crianças são solicitadas a cantarem a mesma canção repetidas vezes, enquanto o educador/professor organiza seu material ou corrige algumas atividades. A música, exemplificada aqui, acaba sendo motivo de tristeza, pois, ao ser mal utilizada, anuncia uma rotina e se transforma em atividade mecânica.

No espaço que a música pode ocupar na EI, não é raro encontrar defensores de sua função “redentora”, como se fosse uma solução para os mais diversos desafios de aprendizagem. Segundo Ilari, apesar de pesquisas comprovarem “benefícios extramusicaís da música [...] estes mesmos estudos transformam a música em um meio e não em um fim em si” (ILARI, 2005, p. 60):

A música tem valor próprio e há muitas razões que justificam sua inserção na escola. Em primeiro lugar, a música constitui uma importante forma de comunicação e expressão humana. [...] Em segundo lugar, a música carrega traços da história, cultura e identidade social, que são transmitidos e desenvolvidos através da educação musical. Em terceiro lugar, o fazer musical da aula de música envolve diversas formas de aprendizagem contidas em atividades como audição, canto, representação, reprodução, criação, composição, improvisação, movimento, dança e execução instrumental, entre outras.

Afonso Galvão tem essa visão ao afirmar que “[...] a música é importante por si mesma. Trata-se de uma das mais importantes expressões humanas e parte fundamental da cultura humana” (SCHLINDWEIN, 2012, p. 230). No que se refere aos benefícios cognitivos da música, o mesmo autor entende que “não objetiva convencer que devemos estudar música para ficarmos mais inteligentes e sim, [...] de que a atividade musical tem importantes conseqüências para o desenvolvimento emocional e cognitivo da pessoa”. (GALVÃO, apud SCHLINDWEIN, 2012, p. 230).

Então, uma vez que o foco da Educação Musical deve estar na própria aprendizagem musical, como desenvolver na criança uma escuta sensível e ativa? A preocupação da Educação

Musical é a formação de ouvintes sensíveis ao rico patrimônio musical da humanidade, mas também a possibilidade de proporcionar seu desenvolvimento pessoal, despertando uma escuta sensível onde a criança participe ativamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) prevêm que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plásticas, dramática e musical.

É imprescindível aos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil (EI) uma reflexão sobre seu trabalho com música a partir dos seguintes questionamentos: Questões como: Qual a importância de realizar práticas musicais na Educação Infantil? Quais as possibilidades de contato com instrumentos musicais e músicas de diferentes culturas tenho proporcionado às minhas crianças? Tenho pesquisado e conseqüentemente planejado minhas atividades, tendo a música como possibilidade de impulsionar o desenvolvimento cultural das crianças, bem como seu desenvolvimento estético? Essas e outras questões devem nortear todo o trabalho com música e musicalização dentro das instituições de EI, buscando sempre analisar a postura do educador/professor. Uma forma de realizar uma autocrítica é, por exemplo, verificar se a cada vez que temos que cantar, ficamos retraídos, tímidos, com raiva, porque achamos que não sabemos cantar ou que temos a voz feia e cantamos com desmotivação, como pretendemos que as crianças se sintam estimuladas a cantar?

O profissional da EI deve assumir uma postura ativa no processo de mediação entre a criança e a música. Mesmo que o maior benefício da Educação Musical seja tornar as crianças mais humanas, não podemos ignorar que o desenvolvimento proporcionado pela música pode trazer alguns benefícios a outras áreas, como por exemplo, a alfabetização. Levando em conta que a música ajuda a desenvolver a percepção auditiva, podemos destacar sua colaboração para a alfabetização, contribuindo significativamente no momento da discriminação dos sons fonéticos e no desenvolvimento da oralidade.

Finalmente, é importante destacar que para a criança, a música é indissociável do jogo (DELALANDE, 1984), por isso, sua prática musical é permeada de alegria e prazer, o que transforma a educação em um ambiente muito mais prazeroso que privilegia o desenvolvimento pleno. Quando Snyders (1992) se questiona se a escola pode devolver as alegrias da música, temos certeza que na Educação Infantil, essa é uma realidade muito tangível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (org.). **O ensino de artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

- CAMPBELL, P. **Songs in their heads: (...)**. New York: Oxford University Press, 1998.
- CUNHA, S. R.V. da (org). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- DELALANDE, F. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet/Chastel, 1984.
- GLUSCHANKOF, C. **Spontaneous musical behaviors in Israeli Jewish and arab kindergartens – searching for universal principles within cultural differences**. Jerusalem. (Doctoral dissertation), 2006.
- ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1. , 2005, Curitiba. PR: **Anais**. Curitiba: UFPR, 2005.
- _____. **Música na infância e na adolescência**. Curitiba: IBPEX, 2010.
- LECANUET, J-P. L'expérience auditive prénatale. In. DELIÈGE, I. ; SLOBODA, J. **Naissance et développement du sens musical**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.
- SCHAEFFER, P. **Traité des objets musicaux**. Paris: Éditions du Seuil, 1966.
- SCHLINDWEIN, L. Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 823-841, set./dez. 2012.
- SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.
- VYGOTSKY, L. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

TEMPOS DE BRINCAR: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM LUGAR ONDE SE PODE BRINCAR

Cleide Vitor Mussini Batista

Medelice Bortoli Buffon

Regina Célia Vitório

No mundo de confusas sensações das crianças, brincar é tudo. Fazer “como se” é o âmago da vida, e mesmo para ir dar uma volta à criança tem de fantasiar-se.

Robert Stevenson

INTRODUÇÃO

Como pensamos o brincar na complexidade do mundo atual?

O mundo e a cultura das crianças mudaram. As expectativas e exigências a que estão sujeitas multiplicaram-se. São outros os brinquedos que lhes são oferecidos, com as quais elas ocupam o tempo.

As crianças da atualidade têm outro jeito de brincar, imaginar, sofrer, pensar e construir sua realidade infantil. As experiências e vivências infantis estruturam-se e se desenvolvem de maneira diferente de qualquer outra época.

Os transtornos e os sintomas das crianças manifestam-se com frequência e intensidade nunca antes observados, chegando, por vezes, a serem compatível aos casos dos adultos: distúrbios na alimentação, na aprendizagem, na atividade escolar, no desenvolvimento psicomotor, na linguagem, na estruturação subjetiva, além de sinais de depressão, agressividade, insônia, tédio, dependência, estresse, superexcitação, fadiga, inibição, apatia e violência que motivam constantes preocupações, tanto no âmbito clínico quanto no educativo.

Todavia, não podemos desconsiderar o fato de que nenhum adulto pode viver sem ter sido criança. A infância termina e esse final não tem retorno, sem dúvida, mas o elemento infantil que nela se estabelece perdura no tempo. Mais preocupados com o final do que com o início, os adultos tendem a esquecer do lado infantil, em lugar de tentarem recuperá-lo com afinco.

Na infância, pelo contrário, as crianças constroem, ao brincar, as recordações que, com o transcorrer do tempo, ficarão indelévels nas profundezas da emoção. É uma memória ainda a espreita, em tênue vigília.

As crianças brincam e inventam experiências do tempo, elas têm essa peculiar e poética capacidade. Os efeitos se antecipam às causas, o próximo e o imediato viram expectativa e as recordações não são algo que se passou no ontem distante, mas numa efervescente historicidade

que ainda virá. Neste mapa temporal e conjectural, o futuro é reminiscência e o passado sensível é um presente articulado no devir íntimo dos acontecimentos infantis.

Sempre houve crianças, mas nem sempre infância, ao menos como hoje ela se apresenta. Ela se “inventou” no fugidio transcurso dos últimos séculos até se tornar não apenas o núcleo central da instituição familiar, mas também da terceirização da educação dessas crianças e das expectativas que estes espaços de Educação Infantil têm acerca das mesmas.

Neste texto, pretendemos redimensionar a função do brincar nesse universo imaginário da criança, em que a riqueza do brincar desempenha um papel central, tornando-se assim, necessário repensar os conceitos sobre o brincar, seu papel na Educação Infantil, bem como o papel do adulto, na figura do professor, como promotor deste espaço de brincar.

REVISITANDO O BRINCAR

Estamos vivendo um mundo acelerado, onde tudo é urgente e vertiginoso. Assim, o lema é de que quanto antes melhor, para ser mais competente e estar melhor preparado.

Em muitas escolas, nas turmas de crianças de dois e três anos, já se começa o ensino de Inglês, computação e rudimentos “adaptados” de leitura e escrita. Em turmas de pré-escolares assistimos que as crianças não brincam mais, apenas aprendem com caderninhos e apostilados.

Os caderninhos são cada vez mais exigentes e padronizados; o objetivo é que todas as crianças pré-escolares atinjam o maior nível possível num mínimo de tempo, para poderem iniciar com as mesmas capacidades um primeiro ano, no qual se exige, de uma maneira ou outra, que saibam ler e escrever corretamente.

O brincar nas instituições de Educação Infantil é frequentemente relegado as atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem o seu trabalho. Poucas vezes, ele é considerado como parte do processo de ensinar, tempo de interação que assegura à criança um contexto de aprendizagem, ou seja, em casos como os citados, a brincadeira é simplesmente um meio para atingir os objetivos planejados conforme o currículo em vigor.

Para além dessa visão reducionista do brincar, ou mesmo periférica, o brincar permite à criança vivenciar situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e repetidas tantas vezes quantas forem necessárias para a confiança e o domínio, além de criar a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações. Sendo assim, o brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, se relacionarem, descobrirem, explorarem, conhecerem e darem significado ao mundo, bem como de construírem sua subjetividade, constituindo-se como sujeitos humanos em determinada cultura.

Ao longo dos últimos dois séculos uma variedade de teorias proclamaram a importância da brincadeira sob diferentes perspectivas. A complexidade dessa atividade “simples” chamada de brincadeira pode ser vista em Pestalozzi (1805); Froebel (1837); Montessori (1900); Gross

(1920); Freud (1920); Isaacs (1958); Piaget (1962); Katz (1967); Plowden (1967); Bruner (1974); Paley (1978); Vygotsky (1978); Hutt et al (1989); Moyles (1989); Atheiy e Nattrown (1989); Bruce (1989); Laervers (1996 Wood (1996); Bennett et all (1997); Parker-Ress (2001); Broadhead (2004); Attfield (2005); Whitebread (2005).

Nesse sentido, dentre todos estes teóricos, abordaremos a fundamentação teórica de Piaget e Vygotsky, autores estes que reconhecem o valor do brincar e o seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

De acordo com Piaget (2003), o caráter educativo do brincar é visto como uma atividade formativa, que pressupõe o desenvolvimento integral do sujeito, quer seja, na sua capacidade física, intelectual e moral, como também na constituição da individualidade, na formação do caráter e da personalidade de cada um.

Esse autor enfatiza que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas atividades não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Piaget (1976, p.160) afirma:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Também, para Vygotsky (1991), o ato da brincadeira é extremamente importante para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, as crianças se relacionam de várias maneiras com significados e valores, pois nas brincadeiras elas ressignificam o que vivem e sentem. O autor, ainda afirma que é “no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos” (1991, p.109).

A brincadeira, a partir dos pressupostos de Vygotsky (1991), é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite à criança produzir novos significados, rompendo com a subordinação ao objeto manipulado e com a realidade imediata, conferindo à criança a possibilidade de controlar uma determinada situação ou realizar tendências que não podem ser satisfeitas.

Como vemos, tanto para Piaget como para Vygotsky, o brincar é de extrema importância tanto para o desenvolvimento quanto para as aprendizagens das crianças. Podemos, então, entender que a desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado, ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança.

Apesar da constante validação da brincadeira e de um acordo difundido de que a Educação Infantil deveria ser baseada na brincadeira, por parte dos teóricos contemporâneos da primeira

infância, o seu lugar no currículo ainda não está assegurado.

Com base nas evidências de estudos e pesquisas, para Frerronato e Batista (2013) uma nova equação faz-se necessária: BRINCAR = APRENDER. Brincar é a forma infantil de aprender, é a válvula de escape para a necessidade de atividade. Nele, a criança envolve-se com a mesma atitude e energia com a qual nos engajamos em nosso trabalho. Brincar é uma incumbência que não deve ser confundida com diversão ou uso ocioso do tempo. Não é, portanto, algo leviano, pois é uma atividade intencional.

Assim, se o brincar é reconhecido como uma das importantes linguagens que permitem às crianças compartilhar os significados da cultura e construir sua identidade social e pessoal, torna-se fundamental numa instituição educativa, que o brincar se constitua em uma das formas de mediação das relações estabelecidas com as crianças e delas com os outros sujeitos e com os objetos.

O brincar, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento integral da criança.

Os professores necessitam de uma base de conhecimento e compreensão das teorias psicológicas, sócio-culturais, ecológicas e da relevância dessas teorias para ir ao encontro das necessidades e especificidades das crianças, assim como do conhecimento de como os professores ensinam e de como as crianças aprendem.

BRINCAR: POR UM OLHAR DO PROFESSOR

Os professores destacam o brincar como um veículo de aprendizagem poderoso, na importância da aprendizagem experiencial, na educação da “criança inteira”, no contexto familiar e escolar. Também acreditam na importância dos aspectos físicos, no papel vital do letramento e da habilidade aritmética como instrumentos de aprendizagem, do divertimento e do prazer como fontes de motivação.

Para os professores da Educação Infantil o seu papel junto às crianças é muito mais ativo do que sua formação sugere, pois o adulto tem a importância como alguém que possibilita que o brincar da criança possa acontecer, ou seja, não dirigimos o brincar da criança, mas possibilitamos que ele aconteça. Dessa forma será um professor mais intimamente envolvido com as crianças; enquanto trabalham e brincam, ser capaz de ouvir em vez de falar, de observar e analisar as evidências de aprendizagem. No brincar e, somente no brincar, é que o professor tem a oportunidade de adentrar no universo infantil e perceber como a criança se coloca no mundo com uma linguagem própria, a do brincar. O papel do professor é o de um adulto que brinca e, brincando promove interações, investigações, aproxima leituras, observa e cria situações interessantes e de múltiplas

aprendizagens.

Apesar de muitos professores deixarem suas crianças brincarem, a efetiva brincadeira está ausente na maior parte das classes de Educação Infantil. E o que é pior: à medida que as crianças crescem menos brinquedos, espaço e horário para brincar existem. Quando aparece, é no pátio, no recreio, no dia do brinquedo, não sendo considerada uma atividade legitimamente escolar.

Os professores não sabem o que fazer enquanto as crianças brincam, refugiando-se na realização de outras atividades, ditas produtivas. Na melhor das hipóteses tentam racionalizar, definindo o brincar como atividade espontânea que cumpre seus fins por si mesma.

O professor da Educação Infantil que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica observa as crianças brincando e faz disso ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. Não se sente culpado por esse tempo que passa observando e refletindo sobre o que está acontecendo em sua sala de aula (MOYLES, 2002, p. 123). Percebe que o melhor jogo é aquele que dá espaço para a ação de quem brinca, além de instigar e conter mistérios. No entanto, não fica só na observação e na oferta de brinquedos: intervém no brincar, não para apartar brigas ou para decidir quem fica com o quê, ou quem começa ou quando termina, e sim para estimular a atividade mental, social e psicomotora das crianças com questionamentos e sugestões de encaminhamentos. Identifica situações potencialmente lúdicas, fomentando-as, de modo a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (MOYLES, 2002).

Não exige das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois, se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e sua improdutividade (KISHIMOTO, 2002), embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira. Enfim, realiza uma animação lúdica.

Para fazer tudo isso, o professor não pode aproveitar a “hora do brinquedo” para realizar outras atividades, como conversar com os colegas, limpar armários, colocar o planejamento em dia, ou mesmo ver revistas etc. Ao contrário, em nenhum momento da rotina na escola infantil o professor deve estar tão inteiro e ser tão rigoroso – no sentido de estar atento às crianças e aos seus próprios conhecimentos e sentimentos – quanto nessa hora.

Não há dúvida de que os adultos não devem subestimar sua influência sobre as crianças e o seu brincar. Uma grande dificuldade potencial, e também uma satisfação potencial, é que as crianças sempre querem agradar aos adultos com quem mantêm um contato regular e fazer o que eles parecem desejar. Esta é uma tremenda responsabilidade para aqueles que têm nas mãos a educação de crianças mais jovens, pois significa a manipulação das suas mentes e ações, o que é relativamente fácil, por isso devemos ser muito claros em relação às nossas intenções, para não abusar desse poder que é fenomenal. (MOYLES, 2002).

A maioria dos professores diz que considera valioso o brincar e que ele tem um lugar na sala de aula, mas a maioria também indica implicitamente, por suas atividades, que este lugar não é tão importante, sendo secundário às atividades que eles dirigem e supervisionam. Porém,

especialmente nas escolas de Educação Infantil, não existe nenhuma evidência de que esse ensino diretivo promove uma aprendizagem real nas crianças.

É necessário, então, que o professor insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância da sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil.

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. Aos professores cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola.

E, quando as crianças estão brincando, elas estão construindo as fundações de toda a sua futura aprendizagem.

BRINCAR E APRENDER

A importância do brincar na Educação Infantil precisa ser pensada como algo que vai além dessa etapa. A escola precisa brincar. Mas como pensar a importância do brincar na escola de Educação Infantil? Como pensar no brincar como construção do conhecimento? O conhecimento tratado como um jogo pode fazer sentido para a criança. Não se trata de ministrar os conteúdos escolares em forma de jogo... mas o de possibilitar, segundo Macedo, Pety e Passos (1997, p.139) que aprendam com seriedade, com leveza e prazer; sem medo.

A postura do professor é propiciar modalidades de aprendizagem que possibilitem para cada ser aprendiz o desenvolvimento de sua singularidade por meio de experiências. Fernández (2001, p. 71) diz que “o jogar-brincar da criança não só é produtor do sujeito enquanto sujeito desejante, mas também enquanto pensante. A inteligência se constrói a partir do jogar-brincar”.

Resgatar o desejo em aprender, já desconhecido por muitas crianças e, conseqüentemente, proporcionar mais e melhores condições de desenvolvimento se faz necessário e urgente. A importância do brincar tem sido evidenciada também em pesquisas recentes que levam a supor que o brincar pode aumentar certos tipos de aprendizagens, em particular àqueles que requerem processos cognitivos mais elaborados. Por meio da imaginação e da exploração, as crianças desenvolvem suas próprias teorias do mundo, que permitem a negociação entre o mundo real e o imaginado por elas.

Assim, dando tempo para brincar, um ambiente para explorar e materiais que favoreçam as brincadeiras, os adultos estarão promovendo a aprendizagem das crianças. As brincadeiras proporcionam o aprender fazendo e brincando, possibilita à criança apreender novos conceitos, adquirir informações e até mesmo superar dificuldades que venham a encontrar em suas tentativas de aprendizagem.

Nesse contexto, o brincar favorece o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de 0 a

5 anos, pois por meio do brincar livre, exploratório, pois as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades, estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade. Com o brincar livre, subsequente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. Quanto mais jovem a criança, mais provável que seja necessário o brincar mais exploratório, mas isso depende do contexto geral e desenvolvimento da inteligência da criança. Algumas crianças tiveram uma ampla variedade de brincar exploratório em suas experiências pré-escolares, em casa ou com companheiros de brincadeiras. Elas possivelmente chegam à escola com expectativas muito diferentes em relação ao “brincar” (MOYLES, 2002).

Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem das crianças e, neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador e mediador da aprendizagem. Entretanto, o papel mais importante do professor é diagnosticar o que a criança aprendeu – o papel de observador e avaliador. Ele mantém essa aprendizagem e estimula o desenvolvimento de um novo ciclo. Este procedimento aparentemente muito complexo é realizado em muitas salas de aula, atendendo às necessidades das crianças.

Dessa forma, o brincar desafia e, é por essa razão especial que proporciona a aprendizagem, sejam os aprendizes crianças ou adultos. O brincar fora da escola desafia as crianças a explorar e experienciar a casa, o jardim, a rua, as lojas, a vizinhança, e, a criança em desenvolvimento é absorvida pela situação em diferentes momentos e ritmos, de acordo com a necessidade. Já o brincar na escola desafia uma aprendizagem diferente e é caracterizada por maior fragmentação e por estar compactado em segmentos de tempo. Os padrões de aprendizagem em cada situação, provavelmente serão bem diferentes, embora relacionados e, ao invés de tentar copiar as condições do lar, os professores devem não apenas tentar criar vínculos para a criança, mas também oferecer-lhes o ensino necessário que garante a ocorrência da aprendizagem.

Os bebês são aprendizes interessados e engajados desde o início, aprendendo rapidamente sobre o aspecto de tomada de turnos da conversação, subsequentemente engajando-se em interações pré-linguísticas com seus responsáveis. Podemos assistir as rápidas conexões cerebrais, por meio do desenvolvimento de esquemas e como eles ganham compreensão no brincar interativo com seus coetâneos e com os adultos que o cercam.

O brincar permite aos bebês e às crianças pequenas aprenderem sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. Elas não separam o momento de brincar do de aprender ou qualquer outro momento. O brincar é sua aprendizagem e vice-versa. Assim, os bebês melhoram o seu conhecimento, tanto teórico como prático “fazendo” e, se eles não têm a chance de fazê-lo, o potencial pode não se desenvolver. Para os bebês, a brincadeira torna-se um veículo para fazer com que elas elaborem a partir dessas experiências vivenciadas. O brincar epistêmico e heurístico fornece, por exemplo,

muitas oportunidades para resolver problemas e tomar decisões de diversos alcances.

Se não brincarmos, as células de nosso cérebro ficam rígidas e nossa flexibilidade de pensamento é reduzida. Nas últimas consequências, segundo Brock (2008), podemos não conseguir lidar com as mudanças, o que poderia ser terrível tanto para o indivíduo quanto para o futuro da nossa espécie.

A aprendizagem baseada na brincadeira é altamente desafiadora e possibilita que as crianças de 0 a 5 anos de idade autodirecionem seu aprendizado, encorajando o envolvimento e a concentração. Com o desenvolvimento da autoconfiança, a criança inevitavelmente se torna mais apta para resolver problemas e, dessa maneira, consegue fazer um melhor uso do ambiente. Essa inter-relação entre a flexibilidade no ambiente e o desenvolvimento da flexibilidade na criança é um processo que não somente habilita a aquisição da informação sobre o mundo, mas também encoraja o desenvolvimento da flexibilidade e da criatividade na resolução de problemas.

O papel do professor é proporcionar uma variedade de oportunidades e um ambiente para uma aprendizagem rica, que promova todos os tipos de brincadeira: a espontânea, a estruturada, a imaginativa e a criativa, nas quais as crianças são desafiadas a se envolver individualmente e de maneira colaborativa. Essas atividades precisam ser planejadas, ou seja, essas atividades e experiências fornecidas pelos professores precisam ser estruturadas por meio de um ciclo de planejamento, organização, execução e avaliação. As crianças, quando estão brincando, tendem a não se preocupar em alcançar objetivos estabelecidos. Nas brincadeiras, elas sugerem que os meios geralmente são mais importantes que os fins, que o processo é frequentemente mais importante que o produto.

Para tal, o conhecimento do professor sobre o desenvolvimento das crianças pequenas é crucial; é a base de toda a aprendizagem; e a riqueza da pesquisa e da teoria que têm sido referenciada deveria indicar tanto a importância e o que é pertinente.

INQUIETAÇÕES QUE NÃO QUEREM CALAR

O brincar, nas referências e parâmetros que chegam aos professores, expressa-se como algo absolutamente positivo, esvaziando assim, a compreensão de que as relações e os valores são ideológicos e, muitas vezes, contraditórios. A inclusão do brincar na escola é ressaltada, por um lado, como uma garantia do direito de ser criança, atrelado à ideia de cidadania e autonomia. Todavia, por outro lado, observamos que tal concepção, em diferentes momentos, não possibilita o enriquecimento das relações e das organizações cotidianas nas escolas.

As brincadeiras acabam reavivando velhos jargões há muito estabelecidos: brincadeiras pedagógicas, brincadeira livre, brincadeira para aprender, brincadeira dirigida, brincadeira para isto ou aquilo. Aparecem, ainda, mais como um signo de consumo e reprodução de uma determinada lógica cultural e social do que possibilidade da escola, como um lugar de produção de experiências

significativas e de conhecimentos (FERRONATO; BATISTA, 2013).

Se sabemos que o brincar é importante, precisamos fazer com que nossas ações reflitam isso. Transformemos salas de aula em espaços que estimulem e promovam a aprendizagem por meio do ato de brincar. Agendemos as atividades programadas em torno deste, em vez de encaixá-lo nas atividades programadas.

Para brincar de modo efetivo, as crianças precisam de:

1. Companheiros de brincadeiras, espaços ou áreas para brincar, materiais para brincar, e que o brincar seja valorizado pelas pessoas que as cercam.
2. Oportunidades para brincar em pares, em pequenos grupos, sozinhas, perto de outras pessoas, com adultos.
3. Tempo para explorar, por meio da linguagem, aquilo que fizeram e como eles podem descrever a experiência.
4. Tempo para continuar o que iniciaram (uma vez que muitos trabalhos valiosos não são concluídos).
5. Experiências para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem e aquilo que já podem fazer.
6. Estímulo no encorajamento para fazer e aprender mais.
7. Oportunidades lúdicas planejadas e espontâneas.

Reconheçamos também que as crianças precisam de nós, adultos, para ajudá-las, como parceiros competentes, a desenvolverem suas atividades de brincar, oferecendo-lhes ambientes desafiantes e interessantes, envolvendo-se nas brincadeiras e proporcionando conhecimentos importantes sobre o mundo em que elas vivem junto com os adultos.

Nessa perspectiva é importante que os adultos gostem de brincar com a criança e valorizem isso, pois as crianças entendem e percebem quando os adultos não apreciam tal atividade. Ser companheiro igual na atividade lúdica é vital para a criação de sentimentos entre as partes envolvidas. Parceiros iguais também valorizam o que cada um faz, e é mais provável que as crianças respondam a adultos que eles respeitam e nos quais confiam como companheiros de brincadeiras. Isso, eventualmente, vai reverter aquilo que nós, como professores ou adultos envolvidos com crianças pequenas, valorizamos. Se valorizarmos unicamente o “trabalho” e seu registro escrito, dedicaremos todo o nosso tempo e atenção a esse aspecto do nosso próprio trabalho. Está claro que atividade lúdica nunca deve ser oferecida como uma recompensa pelo “trabalho”. Isso desvaloriza o papel do brincar e transmite, para a criança, os pais e outros adultos, mensagens absolutas e definitivas sobre a visão que a escola tem da educação: de que ela só pode ocorrer por meio do trabalho escolar.

O olhar sobre as crianças como sujeito, articulado a uma compreensão sobre a importância do brincar, tem se mostrado como estratégia fundamental de efetivação de uma concepção de

infância como lugar de direitos e singularidades. Esta visão está presente em diferentes discursos políticos. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e nas propostas que as escolas procuram efetivar em seu cotidiano, a brincadeira é afirmada como um princípio fundamental, linguagem prioritária, direito inalienável, método, processo e conteúdo. O direito de acesso à brincadeira expressa-se como sinônimo do próprio direito à infância.

A brincadeira é uma capacidade privilegiada na escola, pois o brincar possibilita a apropriação de nossa cultura e de outras culturas, a apropriação de conhecimentos escolares e de regras de convívio social, a aprendizagem de algo sobre a vida, sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre si mesmo. Brincando, as crianças desenvolvem sua imaginação, seu pensamento, sua corporeidade, sua afetividade e capacidade de se relacionar com o outro de forma ética. Ainda mais: realizam seus sonhos, extravasam seus medos, confrontam seus limites, imitam o mundo adulto e lhe dão novos significados.

Dessa forma, o redimensionamento da organização do tempo, dos espaços e dos materiais deve considerar as singularidades das crianças de 0 a 5 anos, o modo como se expressam e as suas especificidades. Com isso, as crianças terão oportunidade de falar, de ouvir e ser ouvida, de ter contato com o conhecimento, de se alimentar, de utilizar os diferentes espaços da instituição e da comunidade, de descansar, de brincar e de se expressar por meio de diferentes linguagens, tais como a verbal, a musical e a corporal, entre outras.

Os espaços e os materiais devem ser utilizados e organizados de maneira bastante flexível, desafiando as crianças e favorecendo o desenvolvimento de atividades diversificadas, que possibilitem os movimentos, a construção da identidade e da autonomia, os diferentes tipos de interações e as variadas formas de manifestação da cultura.

Para Batista (2009) o brincar é um conceito e um instrumento transdisciplinar que atravessa toda e qualquer prática com crianças, um dos poucos que pode permitir um verdadeiro diálogo interdisciplinar. É por meio dele que se processa a organização do sujeito, que nasce e se desenvolve a linguagem, que se dá o aprendizado e o conhecimento do mundo. Via privilegiada de expressão e de apreensão da realidade, o brincar permite o acesso ao simbólico e aos processos de complexificação da vida.

Para a autora, o brincar é uma linguagem, uma linguagem analógica, não-verbal e gestual sobre a qual a maioria das pessoas tem pouco conhecimento, talvez por considerá-lo algo “infantil” e irrelevante, algo que não merece muita importância.

Por isso, este texto não se encerra, mas suscita outras e outras inquietações a todos nós professores... Que escola de Educação Infantil é essa que queremos?

Reflexão desenvolvida não com o intuito de disponibilizar respostas, mas para deixarmos um sabor de um início de outras conversas que virão, fazemos uma paráfrase das palavras dos versos de Drumond de Andrade, queríamos uma escola que desde cedo usasse materiais concretos para que as crianças pudessem ir formando corretamente os conceitos matemáticos, os conceitos de números, as operações... pedrinhas... só porcariinhas!... fazendo com que elas aprendessem

brincando... [...] Deus que livrasse as crianças de uma escola em que tivessem que copiar pontos, de decorar sem entender, nomes, datas, fatos... de aceitarem conhecimentos “prontos”, mediocrementemente embalados nos livros didáticos descartáveis... que as livrassem de ficarem passivas, ouvindo e repetindo, repetindo, repetindo...

E, completamos este poema com os desejos da criança que fomos: que a Educação Infantil fosse um lugar onde se pode brincar, ou seja, que ela fosse um quintal da infância¹.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C.V. M. **Entre Fraldas, mamadeiras, risos e choros**: por uma prática educativa com bebês. Londrina, Maxiprint, 2009 a.

_____. **A criança enferma e a brincadeira simbólica**: quando brincar é viver. Londrina: EDUEL, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROCK, A. **Into the Enchanted Forest**: Language, Drama and Science in the Primary School. Stokeon-Trent: Trentham Books, 2008.

FERNÁNDEZ, A. **Psicopedagogia em psicodrama**: morando no brincar. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERRONATO, R. F.; BATISTA, C. V. M. **Brincar**: Um Direito de Liberdade. Londrina: EDUEL, 2013.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 153-201.

MACEDO, L de. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MACEDO, L de; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C. **Quatro cores, senha e dominó**: oficinas de jogos construtivistas e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2002.

_____. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2006.

OLIVEIRA, Zilma M.R. **Educação Infantil**: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, Editora, 2001.

¹ Quintal da infância: expressão usada em artigos de BATISTA, Cleide Vitor Mussini.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. **A construção do real na criança**. 3. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Ática 2003.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Editora, 2001.

VALLE, L. E. L. R. **Cérebro e Aprendizagem: um jeito diferente de viver**. 2. ed. Tecmed: São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

REGISTRO E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cassiana Magalhães
Lindamar Fátima Teixeira de Carvalho
Maria das Graças Teodoro Domingues
Zilda Rossi Araújo

Este texto tem por objetivo refletir sobre as formas de registros como possibilidade de acompanhamento do desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Para alcançar tal objetivo, pretendemos: entender o que é e para que serve a documentação pedagógica; identificar algumas formas de documentação; levantar indicadores de como organizar a documentação; salientar a importância do processo de documentação do vivido para promover práticas mais humanizadoras na escola da infância, valorizando percursos, trajetórias e acompanhando o desenvolvimento.

É importante salientar que a criança a qual nos referimos é aquela deflagrada pela Teoria Histórico-Cultural, cujo enfoque considera que a criança forma para si as qualidades humanas na medida em que se relaciona com os outros e com a cultura, aprendendo o que foi produzido pelo conjunto de homens e mulheres que já viveram e também pelos que vivem no presente momento histórico. Nesse sentido, faz-se necessário o contato da criança com os outros, com a natureza e com a cultura acumulada historicamente. De acordo com Leontiev (1978, p. 261), “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”.

Com isso, a escola ocupa um lugar essencial no processo de humanização, especialmente o professor como mediador mais próximo da criança e que, ao organizar intencionalmente suas ações com ela, lhe dá condições de desenvolver ao máximo as qualidades humanas. De acordo com Mello (2000, p. 90),

Perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural.

O que queremos dizer é que o olhar volta-se não apenas para o produto final, mas para o processo, e quanto mais e melhor ampliamos o contato da criança com o mundo, quanto mais possibilitamos o acesso à cultura elaborada e elevamos a sua experiência mais qualidades humanas possibilitamos que forme e desenvolva.

O QUE É DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E PARA QUE SERVE?

A documentação pedagógica vem sendo vivenciada nas escolas brasileiras, mas, de acordo com Mendonça (2009) e Marques (2010), esta é inicialmente uma abordagem italiana. Para Mendonça (2009, p. 61),

Na educação, e mais especialmente na Educação Infantil, o termo documentação pedagógica foi inserido na realidade brasileira a partir das experiências italianas, para identificar uma prática docente que possibilita dar visibilidade a várias formas de compreender a criança, as suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo.

Percebemos seu foco voltado não apenas para a avaliação das crianças ou das instituições, mas para o propósito de dar visibilidade às diferentes práticas. Marques (2010, p. 115) afirma que, nesta abordagem, “[...] a documentação pedagógica assume papel central [...] não apenas no nível teórico, mas como instrumento metodológico que se relaciona de maneira direta ao planejamento, à avaliação, à comunicação às famílias, à construção da memória sobre as experiências.”

Para Gandini e Goldhaber (2002, p. 150), “a documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas com as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos”. As autoras consideram a comunicação importante no contexto da instituição, especialmente mostrando o que acontece nos lugares onde as crianças são educadas.

Percebe-se a defesa de uma documentação voltada para a partilha de resultados e registro do vivido; para tanto, as autoras afirmam que a documentação não é considerada “[...] como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Ao contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas [...]” (GANDINI; GOLDBER, 2002, p. 151).

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 4-5), em seu artigo 10, definem:

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 das 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 [...];
- 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; [...]

Verificamos neste artigo a clara orientação para o acompanhamento das crianças por meio de diferentes recursos, como expresso, no item II, das Diretrizes acima mencionadas. Entendemos que, através da documentação pedagógica, essa ação se consolida na prática, quando o professor faz anotações da participação da criança, registra falas, acompanha o que estão fazendo e vivendo.

Do mesmo modo quando registra através de imagens fotográficas, colando-as nos portfólios, nas paredes, guardando os desenhos das crianças, documentando o processo vivido por elas e pelos pares; quando, por exemplo, é escriba do grupo, relatando uma história, um passeio ou uma experiência compartilhada entre as crianças, ou entre crianças e professores.

Os portfólios, o espaço, as paredes, além de documentar e registrar as marcas do vivido, permitem que outros o visitem; conheçam a história e as trajetórias daqueles que compartilham o lugar.

Cabe esclarecer que os portfólios são pastas, materiais encadernados ou outra forma de documentação voltados para o acompanhamento das atividades das crianças. Para Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002) este instrumento tem como foco principal a narração dos percursos de aprendizagem tanto de crianças como de adultos. Os portfólios podem ser compostos por fotos, narrativas, observações dos professores, vídeos, atividades e outros registros que permitam documentar o vivido na escola da infância. A composição do portfólio é uma tarefa conjunta entre professores e crianças que selecionam os materiais que melhor documentam o vivido.

Para Alves e Anastasiou (2006, p.104) “[...] o que é importante não é o portfólio em si, mas o que o estudante aprendeu ao criá-lo [...] é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo”. Nesse sentido, o portfólio não é compreendido apenas como um produto final, mas como um processo. No momento da sua construção, a criança seleciona e organiza, juntamente com seu professor, retomando as suas vivências e compreendendo o seu percurso de aprendizagem.

Vale ressaltar que a documentação pedagógica desvenda as concepções daqueles que a organizam. A documentação não é neutra, mas carregada de significados, experiências, modos de pensar. A documentação revela, portanto, a intencionalidade dos envolvidos, como afirma Mello (2002, p.36):

As paredes de uma unidade educativa não devem ser mudas, mas anunciar o que se faz lá dentro, expor a vida que se vive lá dentro. É preciso mostrar o que se faz, assim valorizando o trabalho desenvolvido. Além disso, sem registro das experiências desenvolvidas não há como partilhar as experiências diferentes e sem partilhar não há crescimento das pessoas envolvidas nessa tarefa de construir a identidade educacional das nossas creches e pré-escolas. A própria relação creche/família ou pré-escola/família exige que se registre e documente o trabalho desenvolvido com as crianças e se quisermos fazer florescer essa relação, a comunicação com a família será essencial.

O espaço denuncia o que se vive na instituição, ampliando o diálogo com os pares, abrindo-se para aqueles que a visitam. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194), documentação pedagógica

é “[...] material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho.” A documentação, portanto, serve para registrar os percursos, fornecer dados sobre a criança, o grupo e o trabalho do professor, bem como contribuir para a divulgação e partilha das experiências vividas e para auxiliar na construção de um projeto educativo que respeite as crianças, que considere suas ideias e que permita sua participação na tomada de decisões.

COMO DOCUMENTAR?

Quando nos referimos à documentação pedagógica, podemos considerar os portfólios, os cadernos de planejamento, os diários de campo, os registros da turma nas paredes, nos cartazes, enfim, os diferentes instrumentos utilizados nos espaços da escola para registrar a produção das crianças e os processos vividos pelo grupo de criança.

Gandini e Goldhaber (2002, p. 55) afirmam que “[...] a documentação pode ser apresentada de muitas maneiras diferentes, incluindo papéis, materiais escritos à mão ou digitados, como livros, cadernos, cartas, panfletos, e ainda caixas, tecidos [...]”. É importante pensar que a documentação está relacionada diretamente ao planejamento, pois documentamos aquilo que vivemos e, portanto, aquilo que planejamos anteriormente. Nesse sentido, a documentação é consequência do trabalho realizado. Cabe lembrar que há entendimentos equivocados quando, por exemplo, no momento do planejamento, há uma preocupação excessiva em escolher as atividades que vão compor o portfólio das crianças, antes de saber se determinada atividade será interessante para o grupo e para cada criança. No momento do planejamento, o professor ainda não tem elementos para refletir sobre a necessidade de armazenar ou não e, ainda, se aquilo que foi produzido tem sentido para a criança.

A documentação vai acontecendo gradativamente, organizando-se as tarefas, o espaço, os materiais, coletando-se amostras dos trabalhos produzidos pelas crianças. Sobre o material, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194) afirmam que

Educação Infantil pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica.

Ou seja, não apenas os desenhos ou as tarefas propostas pelo professor documentam as aprendizagens, mas existe uma variedade de recursos que podem ser contemplados. Sabemos e valorizamos o papel do professor como mediador das ações da criança, como aquele que a ajuda

avançar. Sabemos ainda que as crianças também são capazes de documentar seu processo, mas salientamos que as crianças de zero a dois anos aproximadamente podem não conseguir, sem ajuda, organizar portfólios, guardar desenhos, registrar ações. Para estas, o professor estará ainda mais atento, anotando suas aprendizagens, seus avanços, relatando as suas vivências. Ressaltamos que o professor precisa criar necessidades nas crianças, organizar o espaço de modo a provocar a locomoção, o tateio com os diferentes objetos, a convivência com os pares e a experimentação.

Para as crianças de aproximadamente três anos em diante, já é possível solicitar que organizem seus pertences, selecionem, juntamente com o professor, as fotos e as atividades que mais expressam suas tentativas e conquistas. Cabe ao professor acompanhar a criança na organização dos materiais, bem como utilizar destes para promover a aprendizagem. Ou seja, o que ela não faz sem ajuda neste momento fará em outro momento, desde que seja proporcionado a ela.

Quando a criança documenta, participa do processo, sente-se pertencida. A documentação, assim como o espaço, é feita para ela, especialmente com ela. Certamente, os pais também serão beneficiados nesse processo e poderão contemplar as vivências das crianças na escola da infância. Do mesmo modo, os professores poderão conhecer melhor cada criança e seu grupo, reprojetoando seu trabalho. Mas são as crianças as grandes interessadas nesse processo, ajudá-las a documentar é, ao mesmo tempo, valorizar suas produções e incentivá-las na comunicação com os outros, ressaltando as diferentes linguagens: artes, música, poesia, literatura e outras.

O processo de documentação também abre as portas e estimula os esforços das crianças em entender, permitindo-lhes revisar seus pensamentos sobre o mundo físico e social, reconsiderar suas teorias, reformular suas perguntas e escutar atentamente umas às outras enquanto constroem conjuntamente seus significados e seus relacionamentos. (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 161).

Nesse sentido, a documentação contribui para um pensar sobre a prática, sobre o que estamos propondo às crianças, enfim sobre todo o trabalho realizado na escola da infância. Para que isto ocorra, é importante permitir a flexibilidade do planejamento, possibilitando espaço para alterações, sugestões do grupo e ressignificar as práticas.

Outra questão importante no processo de documentar é o olhar do professor tanto para as produções como para as diferentes experiências vivenciadas pelas crianças. Não é simples observar o vivido. De acordo com Mendonça (2009, p. 64), “observar requer do educador definição das intenções, clareza nos objetivos, direcionamento do olhar, ordenação e seleção de aspectos vividos pelas crianças e que são relevantes para serem acompanhados e registrados”. Portanto, não é qualquer coisa que se documenta, não é apenas olhar. Mas voltar-se para a cena, perceber o que as crianças estão fazendo, como e por que fazem determinada tarefa. Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p. 13) definem a observação como

Um olhar para aprender. Observar proporciona as informações de que necessita para construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam bem-sucedidos. Aprendemos sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho. Assistir e escutar as crianças com atenção ajuda-nos a entender o que elas estão sentindo, aprendendo e pensando.

Acreditamos que a observação é condição para o processo de documentação. De acordo com Mukhina (1995, p. 14), o êxito da observação depende da precisão com que foi definido o objetivo do estudo. Se o pesquisador não definir exatamente, antes de começar a observação, quais os aspectos da conduta da criança lhe interessam, obterá impressões difusas e imprecisas. E, na escola, no processo de documentação, o professor é o pesquisador que busca informações sobre a criança, sobre o grupo e suas experiências.

Para Gandini e Goldhaber (2002, p. 153), “[...] uma vez que coletamos nossas observações, precisamos editá-las e prepará-las antes que possamos compartilhá-las, discuti-las e interpretá-las.” Percebemos nesta afirmação que a documentação não se resume aos registros, mas essencialmente ao que faremos com tudo o que foi registrado. De acordo com as autoras, a documentação serve de base para a comunicação, e, a partir da reflexão, os educadores compartilham experiências em conjunto. Assim, o professor terá mais elementos para organizar seus relatórios, para promover a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, para acompanhar seu desenvolvimento.

Um último ponto que queremos ressaltar, voltando à importante participação da criança no processo de documentação, diz respeito a revisitar o vivido. Entendemos que o trabalho realizado necessita ser atentamente revisitado, a fim de ampliar nosso olhar em relação ao grupo e em relação a nossa própria prática. “Ao examinarmos as observações registradas e preparadas juntas, podemos prever e desenvolver hipóteses sobre os interesses das crianças e sobre os nossos próprios interesses Educação Infantil” (GANDINI; GOLDBER, 2002, p. 154).

Rever a documentação junto às crianças permite-nos ajudá-las a se conscientizarem da própria aprendizagem e aprenderem a construir o próprio conhecimento. Além disso, quando as crianças revêm a documentação juntas, tendem a lembrar os outros das suas ideias, o que lhes dá uma sensação de valor e aceitação. Em geral, através da documentação, as crianças sentem que o seu trabalho foi valorizado e sentem-se parte da comunidade da creche ou pré-escola (GANDINI ; GOLDBER, 2002, p.157).

Quando cada criança é convidada a revisitar sua construção, abre-se uma possibilidade para o diálogo, para o questionamento, para ouvir seus pares e refletir sobre sua própria construção. Vale ressaltar, para que o outro compreenda as vivências e experiências, as informações precisam ser redigidas de modo claro e simples, principalmente possibilitando que as crianças sejam as principais responsáveis pelos registros. Em outras palavras, as marcas deixadas ao longo do caminho precisam ser reais, valorizando aquele que as produziu. E, no caso da observação, o olhar do professor será capaz de acompanhar o processo vivido pela criança, especialmente

relatando como fazia antes – sem ajuda, como faz agora, depois da realização de outras tarefas e da intervenção do adulto, enfim, como foi evoluindo na construção do pensamento e em relação ao conhecimento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O processo de documentação serve para registrar as aprendizagens das crianças na escola da infância. Pode criar e permitir o intercâmbio entre a instituição e a família, não somente quando observam os produtos, mas quando são solicitadas a vivenciar os processos, participando da escola, das atividades, visualizando nas paredes, nos registros, nos portfólios, as descobertas das crianças. Serve para orientar o trabalho do professor, no sentido de promover novas aprendizagens. Auxilia a criança a perceber-se no espaço, entender-se como produtora de cultura, inserida na história da humanidade. Compartilha com a comunidade o que acontece na escola e contribui com a consequente valorização dos trabalhos das crianças.

A documentação pedagógica é importante porque delinea caminhos, deixa marcas, registra e acompanha o desenvolvimento. Como fazer isso? Do modo que melhor representar e identificar cada escola, cada criança, cada espaço, família e comunidade, lembrando-se de contemplar diferentes linguagens, rompendo com a educação escolarizada, permitindo pesquisa, acesso à cultura elaborada, tateio de materiais diversificados, compreendendo o processo de educação como processo de humanização, a aprendizagem como fonte para o desenvolvimento, a criança como capaz de estabelecer relações com o mundo circundante.

O processo de documentação cria necessidade de estudo e pesquisa por parte do professor, especialmente na medida em que precisa identificar a atividade que mais irá contribuir para o desenvolvimento da criança em cada etapa da vida, ajuda-o a visualizar o processo vivenciado, as experiências das crianças e seus pares, bem como a sua experiência profissional.

Para a criança o processo de documentação ajuda manter viva a memória, incentiva a comunicação com os pares e com os outros, além de acompanhar sua trajetória na escola da infância.

O que pretendemos foi mostrar a importância da documentação pedagógica como registro e acompanhamento do desenvolvimento infantil, lembrando as palavras de Zaporozhets (1987, p. 247), ressaltando que, para a Teoria Histórico-Cultural,

[...] as condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais dos pequenos, para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré- escola e a este em escolar, etc. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com

os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura.

Assim, nossa maior militância refere-se ao respeito à infância, promovendo as máximas qualidades humanas e, com isso, documentando intencionalmente os processos vividos.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. P; ANASTASIOU, L. das G. C. (org). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.5, 17 de dezembro de 2009:** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, 2009.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GANDINI, L; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JABLON, J. R.; DOMBRO, A. L; DICHTELMILLER, M. L. **O poder da observação do nascimento aos 8 anos.** Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEONTIEV, A. N.. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARQUES, A. C. T. L. **A Construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

MELLO, S. A. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio Emília. **Cadernos da F.F.C.**, Marília, v. 9, n. 2, p. 83-94, 2000.

_____. **A Educação das Crianças de Zero a Três Anos.** Texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/Unesp, Marília, 2002.

MENDONÇA, C. N. de. **Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V: uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira

Thomson Learning, 2002.

ZAPOROZHETS, A. V. El desarrollo de la personalidad en el niño pre-escolar. In: DAVIDOV, V. V; SHUARE, Marta (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Trad. de Marta Shuare. Madrid: Visor, 1993.

INTEGRAÇÃO E ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E REALIZAÇÕES POSSÍVEIS

Marta Chaves

Zoia Prestes

Vilma de Fátima Lima Forestiero

Rosane Aparecida dos Anjos Paganotto

Denise Aparecida Nicolodi Fermino

REFLEXÕES INICIAIS

Neste texto, apresentamos reflexões sobre a importância da integração e articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em nosso entendimento, isto pode significar um dos avanços da educação nacional nos últimos anos; somado às estratégias e encaminhamentos didáticos, pode favorecer a organização do ensino, contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e outros escolares de diferentes idades.

A integração e a articulação, enquanto aproximação intencional e sistematizada, é uma necessidade e figura como possibilidade de valorização do diálogo, que pode ser efetuado entre os profissionais da educação. Os estudos e discussões entre os educadores que atuam com estudantes de diversas modalidades e níveis de ensino podem resultar na tão propalada articulação abordada em pesquisas e debates acadêmicos. No tocante à Educação Infantil, essa temática tem mobilizado reflexões e elaborações de estudiosos da área educacional; textos de orientação pedagógica e escritos acadêmicos², de uma forma ou de outra, têm anunciado ou defendido a necessidade dessa articulação.

No caso específico da educação das crianças pequenas, configura-se uma oportunidade de reconhecimento da Educação Infantil como espaço e tempo de aprendizagem e desenvolvimento em oposição à aparente ou efetiva antecipação de conteúdos e práticas educativas próprias do

2 Nos últimos anos, intensificou-se a argumentação sobre a necessidade de estudos e reflexões voltados à educação das crianças em seus primeiros anos de escolarização. Nessas elaborações, há distintas ponderações, recorrentemente (de forma direta ou indireta) contemplam a temática *articulação* da Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Como exemplo de algumas dessas discussões, mencionamos: Brasil (2004; 2007; 2010), Brito e Mota (2010), Campos et al. (2011), Lima e Valiengo (2011), Kramer, Nunes e Corsino (2011), Martins e Arce (2007), Moro (2011), Motta (2011), Chulek (2012), Paraná (2006; 2010), Marega (2010), Quinteiro e Carvalho (2012) e Souza (2008).

Ensino Fundamental.

Com a definição do Ensino Fundamental de nove anos, a Educação Infantil passou a ser abordada com mais intensidade nos debates junto às secretarias estaduais e municipais de educação. Sabemos que as crianças de seis anos *chegaram* às escolas e esse fato, na grande maioria das vezes, suscitou questionamentos: “o que fazemos com essas crianças tão pequenas?”; ou: “elas querem brincar o tempo todo”; e ainda, “elas não ficam muito tempo prestando atenção”. Cada indagação ou afirmação nesse sentido poderia receber inúmeros destaques e também nos mobilizar a estudos diferenciados.

Neste texto, intencionamos apresentar a necessidade de discussão dessa temática, para que seja considerada prioridade, visto que tem relação direta com a organização do ensino nas instituições escolares, considerando que nosso maior propósito é o êxito e o bem estar de todas as crianças.

De início, temos ciência que as manifestações acima mencionadas indicam a necessidade de se compreender o que é infância, o que é Educação Infantil, que tempo e espaço é este; conhecer “essas crianças” tornou-se e se torna essencial. Indiscutivelmente, é uma temática merecedora de atenção, e uma das contribuições dessas indagações é que esse novo cenário propicia a discussão acerca **do que é e qual a função** dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Muito se tem escrito sobre a *função* da Educação Infantil, o que é justo e merece destaque, mas também se faz necessário considerar a *função* do Ensino Fundamental. As perguntas dirigidas às crianças da Educação Infantil também são direcionadas às do Ensino Fundamental; contemplar esses questionamentos e reflexões, por meio de estudos contínuos, nos aproxima e pode se constituir em um ponto de partida para a articulação e integração entre os profissionais da educação e crianças em idade escolar.

INTEGRAR E ARTICULAR: DAS NECESSIDADES ATUAIS

Ao estabelecermos como prioridade estudos e encaminhamentos que contemplem a integração e articulação, podemos suscitar algumas questões no sentido de obtermos elementos para reflexão sobre a articulação e integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, inquirimos: Há relação entre as etapas, modalidade ou níveis de ensino? De outro modo, há articulação entre a primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental? Há articulação entre o Ensino Fundamental e Médio na Educação Básica? O que temos de articulação e diálogo entre as experiências de estudo e formação do Ensino Médio e Ensino Superior?

Poderíamos, indefinidamente, continuar a formular indagações: “Há articulação entre os cursos nas universidades?”; “Há articulação das disciplinas ou componentes curriculares entre os cursos universitários como, por exemplo, a Pedagogia?”, isto para citar o curso que, por excelência, é responsável pela formação de professores.

Algumas negativas a essas perguntas podem sugerir que há ausência de diálogo efetivo entre cursos, modalidades ou níveis de ensino, o que indica, também, que essa condição impõe uma responsabilidade significativa aos professores que guardam relação com a formação de profissionais para atuar em diferentes áreas do conhecimento e instâncias sociais.

Estas ponderações nos acenam, de igual modo, para o quanto o diálogo por vezes tem sido secundarizado em diferentes instâncias. Sem o propósito de tratar das indagações acima referidas, a presente reflexão sinaliza o quão difícil se mostra considerar e propor estratégias de articulação com essa condição frágil de diálogo em relação à educação nacional.

A necessidade de diálogo e trabalhos integrados que se apresenta à Educação Infantil contribui, portanto, para fortalecer esse debate e, quiçá, desdobramentos em diversos níveis e modalidades de ensino, o que pressupõe afirmar que as iniciativas de estudar e debater a integração e articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental poderá resultar em contribuição para que, em outras esferas do ensino, esse diálogo também se estabeleça.

Refletir sobre a integração e articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental requer algumas condições, e uma delas é ressaltar o significado de articulação e integração. Esses dois conceitos, utilizados em diferentes situações e estudos, têm se firmado tanto nas tentativas de trabalhos das Secretarias Municipais de Educação ou dos Núcleos Regionais de Educação no Estado do Paraná³ e em outras unidades da federação.

Na presente reflexão, julgamos relevante, de início, destacar o significado desses dois conceitos para que possamos apreender a essência da discussão. Primeiramente, de acordo com Ferreira (2000), integrar ou integração pressupõe tornar inteiro, completar, fazer parte, incorporar. Essa mesma acepção é utilizada por Diniz (1988, p. 871) enquanto “ato ou processo pelo qual se complementa algo”; já Bobbio, Matteucci e Pasquino (1997, p. 632) compreendem integração como “Educação Infantil superação das divisões e rupturas”.

O termo articular, por sua vez, corroborando Slack (1996), pode ser compreendido como uma forma de trazer para o primeiro plano as instituições ou estruturas cujas relações possuem a nota característica da subordinação.

Ao considerarmos que a percepção de *integrar a articular* pode remeter à ideia de *completar, combinar, trazer ao primeiro plano*, significa pontuar que essa perspectiva atende às intenções que se apresentam no debate de uma questão específica, que é a intenção de harmonizar as ações e os encaminhamentos didáticos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Salientamos que essa questão tem mobilizado pesquisadores e equipes de governo (das

3 A Secretaria de Estado de Educação do Paraná, através da Equipe de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, promove, por meio do Seminário Paranaense de Articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais – descentralizado 2013 –, formação continuada aos Gestores Municipais de Educação (Secretários Municipais de Educação e Equipes Pedagógicas da rede municipal) dos 399 municípios paranaenses, subsídios teórico-metodológicos sobre a articulação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, que ocorreu nos 32 Núcleos Regionais de Educação, em quatro etapas, com as discussões: concepção de infância; transição da Educação Infantil e Ensino Fundamental; organização do trabalho pedagógico; legislação das etapas de ensino; formação de professores (inicial e continuada); avaliação e intervenções pedagógicas de transição da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais.

três esferas) para o debate, com o objetivo de fortalecer estudos e proposições. Desse modo, especificamente em relação à Educação Infantil, poderíamos indagar: “É possível favorecer ou organizar a articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental?”; “Quais seriam algumas possibilidades e estratégias para tal diálogo e articulação?”; “Em qual plano se daria?”; e “Qual a condição da Educação Infantil nessa relação?”.

Poderíamos ainda fazer outras indagações: “Qual a preocupação que norteará os trabalhos e realizações afetas à articulação e integração?”; “A chamada *transição* e a *adaptação* das crianças da Educação Infantil será a principal preocupação nesses encaminhamentos?”; “As crianças devem se *adaptar*? É esse o verbo?”; “Essa é a condição das crianças que *chegam* ao Ensino Fundamental?”.

Essa discussão, em voga nos Núcleos Regionais e Secretarias Municipais, permite questionarmos: “Integrar e articular significa o quê?”; “Integrar crianças (e professores) com qual propósito?”; “É suficiente apresentar às crianças da Educação Infantil a professora ou professor do – esperado – primeiro ano?”; “Trata-se, mais uma vez, apenas de reafirmar a importância do Ensino Fundamental?” e “Quem precisa se integrar a quem?”.

CRIANÇAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: REALIZAÇÕES POSSÍVEIS

Em nossa compreensão, há inúmeras conquistas a serem obtidas para a Educação Infantil, mas de algum modo há que se reconhecer os avanços (ainda que modestos) para a infância, seja no que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) –, seja no que tange às creches e pré-escolas constituintes dos sistemas de ensino, e, mais recentemente, com a promulgação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que trouxe alterações no texto da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2013), com a ampliação da escolaridade obrigatória para a educação básica dos 4 aos 17 anos. Considerando o cuidado e a necessidade de pesquisas que versem sobre tais questões, destacamos que esses dispositivos se apresentam, de alguma forma, em avanços significativos.

Nesse cenário, a formação do professor na Educação Infantil deveria contribuir para o conhecimento de seu papel na mediação das rotinas, brincadeiras, representações, exploração de espaços, sensações auditivas, gustativas e movimento das crianças pequenas.

Tendo em vista a essencialidade da formação contínua, como afirma Prestes (2009), há ainda que se ter rigor e critério na composição de temáticas e estudos, pois a formação contínua não deve ser tomada por temas como *motivação*, como assinala Chaves (2007; 2010), mas em oportunidades ímpares de fortalecer os professores que *recebem* as crianças pequenas que *chegam* e, necessariamente, também oportunizar estudos para aqueles que atuam com as crianças não tão pequenas.

Os estudos e reflexões propostos nos cursos de formação continuada nos farão avançar. Vale lembrar a necessidade de que as propostas de formação contemplem familiares e comunidade em geral, que por vezes dizem às crianças: “acabou a brincadeira”; “agora você vai estudar de verdade”; e não raras vezes enfatizam: “agora você vai à escola”. São afirmações que presenciamos em inúmeras oportunidades junto ao cotidiano das instituições e que revelam o ideário de valorização de uma etapa ou nível de ensino em detrimento a outro.

Consideramos que há avanços a serem obtidos por meio de estudos contínuos em proposta de formação de professores, com extensão aos familiares sobre a importância da educação formal, sem priorizar uma única etapa da Educação Básica, desde que compreendamos que integrar pressupõe completar, fazer parte, incorporar-se e – o que nos interessa diretamente – superar as divisões e rupturas (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1997). Com isto, se minimizarão, ou, quem sabe, serão vencidas as expressões como: “essas crianças não sabem nem escrever o próprio nome!”; ou “não conhecem as letras... também, ficavam só brincando”.

Trata-se essencialmente de superar o juízo de valor que enaltece as realizações de trabalho no Ensino Fundamental, pois comumente testemunhamos argumentações que sugerem ou afirmam ser *melhor* atuar e estar matriculado no Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil. Compreendemos que não é melhor nem pior, apenas distinto, assim como é diferente, ou tem características e particularidades próprias, ministrar aula na Educação Básica e no Ensino Superior.

Estas reflexões podem ser apuradas na formação de professores. A organização da proposta de formação docente pode ser uma das estratégias mais eficazes para favorecer o aprimoramento dos estudos e a integração e articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indiscutivelmente, há que se conhecer e reconhecer as crianças, o que nos levará ao entendimento de que não basta *adaptar algumas atividades para a idade das crianças*, como ainda ouvimos.

Por mais que respeitemos os profissionais que atuam nessa direção, pontuamos que esse esforço é infrutífero. Em geral, quando se intenciona adaptar as chamadas *atividades*, a questão central é a preocupação com a idade das crianças. E nessa direção, fica-se tentando verificar que atividades as *crianças pequenas conseguiriam fazer*, lógica que conduz ao espanto dos profissionais com as *atividades que deveriam fazer e não fazem, a coordenação que deveriam ter e não têm, as letras e números que não conhecem*.

Para sermos precisos (tanto professores quanto familiares), no intuito de avançar nessa questão devemos perguntar: “qual a função da educação?”. E, na sequência: “qual a função da Educação Infantil e do Ensino Fundamental?”. Atentar-se à função da educação indicará o trabalho a ser desenvolvido. O referencial teórico metodológico que ampara essa resposta apresentará possibilidades de encaminhamentos para o trabalho educativo com as crianças e estudantes de diferentes idades.

Destacamos que, embora a Educação Infantil esteja separada administrativamente do Ensino Fundamental anos iniciais, essa divisão exige da mantenedora, no caso, a rede municipal, uma articulação entre as Instituições de Ensino para assegurar às crianças bem estar em suas vivências

escolares, dada às dificuldades que podem enfrentar se esses elementos não forem assegurados. As Propostas Pedagógicas das Secretarias Municipais e Projetos Políticos Pedagógicos das instituições podem contemplar iniciativas como: reuniões pedagógicas entre profissionais e Equipe Pedagógica, com o intuito de fortalecer a aproximação sistematizada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais; valorização e encaminhamento de parecer descritivo das crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental; reunião ao final do ano letivo com professores e Equipe Pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil, para discutir o registro de desempenho acadêmico das crianças; realização de encontros pedagógicos entre os profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental para socialização de trabalhos realizados no ano. Vale lembrar o valor de atividades integradas como encontros, visitas, passeios de crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil e das escolas de Ensino Fundamental. A organização do tempo e do espaço pode receber especial atenção, com atividades que favoreçam o conhecimento e o reconhecimento do espaço e dos trabalhos pedagógicos realizados por crianças do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, os quais são de considerável valia.

Essas condutas junto às escolas e centros de Educação Infantil são plenamente possíveis de serem efetivadas, em diferentes regiões do Estado do Paraná e em outras unidades da federação, independentemente do porte populacional da localidade. Nesta reflexão, defendemos que as condições objetivas das instituições e municípios não se configuram como impedimentos absolutos, mas em possibilidades de articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A defesa das vivências das crianças com variadas formas de textos literários e com as artes reafirma o valor das histórias, músicas e poesias. É importante lembrar que se as crianças têm contato com sons, relatos, versos e narrativas, desenvolvem a atenção, o raciocínio, aprimoram a comunicação, potencializam sua linguagem, aprendem a linguagem matemática, conhecem arte e elaboram hipóteses, condição essencial para aprender e se desenvolver, como alegam autores clássicos e contemporâneos como Vigotski (2000; 2008; 2009), Mukhina (1996), Martins (2006), Mello (2010) e Chaves (2011).

Nessa perspectiva, consideramos que o essencial é respeitar a riqueza que o conjunto da humanidade edificou, como defende a Teoria Histórico-Cultural, amparada metodologicamente nas elaborações clássicas de Marx e Engels (1993). Assim, a organização do ensino se justifica se as experiências e vivências escolares estiverem tomadas de possibilidades de aprender, de se entusiasmar com o conhecimento, que nesse momento especial da vida se expressa com jogos, brinquedos, brincadeiras. Nessa defesa dos direitos e condições para brincar, centra-se a possibilidade de êxito e entusiasmo das crianças, por vezes secundarizado na Educação Infantil e minimizado no Ensino Fundamental. Isto significa afirmar que urge a recondução dessa prática se quisermos que as crianças sejam de fato protagonistas e sujeitos de direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As indagações e reflexões aqui apresentadas expressam os desafios e anunciam as conquistas apresentadas em seminários, reuniões e eventos realizados pelas equipes da Secretaria Estadual de Educação, Núcleos e Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná, revelando audaciosos – e por vezes tímidos – esforços em alimentar debates que também são constantes em outras unidades da federação.

A nosso ver, a integração e a articulação entre escolares e profissionais de instituições educativas devem ocorrer de forma planejada e não com a exclusiva intenção de apresentar às crianças da Educação Infantil o que é o Ensino Fundamental, mas com o propósito de brincar, conversar, partilhar, conviver, cooperar e contribuir para o ensino e o desenvolvimento do espírito coletivo e para a defesa de possibilidades de trabalhos integrados.

Salientamos que essa ideia não exclui a possibilidade da articulação ser entendida enquanto estratégia de valorização contínua do ensino e da aprendizagem. A partir dos encontros e realizações solidárias entre crianças, podemos pensar em vivências que priorizem brincar, passear, ouvir, ler e contar histórias. Essas situações podem se apresentar enquanto uma constante – e não meramente práticas esporádicas ou projetos isolados.

Nesse âmbito, os estudos consequentes e contínuos podem favorecer a avaliação e a recondução da prática educativa efetuada por professores e, de igual modo, contribuir para reflexões e ações das Equipes Pedagógicas, algo que julgamos fundamental, considerando este privilegiado momento de discussões e proposições relativas à educação em defesa da emancipação e humanização.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. v. I, 10. ed. Trad. Carmen C. Varriale, et al. Brasília: Editora UnB, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: 2. ed. MEC/SEB, 2007.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23.12.1996.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei n. 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, DF, 05.04.2013.

BRITO, A. M. de; MOTTA, M. C. A. da. A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos: risco de perder a infância? **Diálogos Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 19-31, nov. 2010.

CAMPOS, M. M.; et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (orgs.). **Infâncias e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007, p. 175-186.

_____. **Formação em serviço e práticas educativas: possibilidades humanizadoras**. Marília, 2010. Apresentação oral na IX Jornada do Núcleo de Ensino de Marília: “ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Básica”.

_____. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: CHAVES, M. (org.). **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2011, p. 97-106.

CHULEK, V. **A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DINIZ, M. H. **Dicionário jurídico**. v. 2, São Paulo: Saraiva, 1988.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p. 955.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A.; CASTRO, R. M. de. Ensino fundamental de nove anos: perspectivas e desafios para a educação infantil. In: CHAVES, M. (org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012, p. 133-148. Col. Formação de professores EAD, 56.

MAREGA, A. M. P. **A criança de seis anos na escola: transição de atividade lúdica para atividade de estudo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-49.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE,

A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas-SP: Alínea, 2007, p. 37-42.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2.ed. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010, p. 193-202.

MORO, C. Sobre uma prática docente que considere a ludicidade e as infâncias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes necessários**. Curitiba: Seed, 2012, p. 11-22.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para (re) elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil**. Curitiba: Seed, 2006.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Seed, 2010.

PRESTES, Z. R. Professor da creche e da pré-escola: um profissional com formação e compromisso. **Revista Extra-Classe**, n. 2, v. 2, p. 142-148, jul./dez. 2009.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLOR, D. C.; DURLI, Z. (org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012, p. 195-211.

SLACK, J. D.. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY, D.; CHEN, K. **Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies**. London; New York: Routledge, p. 112-127, 1996.

SOUZA, G. de. Educação da infância – estar junto sem ser igual: conflitos e alternativas da relação da educação com o ensino fundamental! **Educar**, n. 31, p. 17-31, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Psicologia e Pedagogia.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 11, p. 23-36, jun./2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Coleção Ensaio comentado.

FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO: DAS NECESSIDADES E POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO ENTRE FAMILIARES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Chaves

Jane Maria de Abreu Drewinski

Eliane Alves Bernardi Benatto

Rita de Cássia Soares Lopes

Ivaneide de Fátima Zaboroski

FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO: NECESSIDADES E DESAFIOS PRESENTES

A relação família e instituição⁴ mostra-se um tema de especial relevância no cotidiano dos Centros de Educação Infantil e Escolas, e uma característica dessa relação que geralmente se apresenta é a queixa, por parte das instituições e dos profissionais, no sentido de que “não há participação dos pais” nas realizações das unidades escolares, seja em reuniões para tratar de assuntos diversos ou “nem” nas reuniões para discutir o “comportamento do filho”.

Todavia, a situação de não participação dos pais na vida escolar dos filhos não parece ser exclusividade da esfera pública, inúmeras são também as queixas de coordenadores de instituições privadas afirmando que os “pais” e/ou “responsáveis” não atendem aos “convites” por eles efetuados.

As experiências, nossa atuação profissional e os estudos revelam de forma predominante a ausência dos familiares em atividades das instituições educativas. Podemos afirmar que raras são as situações de participação da família nas instituições educativas, o que se aplica à Educação Infantil. Comumente, esses momentos acontecem informalmente entre familiares e profissionais nas entradas e saídas das crianças das escolas ou até mesmo das salas de aulas. Nesses encontros, ocorre um rápido diálogo sobre as condições de saúde, frequência ou comportamento da criança.

Fazemos o registro apenas para discutir a questão primordial do presente texto: **a ausência dos familiares nas ações escolares, o que significa assinalar o não atendimento aos chamados das instituições mostra-se como uma conduta geral**, o que, inicialmente, indica a

⁴ Essa temática tem sido contemplada com diferentes abordagens teórico-metodológicas. No que diz respeito à Educação Infantil, as pesquisas são recentes, o que sugere a necessidade de estudos acerca da relação família e instituição educativa. Seguem alguns estudos sobre essa temática: Ariès (1981), Paro (2000) Baltazar (2001), Belucci (2009), Caetano (2009), Carvalho (2004), Ceribelli (2011), Costa (2010), Cruz (2008), Nogueira (1998), Nogueira; Cunha; Viana e Resende (2009), Polonia e Dessen (2005), Ribeiro (2004), Silva (2010), Silva, Pasuch e Silva (2012), Silveira e Wagner (2009), Tereciani (2008) e Veneza (2011).

necessidade de reflexão sobre essa temática.

É oportuno fazer uma ressalva relativa ao conteúdo do convite que se faz aos familiares quando da necessidade de diálogo. De forma geral, são “convites” para tratar de questões negativas, e podemos exemplificar com inúmeras situações em que o motivo para o chamado é tratar das tarefas não realizadas, da “agressividade” ou da “falta de limite” do educando; fala-se atualmente na “falta de disciplina” das crianças da Educação Infantil. Lamentavelmente, esses reclames se firmam e se estendem até o Ensino Médio. O que, há pouco, era a triste exclusividade das crianças maiores, infelizmente também chega à Educação Infantil.

Nesse sentido, a característica predominante do chamamento das famílias junto à instituição é para abordar algo de “errado” que as crianças, em tese, estão fazendo; vale dizer que aquilo que deveria ser uma exceção tornou-se a regra. A lógica que deveria ser a vinda dos familiares para tratar de atividades que seus filhos poderiam fazer sozinhos ou com a mediação de seus professores ou, ainda, para tratar das questões relativas à elaboração da proposta pedagógica da instituição mostra-se como situação rara em diferentes regiões do país.

O não reconhecimento pelos profissionais das possibilidades de participação e de envolvimento dos pais na instituição de Educação Infantil permite a construção de uma percepção generalista, nem sempre verdadeira a respeito dos pais: a de que eles são descompromissados e negligentes em relação à educação, ao cuidado, ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

Consideramos que a ausência das famílias no cotidiano das instituições, ou seu não comparecimento quando das atividades específicas, é fundamentada a partir das condições objetivas de trabalho dos familiares; a questão central é: **como ausentar-se do trabalho para ir a uma reunião ou apresentação cultural?** Imaginemos se é possível o familiar “perder” um dia de trabalho no corte de cana, na usina, junto às fábricas ou fazendas; não é possível às mães, pais, madrinhas, padrinhos, tias, tios ou avós, que trabalham como diaristas, pedreiros, ou têm outra atividade laboral nas cidades de médio ou pequeno porte, deixarem de trabalhar para participar de uma festividade escolar. Isso porque, na sociedade capitalista, a atuação profissional está diretamente ligada ao recebimento de salários, ou diárias, o que têm direta relação com a sobrevivência dos adultos e crianças, pois seu pagamento está condicionado ao cumprimento de tarefas em determinado período.

Por seu turno, os profissionais que atuam em áreas como jurídica, saúde e comércio, de igual forma, por razões distintas, têm dificuldade de se ausentarem das atividades profissionais, situação que não expressa, em momento algum, a falta de amor aos filhos, afilhados, sobrinhos ou netos, mas se apresenta como a materialização das condições objetivas, como de sobrevivência, que por vezes não favorecem a manifestação do sentimento e, por consequência, o acompanhamento das vivências escolares das crianças.

Mencionamos anteriormente que a ausência dos familiares em reuniões e atividades correlatas, propostas pelas instituições educativas, não expressa a inexistência de seu afeto para com as crianças, ainda que esse sentimento e outras questões relativas à humanidade venham se

perdendo nestes tempos de brutalidade, nesse contexto econômico da sociedade atual.

A ausência de familiares nas realizações escolares aqui discutidas não é absoluta, pois há algum tipo de esforço para participar de determinadas atividades como as festas juninas, apresentações e comemorações de encerramento do ano letivo, talvez porque tais programações em geral são realizadas em horários e dias que mais favorecem a condição de alguns familiares. Algumas dessas programações ocorrem em final de semana ou no período noturno. Possivelmente, encontra-se nesses dias e horários, um indicativo da necessidade de rever os dias e horários das atividades que, em geral, ajustam-se às condições dos profissionais da instituição e que secundarizam as condições e necessidades dos familiares. Sabemos que o justo é priorizarmos as condições do coletivo, o bem estar das crianças, que ficariam e ficam felizes ao saber que sua família esteve na escola, desde que seja para dizer das belas ações que elas são capazes de realizar. Mas até que consigamos edificar esta sociedade do bem coletivo, necessitaremos lidar com limites e planejarmos estratégias de aproximação e integração com familiares das crianças e comunidade com as quais trabalhamos.

FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO: POSSIBILIDADES ANUNCIADAS

Cotidianamente, questionamos como promover a aproximação ou a integração entre duas instâncias que têm os mesmos objetivos? Historicamente, família e escola estão condicionadas a cooperar, mas dificilmente dialogam e, ainda, não conseguiram estabelecer mecanismos e procedimentos que integrem suas ações em benefício da qualidade das propostas educacionais oferecidas às crianças dos primeiros meses aos cinco anos.

Vivemos em um contexto em que as configurações familiares estão se estruturando de formas e modos diferentes daqueles concebidos e idealizados por alguns de nós. A família nuclear típica da cultura burguesa não é a única referência válida e existente (OLIVEIRA, 2011). A realidade já tem demonstrado, cotidianamente, com diversos exemplos que, independente da sua configuração familiar, quando as crianças são amadas, respeitadas, protegidas e estimuladas por suas famílias desenvolvem-se, aprendem e se tornam adultos capazes e felizes.

É essa atenção diferenciada para a criança, que implica eliminar preconceitos, dialogar com as famílias para conhecer as experiências de cada criança, e os diferentes contextos em que elas se inserem que possibilitará aos educadores, a elaboração de propostas pedagógicas adequadas às crianças do ponto de vista dos critérios de qualidade que queremos atingir.

Portanto, no sentido de criar espaços de participação coletivos nas instituições de Educação Infantil, uma das primeiras atitudes dos profissionais será a de compreensão e não a de censura, o que “requer estreitar as relações entre escola e comunidade e substituir o paternalismo ou distanciamento, porventura existentes, pelo diálogo e o reconhecimento mútuos” (OLIVEIRA, 2011, p. 176).

Algo que valeria a pena ser refletido é o fato de que, como já abordamos, nos raros momentos que se torna possível a presença das famílias junto às instituições educativas, presenciamos diálogos – quando estabelecidos – nos corredores, adultos que conversam junto ao portão, no pátio, em meio à movimentação de profissionais e crianças. Sabemos que vivenciar uma situação como essa pode fazer com que o familiar evite atender aos “chamados” e “convites” da instituição.

Devemos nos ater também aos mecanismos, nem sempre eficientes, utilizados para comunicação entre instituição e família, que em geral ocorre por meio de bilhetes colados nas agendas – quando estas existem –, informes entregues em folhas avulsas ou “parte de sulfite” para, em uma mesma folha de papel, ser possível confeccionar diversos “lembretes”, questão já pontuada por Chaves (2007) quando tratou da comunicação que se estabelece com familiares, o que faz com que uma oportunidade ímpar de comunicação se perca em nome da “pressa” e das urgências do dia-a-dia.

Cabe enfatizar que a falta de habilidade e/ou desatenção dos profissionais da instituição de Educação Infantil, manifestada nas falhas de comunicação estabelecidas com os familiares das crianças, poderá gerar dificuldades para a efetivação de uma relação integrada e respeitosa entre pais e educadores, e o descuido no tocante a essa questão pode contribuir para que o relacionamento seja meramente burocrático e algumas vezes com caráter assistencialista.

Por isso, é oportuno que nos comuniquemos com os responsáveis de forma compreensível e simples. Paralelamente ao instrumento utilizado para estabelecer esse diálogo, analisemos o conteúdo dessa comunicação, ou seja, **o que discutimos com os familiares?** Parece-nos prudente que tratemos do desempenho das crianças: dialogar sobre o desenvolvimento obtido em um determinado período; conversar e refletir sobre a proposta educativa daquela Secretaria de Educação e também da instituição. E, quem sabe, possamos chegar a discutir a proposta de formação dos profissionais que atuam com as crianças, ou quem sabe, se os pais pudessem também participar do processo de formação ofertado pela instituição? Tratar da elaboração ou reelaboração da proposta pedagógica poderia ser uma oportunidade ímpar de se discutir qual a função da Educação Infantil, que espaço e tempo são esses.

Na hipótese de um convidado ministrar uma conferência ou uma palestra sobre um determinado tema para os professores durante o dia, por que não ficar também à noite e discuti-lo com os familiares? Nesse sentido, não apenas se compreenderia a importância da capacitação, como se aprimoraria a formação dos familiares. Em nosso entendimento, tal conduta poderia ser realizada independente da temática abordada, seja Linguagem Matemática na Educação Infantil, Literatura Infantil, Arte, Aprendizagem e Desenvolvimento ou qualquer outro tema em estudo na instituição educativa, sendo possível ainda que, em tempo oportuno, as famílias apresentem sugestões de questões a serem abordadas.

Inúmeros são os argumentos que dariam validade a essa ideia, mas sem dúvida um deles é que educamos e participamos da formação das mesmas crianças. Para nós, educadores, a relevância desses temas reside no aprimoramento profissional, e para os pais, tais discussões ampliariam suas

vivências, seu conhecimento e permitiriam que compreendessem melhor a realidade e o contexto social no qual estão inseridos, e a partir dessa percepção, seriam capazes de figurar como agentes no processo histórico da sociedade, deixando ou minimizando a condição de meros espectadores.

Um trabalho de formação em serviço, cuja temática possa ser estendida aos familiares das crianças – e quem sabe à comunidade – seria uma experiência pioneira no Estado do Paraná e que poderia ser reproduzida em outras regiões do Brasil, visto que, para muitos, configurar-se-ia na primeira oportunidade de estudo, diálogo e aproximação com os profissionais que investigam determinada temática. Dessa forma, a partir de um curso para os professores com carga horária de 24 ou 32 horas/aula, poderíamos organizar dois ou três encontros voltados para os familiares, e como pontuamos anteriormente, extensivo à comunidade local. Assim, para cada conjunto de horas que um determinado ministrante teria com os professores, teria esse mesmo docente algumas horas com os familiares.

Essa possibilidade de intervenção pedagógica junto às famílias, e no momento oportuno junto à comunidade, demanda que não se desista face à possibilidade de nos primeiros encontros virem “poucos”, como se costuma dizer: “vieram poucas pessoas”. Em geral, trabalhamos com a lógica da quantidade, o que precisaria ser revisto para fortalecermos o entendimento de que todo o processo de ruptura ou implementação de uma nova conduta demanda tempo e disciplina. O que em nosso entendimento demandará insistência e resistência frente aos desafios que conhecemos. A frase “Ah! Foi uma pena, vieram poucos pais!” não procede, visto que “alguns” vieram e iniciou-se a interação entre instituição e família, não importando a quantidade. Ao passo que se desenvolvam estratégias e haja um processo de organização, outros familiares passarão a participar, sendo essa uma expectativa a ser alimentada.

FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO: REALIZAÇÕES E CONQUISTAS POSSÍVEIS

O que será que afasta os familiares da instituição? Será que realmente optam por não participarem de atividades conosco? Seria uma escolha? Não querem saber da condição ou desempenho dos filhos ou netos?

Avaliamos que a relação que tem se estabelecido ao longo do tempo, a forma de receber os familiares e de atribuir atenção reduzida quando eles buscam um contato com a instituição, contribuem para o distanciamento que testemunhamos. A reflexão sobre essa questão indica uma necessidade de mudança na conduta dos profissionais da educação, e tal mudança implica pensar na acolhida das reuniões, fazer da afetividade – que temos – uma prática pedagógica e elaborar (e implementar) alternativas para questões que são, em geral, utilizadas para justificar o não comparecimento como, por exemplo, “não há com quem deixar as crianças”.

Ao partirmos da premissa de que as crianças irão às reuniões, devemos programar atividades para os pequenos durante aquele intervalo de tempo, para o tempo daquela reunião. Se

não planejamos, sabemos o que ocorre: as crianças descem do colo dos pais, circulam pela sala ou pátio brincando entre si e por entre os adultos, vindo o cansaço, o sono e o choro enquanto forma de externar seu desconforto ou chamar a atenção.

Com isso, reafirmamos a necessidade de anteciparmos condutas que assegurem aos pais e às crianças um bem estar. Com atividades significativas como contação de histórias, organização de sessão de cinema, as crianças teriam seu tempo tomado. Participar ou acompanhar a família em uma reunião pedagógica também se configura em um momento de aprendizagem. Com atenção especial a essa situação, o propósito da reunião, que é o diálogo entre educadores e familiares, ficaria assegurado, possibilitando que a reunião seja uma oportunidade de estudos e vivências com sentido e significado para todos os envolvidos.

Retomando o cotidiano das instituições, quando se trata de atividades que envolvem a comunidade, é comum ouvirmos nos corredores e salas que “se tem comida, eles vem!”, ou ainda “ah! Se souberem que tem lanche, vem muita gente”. Poderíamos refletir: por que será? Nós também vamos a ocasiões com contentamento especial quando sabemos que há uma “comidinha diferente”, pois nos animamos com essa ideia. Inúmeros familiares das crianças costumam ir com mais contentamento às nossas reuniões e esperam “até o fim” para se alimentarem de algo que pode ser simples na instituição ou para os profissionais da educação, mas que lhes faltam em casa ou não conhecem aquele alimento ou prato especial de uma determinada região.

Procedimentos muitas vezes simples de serem realizados, como, por exemplo, reuniões aconchegantes com a entrega de presentes realizados pelas crianças, como cartões, desenhos, frases, cartazes, painéis configuram-se em uma vivência não apenas educativa, mas expressão máxima do afeto e humanização das relações. Apresentar filmagens ou projetar fotografias das crianças em situação de aprendizagem e desenvolvimento no parque, na areia, ouvindo histórias, sentados desenhando, pintando, sorrindo, correndo ou alimentando-se encantaria os familiares e favoreceria o conhecimento do belo trabalho que os professores realizam nas instituições nas diversas regiões do Estado.

Na atualidade, um dos elementos que mais testemunhamos é a perda da sensibilidade e do espírito de solidariedade, pois vivemos o momento histórico do individualismo exacerbado, como mencionamos anteriormente, há a negação do afeto e da humanização da relação entre as pessoas. Esses elementos contribuem para delinear a relação que os familiares têm para com suas crianças. Não é a ausência de afeto que impede que os familiares mostrem amor por suas crianças indo às nossas reuniões ou atendendo ao nosso chamado. O desafio está em expressar o afeto, em desenvolver sensibilidade nestes tempos brutos.

REFLEXÕES FINAIS

Este texto e reflexão teve como preocupação reafirmar a valorização dos profissionais da

educação e, de igual forma, salientar a necessidade de integração entre familiares, comunidade e instituição educativa. Sabemos que de alguma forma alguns familiares e membros da comunidade, por vezes, não dimensionam a importância dos profissionais do ensino. É fato que nos últimos anos, os profissionais da educação não têm recebido o devido valor, pois esta é a sociedade que cultua “astros dos gramados”, das “pistas de corrida” ou dos cenários e “programas” televisivos; a mesma sociedade que pouco ou nenhum valor atribui aos professores.

Um de nossos desafios é estabelecer ou fortalecer uma relação com os familiares e comunidade, para que compreendam a instituição como tempo e espaço para aprendizagem e desenvolvimento. No caso da Educação Infantil, com a ressalva ao aprender brincando. A essas preocupações há o desafio de externar à comunidade a importância de todos os profissionais, com especial destaque os que atuam com os bebês, pois sua atuação não se limita aos cuidados essenciais com higiene e alimentação, mas desempenham uma função essencial ao estabelecer as formas iniciais de comunicação com os pequenos.

Não fazemos aqui a negação dos avanços significativos na área de valorização dos profissionais da educação, mas estamos distantes de ser uma sociedade que valoriza de fato o conhecimento elaborado (seja ele científico, artístico ou cultural) e os profissionais que trabalham com educação.

Com essa consciência, à medida que podemos, com as crianças e com os adultos, dedicamos esforços para empreender a valorização dos trabalhadores da educação, e com isto, não podemos nos esquecer dos responsáveis pela alimentação, zeladoria e transporte, que têm igual importância no processo de ensino e aprendizagem, tal qual o diretor ou coordenador da instituição, como já sublinhou Chaves (2007) ao tratar da importância das distintas funções nas instituições educativas.

Nossas reuniões, cursos e diálogos podem se constituir em tempo e espaços de compreensão da potencialidade das instituições educativas e, particularmente, das instituições de Educação Infantil. Isto contribuirá para o entendimento dos distintos papéis (funções) sociais que temos. Foi uma preocupação, na presente reflexão, tratar de questões afetas ao cotidiano e podemos finalizar com mais um elemento presente em nosso dia-a-dia. Sabemos que é comum ouvirmos que “na creche” as crianças ficam “só brincando” ou ainda “as crianças voltam sujas para casa”.

Essas manifestações, de alguma forma, nos mostram que é necessário compreendermos que a vivência junto à instituição é diferente daquela que a criança desenvolve em sua casa, porque a instituição tem particularidades diferentes das casas, e assim deve ser. Na instituição, as crianças brincam com terra, areia e tinta. A percepção de que o brincar é essencial ainda não está internalizada e compreendida por inúmeros educadores, o que faz com que seja compreensível que alguns familiares também não dimensionem e se queixem quando os filhos vão, no entendimento deles, “sujos” para casa. Percebamos que, ao retratar uma situação comum nas instituições, já se apresenta uma oportunidade de organizar uma discussão com a temática “a importância do brincar para a aprendizagem das crianças”.

Nós, educadores, sabemos o quanto é bom se a roupa tem areia e terra, sinal que houve

brincadeira, que bom se há uns (ou muitos pingos ou manchas de tinta) na blusa, sinal que houve pinturas, desenhos e brincadeiras com tinta! Sabemos que precisamos defender e fortalecer a ideia de que a Educação Infantil é tempo e espaço para brincar e aprender.

A compreensão dessas e outras questões não será fácil, pois como mencionado nesta reflexão e estudo, a dinâmica social e econômica do atual momento histórico pauta-se no individualismo, superficialidade e extirpação do afeto e do processo de humanização da relação entre os indivíduos. Assim, cabe a nós, educadores, refletir sobre a importância do trabalho educativo que fazemos e que tanto queremos reconhecido. Podemos obter tais conquistas, ainda que parcialmente, no diálogo insistente, afetuoso e respeitoso com familiares e comunidade, e com isto, talvez, tenhamos novos contornos e possamos escrever uma história com a participação efetiva com diferentes mãos, sonhos e encantamentos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BALTAZAR, J. A. **Família e escola: um espaço interativo e de conflitos**. São Paulo: Iglu, 2001.
- BELUCCI, L. P. **Interação da família com a escola: desafios atuais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.
- CAETANO, L. M. **Dinâmicas para reunião de pais: construindo a parceria na relação escola e família**. São Paulo: Paulinas, 2009. (Col. Docentes em formação).
- CARVALHO, M. E. P. de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 25, p. 94-104, abr. 2004.
- CERIBELLI, R. de F. **A relação família e escola na perspectiva de professores de educação infantil: um diálogo na formação continuada**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.
- CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: EdUEM, 2007. p. 175-186.
- COSTA, G. M. Diversidades familiares e relação entre família e escola no contexto da educação básica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: [s.n.], 2010.
- CRUZ, A. R. S. **A relação escola e famílias: concepções elaboradas por agentes educadores no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 8, n.14/15, p. 91-103, fev./ago. 1998.

NOGUEIRA, C. M. M.; CUNHA, M. A. de A.; VIANA, M. J. B.; RESENDE, T. de F. A Influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 379-396, ago./dez. 2009.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

ORSI, M. J. J. S. ; YAEGASHI, S. F. R. A família como base para a construção do processo de aprendizagem. In: YAEGASHI, S. F. R.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (orgs.). **Psicologia e Educação: conexão entre saberes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 11-28.

PARO, V. H. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005.

RIBEIRO, D. F. **Os bastidores da relação família-escola**. 2004. 266 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós - Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, P. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, Porto, v. 10, p. 443-464, 2010. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. A participação da família. In: _____. **Educação infantil no campo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 211-226. (Col. Docência em formação: Educação Infantil).

SILVEIRA, L. M. de O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Rev. Semestral da ABRAPEE**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez. 2009.

TERECIANI, K. D. R. **A relação escola-família no cotidiano da escola de educação infantil: um panorama histórico**. 2008. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2008.

VENEZA, A. P. S. de. **Reflexões sobre a relação família-escola no processo de aprendizagem da criança da educação infantil**. 2011. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)–Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAIS: PROPOSIÇÕES PARA O ESTADO DO PARANÁ

Paulo Vinícius Baptista da Silva

Tania Aparecida Lopes

Gislaine Colman

Promoção da igualdade étnico-racial. Já pensaram o que isso significa? E se dirigida à Educação Infantil? O que é isso? Como realizá-la? Já sei, na sua escola e na sua sala todos/as são tratados/as de forma igual... Mas essa suposta igualdade de tratamento seria suficiente para oferecer condições de desenvolvimento pleno e igual à todas as crianças pequenas? Vamos responder essas questões com vagar... Mais rápido que gostaríamos de fazê-lo, pois o espaço desse texto é limitado. Mas as respostas dispostas ao longo de uma argumentação, ou ao longo de um percurso, copiando o que ocorre para a Educação Infantil (como para outras etapas e modalidades): buscamos respostas no processo.

Vamos iniciar nossa conversa a partir da proposta de que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) sejam expressão de definições coletivas da comunidade escolar, construídas de forma coletiva e participativa e sendo reconhecido e orientador para as instituições. As instituições de Educação Infantil assim como as Escolas ou Colégios, a cada ano elaboram e (re) elaboram o PPP, documento essencial para estabelecer a identidade da instituição, pois nesse documento há explicitação do saber-fazer da instituição, da trajetória histórica, da organização do trabalho, das características da comunidade, entre outros. Esse processo de elaboração é executado por diversas vozes e mãos, que ali deixam transparecer alguns conceitos e pré-conceitos, a partir das escolhas estabelecidas. Estamos defendendo que o PPP é um documento orientador importante e, nele, devem contar premissas e proposições para a promoção da igualdade racial.

A Educação Infantil, entendida como direito da criança e não somente como um “favor social”, foi uma conquista da luta dos diversos movimentos sociais⁵, e, ao compor a Educação Básica como sua primeira etapa, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, toma uma identidade diferenciada. A mudança institucionalizada, que ocorre a partir da LDB, elenca a necessidade de realmente atrelar o “educar e cuidar”, pois é a partir desse entendimento que as mudanças no saber-fazer da instituição podem se constituir.

Ao entendermos as instituições de Educação Infantil como essenciais no processo de

5 Movimentos Comunitários, Movimento de Mulheres, Profissionais da Educação, entre outros.

construção de identidade da criança, não podemos deixar de pontuar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2009) apontam a importância do PPP ao elencar condições e possibilidades para:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2010, p. 21, grifos nossos).

Temos, portanto, no principal documento orientador dos currículos para a Educação Infantil, algumas premissas importantes. Compreendemos que é significativo a reelaboração do pensar e agir sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições de Educação Infantil (IEI), tendo em vista que este não é um ponto somente a ser abordado no “Dia 20 de Novembro”⁶, ou descrito no PPP para suprir a obrigatoriedade da Lei 10.639/03⁷ (Brasil, 2003). Entendemos que o pensar e agir para a Educação das Relações Étnico-raciais está atrelado às ações diárias, às falas, canções, narrativas, imagens, toques e afetividades que não definam padrões naturalizados, mas sim no sentido de enfrentamento ao racismo institucional e velado, ainda latente em nossa sociedade em relação à população negra.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER)

Para obter êxito a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (...) (BRASIL, 2004, p. 15).

Nossa proposição é que, a partir do diálogo constante entre as DCNERER(2004) e as DCNEI(2009), podemos propor ações que possam garantir, de forma realmente igualitária, a todas as crianças diferentes em seus pertencimentos Étnico-Raciais, o desenvolvimento em suas diversas etapas, superando

a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a idéia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso que ocorre. (SILVA; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 09).

6 A partir da Lei 10639/03, o dia 20 de novembro foi incluído no calendário escolar como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

7 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Em conformidade com as DCNERER, “convivem no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu” (Brasil, 2004, p. 14). No entanto, a mudança de postura, diante da adoção de referenciais eurocêntricos, só poderá acontecer a partir das mudanças de concepções, com uma base teórica que possibilite um olhar aguçado em relação aos padrões que são naturalizados socialmente no Brasil.

Vamos manter um foco na relação entre brancos/as e negros/as no Paraná, correto?! Não esqueçamos que a promoção da igualdade racial envolve a educação das minorias indígena e cigana, o quanto é importante reconhecer as especificidades e atender às demandas específicas desses grupos sociais. O foco, no entanto, será nessa questão pulsante em nosso cotidiano, as formas de hierarquia entre brancos/as e negros/as e o estabelecimento de igualdade na Educação Infantil.

“Tia você compra um caderno para eu levar para escola?”. “Eu prometi? Não me lembro, mas tudo bem eu compro!”. No auge dos seus cinco anos de idade, ela queria um caderno tivesse na capa “uma princesa bem bonita”. Na papelaria da compra, percebemos que para o meu gosto não tinha cadernos com princesas bonitas! Não, princesas lindas como a minha sobrinha: negra, olhos escuros, de cabelo “Black Power”. Mas para a alegria da minha sobrinha tinha sim! Cadernos com as “princesas bonitas”, vários cadernos com a representação na capa da “Branca de Neve”, da “Cinderela”. (LOPES, 2012⁸).

O que leva uma menina negra, de cinco anos a identificar a beleza⁹, talvez apenas em imagens que representam pessoas brancas? Ou a identificar as “princesas bonitas” a partir das personagens de contos, nos quais as protagonistas são diferentes, fenotipicamente, das características fenotípicas suas e da sua família negra? O que está estampado no corpo negro, para que talvez não seja identificado como referência da beleza?

Ao apontarmos as questões acima, a nossa intenção não é no sentido de responsabilizarmos unicamente a escola, no processo de construção identitária de crianças negras ou não, da Educação Infantil, pois entendemos como resultado do processo das diferentes relações a partir das suas vivências e convivências, em vários e diferentes espaços sociais, nos quais as crianças estão inseridas. Tampouco a intenção é torna-las responsáveis pela estrutura racista da sociedade brasileira.

No entanto, não podemos isentar a escola da sua responsabilidade neste processo, pois

No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras –, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. (CAVALLEIRO, 2005, p. 98).

8 Relato oral de diálogo de uma das autoras, Tania Aparecida Lopes, com uma amiga e a “saga” desta para comprar um caderno para sua sobrinha, em Curitiba, dezembro de 2012.

9 Não é a nossa intenção discutir os possíveis conceitos de beleza, construídos a partir de diferentes contextos históricos, sociais e subjetivos. Entendemos a/o bela/o como aquilo ou aquela/a que agrada, cativa à vista daquele/a que a/o observa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Dedicamos parte significativa de nosso diálogo à apresentação e discussão de práticas pedagógicas que promovem a igualdade racial. Para isso oferecemos uma síntese da bibliografia especializada sobre o tema. O entrecruzar promoção de igualdade racial com Educação Infantil é tema relativamente novo na pesquisa em educação, sendo as pesquisas em número ainda pequeno. Por outro lado, muitas das pesquisas, em especial várias dissertações de mestrado, trazem dados sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Organizamos as informações em alguns tópicos que são abordados nas referidas pesquisas:

LITERATURA INFANTIL

Estamos partindo de uma premissa que a sua instituição tem livros à disposição das crianças, inclusive aos bebês. Que cada sala tem um acervo específico e os livros fazem parte do cotidiano, são manuseados, folheados e “lidos” pelas crianças e pelas/os professoras/es que com elas interagem. Além desse acervo em cada sala, imaginamos também uma quantidade maior que constitui uma “biblioteca” da escola. Olhem para esses conjuntos de livros. Eles trazem em suas capas personagens de cor/etnia diversas, ou são somente brancos/as? As personagens principais dos livros, quem são? Tem personagens principais negras/os? E indígenas? Nos conjuntos de livros atuais vamos encontrar algumas formas de valorização da presença e de personagens negras/os. Ainda em proporção insuficiente se pensarmos no conjunto de livros, mas que possibilitam a nós, educadoras/es, promovermos práticas de valorização das crianças negras, como apontam as pesquisas.

O uso da literatura infantil, como prática pedagógica de Educação das Relações Étnico-Raciais é uma alternativa entre as mais discutidas nas pesquisas da área (ZIVIANI, 2003; VALENTE, 2005; DIAS, 2007, 2010; COSTA, 2007; ROCHA, 2008; SARAIVA, 2009; TELES, 2010; QUEIROZ, 2011). Para além da disponibilidade de livros diversos na biblioteca e nas salas, observamos em uma sala de aula e coletamos informações sobre práticas de leitura, releitura, representação gráfica e produção coletiva sobre a obra “Bruna e a Galinha D’Angola”. O livro trás diversos aspectos de africanidades (em seu enredo, nas personagens, nas ilustrações), ao propor um “retorno da diáspora”, levando os leitores num caminho permeado por mitos africanos. Dois aspectos foram enfatizados nos resultados observados numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Porto Alegre (SILVA ; SOUZA, 2013): a relação de acolhimento e respeito entre a personagem Bruna e sua avó, foco de comentário de aluno de 4 anos sobre a obra, e os grafismos africanos, em destaque nas produções em desenhos dos alunos a partir da leitura do livro. Tais grafismos, a partir desse mesmo livro de literatura infantil, foram foco de práticas pedagógicas analisadas por Rocha (2008), que relatou, após a leitura um trabalho de pintura de

panôs reproduzindo também um material com proximidade ao utilizado em África, e usando da expressão gráfica como forma de dar continuidade a aspectos de conteúdos relativos às artes africanas e aos papéis sociais em tradições africanas e afro-brasileiras.

Nesse caso específico, temos práticas pedagógicas que são organizadas a partir do livro, mas transcendem o objeto livro, a narrativa, as personagens. A estética africana transposta para o livro ganha novos contornos ao ser reproduzida por uma turma de Educação Infantil nos panôs, e novas pesquisas sobre grafismos, sobre arte africana e sobre aspectos específicos de grupos culturais, sustentam esse ir além (ROCHA, 2008). Esse formato de práticas pedagógicas, que se iniciam ou se articulam com livros e histórias específicas, mas que vão além, são analisadas também em outras pesquisas (VALENTE, 2005; COSTA, 2007; ROCHA, 2008; DIAS, 2010; QUEIROZ 2011). Duas destas pesquisas analisam projetos pedagógicos de média duração (ZIVIANI, 2003) ou de longa duração (QUEIRÓZ, 2011) que foram desenvolvidos agregando atividades diversas de recontagem das histórias. No segundo, a análise recai sobre práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo de dois anos, em que livros específicos: Os reizinhos do Congo (Edmilson Pereira), Capoeira (Sonia Rosa), Chuva de Manga (James Rumford) e Cabelo de Lelê (Valéria Belém) foram:

Lidos, brincados, transformados em pequenos bonecos de massa de biscuit, de feltro, feitos jogos, desenhos, pinturas, releituras teatrais, viraram livros novamente e adaptados em vídeos e CDs de áudio, produzidos e ou coproduzidos com os/as alunos/as e com as professoras. (QUEIROZ, 2011, p. 105).

A partir da análise da mesma autora, gostaríamos de destacar certos aspectos. As práticas pedagógicas são produções ricas realizadas pelas crianças, entre as quais a oralidade se constituiu num repertório abundante onde se pode observar, nas falas de crianças e professoras transcritas, um processo de recriação das histórias com o uso de meios diversos, como a dramatização e a filmagem. Observa-se nos diálogos um debate intenso e a criação e recriação de sentidos sobre a “estética ariana” contraposta a uma estética africana, mobilizando sentidos relacionados às formas hierarquizadas entre brancos e negros no Brasil, à identificação e à identidade negra entre os alunos e de professoras em relação a estes.

O conceito de estética ariana foi elaborado por Joel Zito de Araújo (2008), como forma de explicitar que uma estética eurocêntrica e eurocentrada, que elegeu no Brasil e na América Latina, não somente as características europeias, mas os traços nórdicos, o apreço e hipervalorização de, além da pele clara, cabelos os mais loiros e olhos os mais claros. Estes traços compõem um imaginário racial que atualiza as concepções racistas, por isso o qualificativo “ariana”. Concepções naturalizadas e arraigadas da referida estética foram contrapostas pela estética das africanidades, que entrou nas práticas pedagógicas de uma escola de Educação Infantil de Acari, especialmente pela literatura (QUEIROZ, 2011). O embate entre discursos que poderíamos qualificar de expressão de posição colonial subalterna e sem resistência, são atacadas, abalroadas, contrapostas, “desconstruídas” por discursos outros, que prezam as africanidades. Um exemplo refere-se à

operações na escola a partir do livro “O cabelo de Lêle” (BELEM, 2012). O livro toca numa questão que é muito forte no cotidiano das relações raciais no Brasil, os cabelos crespos que são, via de regra, alvo de descrédito, via de regra sinônimo de fealdade, de desvalorização de meninas e meninos negras e negros. A personagem principal do livro não gostava de seus cabelos e passou a apreciá-los após aprender, num livro sobre penteados africanos, a valorizar suas formas de expressão estética e sua herança. As práticas pedagógicas partiram da leitura do livro e o recriaram como teatro e em vídeo, num processo participativo, que promoveu a autonomia dos/as alunos/as. Foram proficuas as produções, individuais e coletivas, pelos/as alunos/as. Estes/as criaram, a partir da história, uma letra de um “Funk da Lelê”, que posteriormente foi gravado num CD: vozes das crianças da turma mixadas em editor de áudio para criar um *Hit* de batida estilo *Funk* e a gravação das vozes cantando a música por eles/as criada. A análise aponta mudanças nas concepções estéticas das crianças no sentido da reconstrução de noções sobre os cabelos crespos e os penteados afro.

IMAGENS NA ESCOLA

De novo vamos exercitar o olhar sobre a “nossa” escola. Quem são as personagens que povoam os murais, quadros, cartazes? São todas brancas? Crianças negras, pessoas negras, figuram nessas imagens? Sua beleza é valorizada? Pessoas indígenas e orientais estão presentes?

Voltamos ao mesmo exemplo de prática pedagógica discutido por Queiroz (2011). O trabalho com a literatura teve, naquela escola, impacto nas imagens que são expostas e que circulam no ambiente. Algumas intervenções da pesquisadora tiveram também como proposta a divulgação de imagens de pessoas negras em situação de valorização estética e social, numa realidade marcada por produções eurocêntricas e imagens da Disney. Numa região de população negra em proporção maior que as demais, as imagens que circulavam na escola eram quase que totalmente de pessoas brancas, e, o pátio coberto tinha numa extensa parede uma reprodução de cena do filme da Disney Branca de Neve e os sete anões. “Hoje, o painel da Branca de Neve divide o espaço com uma reprodução de Lelê, em figura, um *Cd* áudio, produção de vídeos e vários outros artefatos reforçando uma imagem positiva da criança afro brasileira.” (QUEIRÓZ, 2011, p. 129).

Na Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre (EMEI), nas representações de figuras humanas presentes nas salas de aula e nos murais, observa-se busca de representar brancos e negros, por vezes, concomitante com a existência de figuras humanas em cartazes e em objetos que mantêm a representação exclusiva por personagens brancos/as. A tendência geral foi que nos murais e cartazes produzidos na escola para as salas de aula ocorresse a participação de imagens de crianças negras. Por exemplo, num quadro de recados usado em sala de aula e preparado na escola, a decoração é de uma menina branca e um menino negro. Mas muitos objetos que estão dispostos na escola são industrializados, por exemplo, as estantes para livros, que todas as salas tinham, e neste material a presença de personagens humanas era exclusivamente de crianças

brancas. Tais contradições apareciam também em cartazes preparados pela secretaria e que eram dispostos em murais na entrada da escola. Os títulos dos cartazes eram impressos na escola num formato em que as letras dos títulos eram acompanhadas por figuras humanas estilizadas e com traços infantis. Alguns desses títulos traziam imagens de crianças com diferentes tonalidades de pele e com cabelos crespos, representando crianças negras. Outros continham exclusivamente imagens de crianças brancas. Tais formas de representação que contêm exclusivamente crianças brancas podem ser descritas como seguindo uma norma implícita de “branquidade normativa”, ou seja, são discursos imagéticos que atuam para estabelecer o branco como padrão de humanidade. Por um lado a EMEI manteve algumas expressões desse formato de discurso, por outro apresentou diversas quebras em relação a tais padrões naturalizados, ou seja, expressava também discursos de ruptura em termos do padrão branco.

A preocupação com a circulação e exposição de imagens de negros/as é expressa também nas pesquisas de Ziviani (2007) que, em intervenção na escola, fez uso de “belas” imagens de crianças negras em mural na entrada da escola, que passou a contar com fotos e texto de valorização de negros/as. Dias (2007) analisa a confecção de cartazes que representem a diversidade da população brasileira, discutindo atividades sobre “cores da África”, realizada com artistas locais e propõe a divulgação da produção de artes visuais dos povos africanos e indígenas. A análise crítica de imagens publicitárias que discriminam a negros, seguida de intervenções sobre a identidade das crianças, foi analisada por Rocha (2008). Trinidad (2011) discute a organização dos espaços de Educação Infantil, propondo a presença de imagens que valorizem os personagens negros e analisa relações entre a organização do ambiente e a construção de identidade étnico-racial e sentido de pertença pelas crianças. Os resultados auferidos indicam que crianças, a partir de 3 anos, expressam conhecimento sobre categorias étnico-raciais e apropriação de sentidos (compreensão subjetiva) atribuídos a brancos/as e negros/as. Crianças (de 3 a 5 anos), que se auto-classificaram como “brancas”, apresentaram maior aceitação de suas características físicas, com exceção das filhas de casais interracialis; crianças que se auto-classificaram como “pretas” ou como “morenas” manifestaram em proporções mais elevadas insatisfação com características físicas, especialmente cor de pele e tipo de cabelo, e desejo de mudança. O termo moreno foi utilizado eufemisticamente por crianças de tez escura e cabelos enrolados e foram as que mais evidenciaram vontade de mudança em suas características de cor e cabelo. A presença de imagens e materiais que valorizem personagens negras é defendida pela autora como forma de dar parâmetros de auto-valorização para estas crianças (TRINIDAD, 2011; QUEIROZ, 2011). No processo de intervenções realizado por Queiroz, a autora discute a tensão entre visibilidade e invisibilidade e capta como o acesso a imagens de pessoas negras com estética valorizada têm impacto nas crianças de 5 anos, suscitando questões sobre identificação racial e, no processo, operando para uma melhor aceitação por e de crianças negras.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Nessa parte tratamos, de forma muito sucinta, o tema dos brinquedos e brincadeiras, tanto em função de terem se expressado de forma menos intensa em EMEI onde realizamos trabalho de campo (SILVA; SOUZA, 2013), quanto devido aos limites de extensão desse texto.

As pesquisas discutem também sobre a presença de materiais pedagógicos relacionados à africanidades, especialmente bonecas negras. No caso do EMEI analisado, em todas as salas de aulas são dispostos, dentre os diversos brinquedos, bonecas e, em cada uma das salas foram observadas bonecas negras (SILVA; SOUZA, 2013). Dias (2007) analisando um trabalho de produção de bonecas pretas em escola do Mato Grosso do Sul discute seu papel na formação da identidade dos alunos. Por outro lado, Souza (2009) define as bonecas que encontra nas escolas de “quase-negras”, pois são as mesmas bonecas brancas mas pintadas de cor marrom. A autora discute a percepção das crianças da artificialidade, a definição como “feias” e a pouca identificação com tais bonecas.

Uma forma de brincadeira que foi observada com frequência, e com uma marca de construção de feminilidade muito grande, foram as brincadeiras de salão de beleza. Na rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis, foi identificado que as meninas negras, em particular, e as crianças negras, em geral, muito raramente tinham seus cabelos penteados/cuidados (CARVALHO, 2013). Isso levou a gestão da Educação Infantil do município a comprar e distribuir pela rede “creme para cabelos crespos”. Essa distribuição gerou uma polêmica produtiva na rede, pois as particularidades e o cuidado necessário com as crianças negras foram colocadas como foco. A secretaria manteve a compra e distribuição dos cremes para cabelo crespo e as práticas de respeito à diferença foram difundidas na rede, especialmente via formação em serviço realizada pela então assessora de Educação Infantil da Secretaria Municipal. Em outra pesquisa, num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Curitiba, Amaral (2012) observou que os cabelos, junto com tom da pele, foram aspectos central nas interações entre as crianças e dos adultos com estas no que se refere à questões étnico raciais. Observou formas de avaliação de “cabelos lisos” como “belos” por profissionais da educação e, em brincadeira de “salão de beleza”, crianças afirmavam a importância de passar muito creme “para o cabelo ficar lisinho”; que as meninas negras quando participavam dessas brincadeiras nunca tinham seus cabelos cuidados/penteados, no máximo penteavam as outras meninas, e uma menina negra de cabelo crespo ficou por tempo prolongado penteando à si mesma. Os meninos negros da escola tinham a tendência de usar os cabelos raspados. Os espaços de brincadeira de “salão de beleza” tinham exclusivamente objetos e acessórios para cabelos lisos.

O que extraímos de tais pesquisas? É importante ter nos brinquedos a presença de personagens negras, especialmente de bonecas negras. Há de se tomar cuidado com a estética de tais bonecas, o cuidado com roupas e adereços, de forma a valorizar as expressões de beleza negra. Tendo tais cuidados e com essa presença, tais brinquedos tem alto potencial de promover

a auto-valorização por crianças negras e o respeito por todas as crianças. A observação sobre o “tratamento” aos cabelos também é importante. Existem pentes, cremes e outros acessórios para cabelos crespos? Existem possibilidades de valorização da estética e das formas de penteado dos cabelos crespos? Quais as intervenções possíveis para a valorização dos cabelos dos mais diversos tipos?

RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Outra questão que surgiu quando tratamos do “Projeto Etnias”, no EMEI de Porto Alegre, foi a relação com a comunidade (SOUZA; SILVA, 2013). Nesse projeto partiu-se de uma pesquisa sobre as origens das famílias das crianças da escola e foi desenvolvido um amplo projeto cultural abordando essas origens, que no caso das crianças daquela escola, eram “africana”, “indígena”, “italiana”, “alemã” e “japonesa”. Para além desse projeto, as atividades desenvolvidas nas semanas em que realizamos o trabalho de campo, apresentaram formas diversas e intensas de relação com a comunidade e com os pais. Na semana cultural uma série de atividades eram apresentações de alunos de ensino fundamental de outras escolas. Tais atividades apresentaram uma série de elementos de valorização de estudantes negros, tanto por sua presença marcante como protagonistas (cantores, músicos, bailarinos), quanto pelo conteúdo (hip-hop; frevo; dança de roda; contação de histórias). Nessa mesma semana e em posterior, quando foi comemorado o aniversário da escola, a participação de pais foi constante. Ziviani (2003) aborda as atividades de interação com as famílias como forma de buscar e valorizar a ancestralidade africana da diáspora. Ainda em relação à comemoração do aniversário da EMEI de Porto Alegre, as atividades foram marcadas com práticas pedagógicas relacionadas à valorização afro que são comuns: projeção de filme com temática africana e preparação de dança pelas crianças acompanhando música africana. Dias (2007; 2010); Rocha (2008) e Queiroz (2011) apresentaram discussões sobre o uso de filmes como forma de divulgação de africanidades. No caso de Dias, tanto os filmes quanto a música estão inseridas numa proposição mais ampla de exploração da arte afro-brasileira. Ziviani (2003); Dias (2010) e Queiroz (2011) discutem aspectos relacionados com a educação do corpo, para o qual a dança pode entrar como conteúdo curricular. Nas intervenções realizadas por Queiroz, a questão da corporeidade ganha um aspecto central e é discutida com propriedade, aliada a práticas de música e dança que compõem as atividades desenvolvidas.

Em síntese: o diálogo com pais, com associações, com outras escolas, com organizações dos movimentos negros, com organizações culturais, apresenta bons resultados na dinamização das práticas pedagógicas de Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.

PARA NÃO CONCLUIR

Nesse texto fizemos uma abordagem bastante sucinta sobre a promoção da igualdade racial na Educação Infantil. Nossa discussão sobre as normativas foi bastante rápida e nas referências listadas a seguir colocamos os links dos documentos, que podem facilmente ser acessados e dos quais sugerimos a leitura a quem quer participar dos movimentos pela educação anti-racista.

No que se refere às práticas pedagógicas ocorre o mesmo. Abordamos somente alguns temas dentre muitos possíveis. Por exemplo, para além dos cuidados com os cabelos a que nos referimos em algumas linhas relacionados às brincadeiras de salão de beleza, a necessária abordagem à estética do ponto de vista do cuidar/educar em relação às próprias crianças e os cuidados com seu corpo. As apreciações discriminatórias sobre corpos e características negras foi apontada por pesquisas diversas (CAVALLEIRO, 2005; ROCHA, 2008; QUEIROZ, 2011; AMARAL, 2012). Quais as formas de valorizar a diferença para bebês e crianças pequenas? Como oferecer parâmetros de auto-valorização de si próprias e de seus grupos de origem para crianças de minorias Étnico-Raciais (negras, indígenas, ciganas)? Ao invés de concluir, portanto, fazemos uma série de convites. Estão convidadas/os a ler as pesquisas disponíveis, e para isso, colocamos também os links das publicações que são acessíveis via internet em seguida às referências. Convidamos a participar de um processo que está em andamento, a construção de uma rede de promoção de igualdade racial na Educação Infantil e as/os convidamos a integrar essa rede. Algumas publicações estão disponíveis no site do MEC (1. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial; 2. Educação infantil, igualdade racial e diversidade). No mesmo site outros documentos anteriores à rede também trazem elementos importantes para a promoção da igualdade racial na Educação Infantil. Além das DCNEI, merecem destaque: 1. Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças; 2. Indicadores da qualidade na educação infantil¹⁰; todos disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Convidamos também a acessar e divulgar o portal construído para a rede, onde encontramos possibilidade de nos cadastrar e receber as informações continuamente, além de sugestões de atividades, videoteca, biblioteca, listas de discussão (<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/>). Convidamos a construir uma Educação Infantil que promova a igualdade, para isso sendo necessária a afirmação e o respeito à diferença.

Boas leituras!! Agradecemos por estarem conosco nessa caminhada e pelo desenvolvimento e aprimoramento de práticas pedagógicas de promoção da igualdade racial!

10 Importante o “**INDICADOR 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação:** 2.6.1. A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências? 2.6.2. A instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças?” (BRASIL, MEC, 2009, p. 43).

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C. T. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil**. Projeto de Tese defendido em qualificação de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859> Acesso em 01 fev. 2013

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 13 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/cbwrt/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil>> Acesso em 10 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em 10 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CARVALHO, T. **Políticas de promoção de igualdade racial na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/m2012.htm>> Acesso em 26 mar. 2013.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

COSTA, M. A. C. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/3537/1/2007_Dis_MACabral.pdf> Acesso em 01 fev. 2013.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Tese

(Doutorado em Educação) - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.programabolsa.org.br/pbolsa/galeria/arqDownTese/LucimarRosaDias.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2013.

_____. Educação infantil e a construção de uma educação antirracista: Desafios e Proposições. **Salto para o futuro**. Gestão educacional para diversidade. ISSN 1982 – 0283 Ano XX Boletim 12 - Setembro 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/12011812-Gestaoedudiversidade.pdf>> Acesso em: 01 fev.2013.

FERREIRA, A. de J. **Formação de professores** – Raça/Etnia – Reflexões e sugestões de materiais de Ensino de Português e Inglês. Cascavel: Coluna do Saber, 2006. Disponível em:<http://www.academia.edu/507933/Formacao_de_Professores_Raca_Etnia_Reflexoes_e_Sugestoes_de_Materiais_de_Ensino_em_Portugues_e_Ingles> Acesso em 01 fev. 2013.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2002 n° 21. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2013.

OLIVEIRA, D. E. de. **Cosmovisão africana no Brasil**. 3. Ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOVIT, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. vol. 26 n° 2. Belo Horizonte, Agosto, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a10v26n2.pdf>> Acesso em 01 fev. 2013.

QUEIROZ, C. A. **De uma chuva de manga ao funk de Lelé**: imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q=+asunto:%22Rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9tnico-raciais%22>> Acesso em 01 fev.2013.

ROCHA, L. J. P. **Educação infantil pré-escolar**: um espaço/tempo para práticas antirracistas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=118941> Acesso em 01 fev.2013.

SARAIVA, C. F. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <www.sapientia.pucsp.br/tdebusca/arquivo.php?codArquivo=9991> Acesso em: 13 dez. 2012.

SILVA, P. V. B. da; SOUZA, G. de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em educação infantil. **Educar em Revista**, v. 47, n. 1, jan/mar 2013. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar>> Acesso em: 26 mar. 2013.

SOUZA, F. M de. **Revirando malas**: entre histórias de bonecas e crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: < www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24817> Acesso em: 01 fev. 2013.

TELES, C. de P. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em <www.teses.usp.br/teses/.../CAROLINA_DE_PAULA_TELES.pdf> acesso em: 02 abr. 2012.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em:<http://www.programabolsa.org.br/pbolsa/pbolsaTeseFicha/arquivos/tese_cristina_teodoro_trinidad.pdf> Acesso em: 01 fev. 2013.

VALENTE, A. L. **Ação afirmativa, relações raciais e Educação Básica.** Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 62-77, jan/abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a06n28.pdf>> Acesso em 01 fev. 2013.

ZIVIANI, D. C. das G. **À flor da pele: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DO E NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ: UM DEBATE NECESSÁRIO

Maria Aparecida Cecilio
Irizelda Martins de Souza e Silva
Marlene Comin de Araújo
Fátima Branco Godinho de Castro
Sandra Mara Pereira Paranhos
Adriana Thomé
Maria Edi da Silva Comilio

INTRODUÇÃO

A universalização do acesso à Educação Infantil das crianças que residem nas áreas rurais no Brasil não é uma realidade. Pesquisas recentes, efetuadas pelo Ministério da Educação – MEC - (PNAD 2009), demonstram que menos de 30% das crianças do campo encontram-se matriculadas na Educação Infantil. Na região sul esse cenário não é diferente, dados apresentados pelo MEC// Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD, em 2010, revelam a triste realidade da oferta de matrículas da Educação Infantil na área rural na região sul, que é de apenas 5% (fonte: DEAVE/SECAD/MEC/INEP-2009).

Diante de tal realidade é imprescindível o debate para instituir políticas públicas no sentido de assegurar o direito à Educação Infantil às crianças do campo. No entanto, é incipiente o número de pesquisas educacionais que tratam dessa temática e que, de certa forma, retratam a ausência de políticas públicas para a Educação Infantil do/no campo. Dar visibilidade a esta problemática é imprescindível, uma vez que necessitamos superar a invisibilidade do atendimento para os bebês e crianças pequenas que residem no campo.

O objetivo do presente artigo é evidenciar a necessidade da implantação e implementação de políticas públicas para o atendimento dos bebês e crianças pequenas que residem no campo, no sentido de assegurar esse direito. Ou seja, ações que promovam o direito à educação de qualidade, desde a infância. Para tanto, o mesmo foi organizado da seguinte forma: um breve diagnóstico da oferta da Educação Infantil no Brasil, enfatizando os dados do estado do Paraná; retrospectiva histórica da Educação infantil no Brasil; a Educação do Campo no contexto das políticas públicas e, finalmente, a importância da Educação Infantil no contexto do campo.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO NACIONAL

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), apesar de evidenciar o reconhecimento de que a Educação Infantil é elemento essencial e indispensável à formação integral das crianças, a oferta da primeira etapa da Educação Básica não é realidade, conforme demonstrados pelos dados abaixo.

É sabido que as condições diferenciadas de qualidade da educação ao longo dos primeiros anos de vida da criança comprometem o processo de escolarização/alfabetização do ensino fundamental.

Dados da UNICEF, Organização Internacional do Trabalho (OIT) e demais instituições sobre o Brasil revelam uma situação alarmantes, cerca de 390 mil crianças da região semi-árida não frequentam a escola; crianças nascidas em família de baixa renda tem quatro vezes mais chances de não frequentar a pré-escola entre 4 e 5 anos de idade, esse número aumenta nos casos de crianças negras, indígenas e do campo.

Segundo Haddad, (2012, p. 219)

Mesmo com um aumento tímido nos últimos anos, a taxa de frequência escolar de crianças entre 0 a 3 anos continua baixa. As que menos têm acesso ao atendimento de creches são as do meio rural e as mais pobres: apenas 8,9% das crianças com 0 a 3 anos de idade da área rural têm acesso à educação infantil; na área urbana esse índice sobe para 20,5%. As taxas de frequência na pré-escola são ainda mais alarmantes: cerca de 1,5 milhões de crianças nessa faixa etária (4 a 5 anos) estão fora da escola (25,5%).

Esses dados são reafirmados pelo relatório do *Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República*, pois, apenas, 18,4% das crianças de 0 a 3 anos frequentam a Educação Infantil. (BRASIL, 2011).

O MEC/SECAD, por ocasião da realização do *I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo*, em dezembro de 2010, ressalta que o total de matrículas, em 2009, da Educação Infantil no Brasil, na área rural, é de apenas 904.768 e na área urbana 5.857.863. Ainda, o total de matrículas da Educação Infantil na área rural nas regiões do Brasil é de: 68% no Nordeste, 15% no Norte, 10% no Sudeste, 2% no Centro-Oeste e na região Sul 5% (Fonte: DEAVE/SECAD/MEC/INEP-2009).

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A história da Educação Infantil, sobretudo no Brasil, é contada a partir dos grandes centros urbanos. Não realizaremos nossas considerações de outra maneira, pois não existe história da Educação Infantil no e do campo.

As instituições de Educação Infantil, desde a sua criação, na Europa e Estados Unidos, no final do século XVIII e início do século XIX, nascem primordialmente com o objetivo de cuidar das crianças que ficavam sozinhas enquanto seus pais trabalhavam nas fábricas, fundições e minas de carvão. Historicamente essas instituições serviam como depósito de crianças, que recebiam cuidados e alimentação, durante o período de trabalho das famílias. Sendo assim, podemos afirmar que a Educação Infantil nasce atrelada às demandas do capital. Era comum a prática de maus tratos em crianças pequenas, bem como a utilização do trabalho infantil. Em razão disso, e o abandono dos órgãos públicos, a Educação Infantil passa a ser adotada pela sociedade, tornando-se uma prática de cunho assistencialista, denominadas de creches, escolas maternais e jardins de infância.

No Brasil, a Educação Infantil nasce essencialmente com o caráter assistencialista e filantrópico, de auxílio e acolhimento de órfãos e de filhos de viúvas desamparadas. Esse procedimento ficou conhecido com a roda dos expostos, ou dos desvalidos da sorte, ou ainda, roda dos enjeitados. As instituições religiosas realizavam esse tipo de atendimento até meados do século XX, mais especificamente até 1950. O Brasil foi o último país a extinguir essa prática.

Segundo Leal e Pasuch,

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. (2009, p. 83).

Nesse contexto, é possível caracterizar a fase inicial das creches no Brasil com o cunho assistencial-filantrópico. Somente nas décadas de 1970 e 1980, movimentos sociais urbanos e rurais marcaram a luta pela democratização do país e pelo combate às desigualdades sociais. Esses movimentos ampliaram o atendimento educacional infantil em prol da democratização da escola pública brasileira. Porém, o campo continuava esquecido. Na época, a luta por creches pressupunha apenas o direito da mulher trabalhadora urbana e não o entendimento da criança pequena na perspectiva educacional, ou seja, a creche era vista como espaço de cuidado, assistência e guarda e não como um espaço de educação.

Segundo Campos (1987), a Constituição Federal Brasileira de 1988 teve um papel decisivo na afirmação dos direitos da criança, por ter ampliado o que a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, de 1942, consagrava como direito das mulheres trabalhadoras: a amamentação de seus filhos, legitimando o direito à educação da criança nos seus primeiros anos de vida. Ao definir o atendimento em creche e pré-escola, como direito da criança de zero a cinco anos de idade e dever do Estado (BRASIL, 1988), a Constituição de 1988 criou nova obrigação para o sistema educacional, o qual teve que se equipar para dar respostas a essa nova responsabilidade.

A Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, visto

que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público, (...) Na realidade, foi somente com a Constituição que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos. (LEAL, PASUCH, 2009, p. 08).

Outro avanço foi a promulgação da Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que reconhece as crianças e adolescentes como sujeitos de direito. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, notadamente Lei nº 9.693/96, que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Considera que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança pequena.

O atendimento das crianças pequenas nos centros urbanos, demonstrado anteriormente, caracterizaram-se por práticas assistenciais e filantrópicas.

Historicamente, pouca ou nenhuma política educacional destinada à criança pequena que vive no campo foi efetivada. Quando a oferta ocorre, restringe-se a inclusão em classes multisseriadas no Ensino Fundamental ou as crianças são transportadas para creches e pré-escolas da cidade. Atualmente, os Centros de Educação Infantil têm preocupação com a educação das crianças e seu desenvolvimento, tendo como pressupostos os conhecimentos científicos sobre a infância. Entretanto, a difusão do atendimento educacional em creches e pré-escolas é um fenômeno recente, que tem contemplado apenas a área urbana, apesar de haver a conscientização de que a primeira infância é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, devendo, dessa forma, esse atendimento ser ofertado a todas elas, independente do espaço em que residam.

Dessa forma, as práticas educacionais devem estar relacionadas com metodologias que contemplem a socialização das crianças pequenas na comunidade em que estão inseridas. A efetivação desse processo pressupõe a construção de Diretrizes Curriculares que orientem Propostas Políticas Pedagógicas das unidades escolares do e no Campo, privilegiando práticas pedagógicas específicas desde a primeira etapa da Educação Infantil no e do campo. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), em seu art. 8º, parágrafo 3º, destaca a importância e as especificidades das:

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, devem:

I – reconhecer os modos de vida no campo fundamentais para a construção da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as 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 sócio-culturais da comunidade. (BRASIL, 2009).

Outro avanço significativo na garantia do direito à Educação Infantil para todas as crianças são as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002), ao assegurar a oferta da Educação Infantil nas escolas no e do campo de toda a federação.

Para se compreender a importância desse documento, faz-se necessário que tracemos um breve percurso da luta pela garantia à educação travada pelos povos do campo, constituindo “um movimento nascente, de conteúdo político, gnoseológico e pedagógico, que vem sendo construído por sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias”. (MUNARIM, 2008).

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Quando falamos em Educação do, no e para o Campo, precisamos ter clara a compreensão de que ela contribui na construção da identidade dos camponeses, garantindo o acesso aos conhecimentos produzidos ao longo da história pela humanidade, estando vinculada a um projeto democrático brasileiro de educação.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar em uma educação que resgate e valorize os valores culturais típicos do povo do campo, em todos os níveis de oferta. Para tanto, temos que tomar como premissa que o ato de educar não é neutro, possuindo o mesmo caráter político do ato de aprender. Sob essa perspectiva, compreendemos a Educação do Campo, garantida como especificidade nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de acordo com a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. (BRASIL, 2002).

Sobre a Educação do Campo, é importante ressaltar sua origem na Educação Popular, que no Brasil, se origina, em meados dos anos 1940 do século XX, a partir de uma nova concepção sobre ela, desvinculando-a do governo, tendo à sua frente outras instituições da sociedade civil, igreja, sindicatos, partidos, em oposição à educação ofertada pelo Estado e que tem sua máxima expressão em Paulo Freire.

Nesse sentido, a Educação do e no Campo como identidade, é aquela que leva em consideração a construção de uma pedagogia voltada para a realidade do educando. Onde o educar não seja visto como adestramento, mas como uma ferramenta que possibilite ao sujeito se construir para exercer criticamente seu papel de cidadão consciente.

Para tanto, é necessário que se abandone a ideia de educação do, no e para o campo, entendida por adaptações aos sistemas de ensino, às peculiaridades da vida rural em relação aos conteúdos e metodologias, organização escolar e adequação à natureza do trabalho na área rural, conforme orientações da LDB 9.394/96, em seu artigo 28. E se pense a educação do, no e para o campo, como um direito de todo cidadão à educação Básica, à cultura e ao conhecimento.

Observando a LDB 9.394/96, Estados e Municípios têm obrigação de atender à educação das crianças sejam do campo ou da cidade, incluindo as de zero a cinco anos de idade. Ou seja, as crianças do campo, também, têm seu direito assegurado de serem atendidas pela Educação Infantil.

Esse movimento de cunho sociopolítico e de renovação pedagógica, de alcance nacional, nasce na década de 1990 e visa às políticas públicas para garantir que os povos do campo não prescindam do direito à educação, bem como ao desenvolvimento de identidades próprias. Dessa forma, “a educação escolar há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais e produção da existência”. (MUNARIM, 2008).

Podemos considerar como marco inicial desse movimento o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, realizado no Iº Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Iº ENERA), em 1987, na Universidade de Brasília. É importante observar que o movimento pela educação do campo tem como raízes históricas a experiência do Movimento Sem-Terra – MST, com as escolas dos assentamentos e acampamentos.

No trajeto percorrido em prol da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, da cidade e do campo, desde a Educação Infantil até a Universidade, somam-se ao I ENERA e às lutas e vivências do MST - que resultam em condições para a reformulação do conceito de Educação Rural e abrem espaço a novas propostas de educação escolar de qualidade no campo e para o campo - outros momentos importantes como as Conferências Nacionais para uma Educação Básica do Campo, que aconteceram entre 1999 e 2004, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (BRASIL, 2002).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizou-se em 1999, constituindo-se em um processo de proliferação de ideias e de articulação política, bem como um conjunto de proposições e ações voltadas à Articulação Nacional em favor de educação no, do e para o campo.

Em relação aos termos no, do e para o campo, segundo Caldart (2008), o primeiro – no – está relacionado ao direito que o povo tem de ser educado no espaço em que vive, e, o segundo – do – indica o direito dessa educação ser pensada desse espaço e com a participação dos sujeitos que lá habitam vinculados à cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Quanto ao para, entendemos que diz respeito à garantia do respeito a essas necessidades, específicas a cada povo do campo.

Nesse contexto de ações em defesa da educação no campo, ocorre a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que,

Significou um espelho de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados. (MUNARIM, 2008).

Em prol da concretização dessas Diretrizes, os diversos sujeitos sociais do campo afinam uma agenda pela Educação do Campo. Como exemplo, destacamos a pauta de Reivindicações da Marcha das Margaridas – 2003, com a apresentação de cinco itens sobre a Educação do Campo e a pauta do Grito da Terra, também de 2003, com um capítulo específico sobre essa questão.

Em 2004, ocorre a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que “marca uma espécie de rito de passagem na relação entre o Estado brasileiro, as organizações e movimentos sociais e do campo no que concerne à temática da educação escolar dos povos que vivem no campo” (MUNARIM, 2008, p. 11). Ou seja, essa relação, que atinge seu ápice no início dos anos 2000, após a II Conferência vai arrefecendo gradativamente, tendo em vista que apesar dos manifestos, da aprovação e publicação das Diretrizes Operacionais ainda há muito a percorrer para que efetivamente se concretizem.

Consideramos importante ressaltar, nesse contexto de lutas pela educação aos povos do campo, a importante experiência do MST na promoção de educação às suas crianças nas escolas dos acampamentos e assentamentos, onde as atividades são realizadas na forma de mutirão, com a participação de crianças, jovens e adultos. O trabalho da coletividade ocorre desde a perfuração de um poço para o abastecimento de água até a construção da escola e, dentro da escola, predomina também a ação coletiva.

Nesse contexto, o trabalho coletivo é um princípio educativo imprescindível. Todos assumem responsabilidades e o cuidado com as crianças é coletivo. Paralelamente ao trabalho cooperativo que é desenvolvido para autonomia de pensamento, existe a participação e busca de novas formas para melhorar a realidade imediata.

O trabalho com as crianças do MST é desenvolvido pelo educador da Ciranda Infantil, que é uma organização do atendimento às crianças nesse movimento. Esse educador e o educador das Escolas Itinerantes - escolas que acompanham o movimento de migração dos acampamentos - trabalham com as crianças o potencial de crescimento para o alcance da autoconfiança que cada uma tem.

Dentro do Movimento, por meio da Ciranda, prepara-se o homem e a mulher como sujeitos autônomos, fazendo com que tenham a oportunidade de exercer esta autonomia, exercitando o uso do pensamento, de seu sentimento e das potencialidades desenvolvidas, podendo, assim, começar a agir responsabilmente dentro da sua realidade sociopolítica e econômica.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO CAMPO

Os trabalhos realizados com a criança do campo por meio da educação proporcionam o contato com os diferentes saberes e suas energias criadoras, incentivando o exercício de uma atividade que a tornará íntima de si mesma e sensível a tudo o que acontece na sua realidade imediata, seja ela no acampamento, assentamento ou, fora deles, em escolas do campo.

As características da faixa etária de zero a cinco anos exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções indissociáveis e complementares: cuidar e educar. Contemplar o cuidar no âmbito da instituição de Educação Infantil constitui compreendê-lo como parte integrante do educar.

Com já observamos, o atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, tem apresentado, ao longo de sua história, concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda visando combater a pobreza e a resolução de problemas ligados à marginalização e à sobrevivência das crianças, inclusive com a população do campo. Nessa perspectiva, uma política assistencialista. Segundo Oliveira, a perspectiva política do atendimento assistencialista nas creches sofreu modificações:

Apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que esta instituição recebeu força e pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimentos pela criança pequena (OLIVEIRA, 1980, p. 18).

Modificar essa concepção de educação assistencialista significou atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolveu, sobretudo, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Embora haja consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, esse objetivo está, pouco a pouco, sendo priorizado e, apesar de lentamente, as instituições vêm assegurando sua verdadeira condição de instituição pré-escolar, respaldadas nas leis específicas de funcionamento conforme a Constituição de 1988 e, posteriormente, com a LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares subsequentes, que vinculam seu atendimento às Secretarias de Educação e exigem melhor formação de seus profissionais e, por conseguinte, melhor atendimento aos educandos, pouco efetivamente foi implementado.

No contexto do campo, sua implantação ainda é um desafio, seja pela diversidade do campo, no tocante à organização, atividades e cultura; seja, pelo olhar diferenciado para as crianças pequenas em relação às suas necessidades, exigido pelo contexto educacional infantil (VIEIRA; MORO, 2011, p. 01). Apesar do direito à educação ser constitucional e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil determinarem que:

...a escola deve estar inserida onde vivem as crianças e sua proposta pedagógica deve estar voltada ao sujeito-criança campo... observamos que a oferta da educação infantil no campo ainda é incipiente na realidade brasileira, sobretudo na faixa de 0 a 2 anos de idade... (VIEIRA; MORO, 2011, p. 02).

Os desafios para operacionalizar a implantação da Educação Básica nas Escolas do Campo, sobretudo a Educação Infantil, promoveu, em 2010, a instituição do Fórum Nacional de Educação

das Escolas do Campo, resultando na criação, no âmbito do Ministério da Educação, o Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Campo – GTEI do Campo. Essa ação conta com a participação da Coordenação Geral da Educação Infantil – COEDI, da Secretaria de Educação Básica (SEB); da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); de Universidades Públicas; de movimentos sociais do campo; e, busca subsídios para a elaboração das Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. No bojo desse debate aconteceu, também, o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo. Esse Seminário,

indicou para a Política Nacional da Educação Infantil do Campo, a realização de uma Pesquisa Nacional sobre o tema a fim de diagnosticar a realidade quanto às práticas existentes, com a finalidade de proposição de políticas condizentes às demandas dos municípios em prol da Educação Infantil do Campo. (VIEIRA; MORO, 2011, p. 03 / 04).

Entretanto, apesar de todas essas ações e do envolvimento de diversos atores sociais, bem como de propostas pedagógicas sendo sistematizadas e em andamento, as quais se efetivam considerando a “(...) forma como os sujeitos organizam os espaços, os tempos, as crianças, as atividades, na escolha e formação de seus profissionais, no modo como estabelecem relações com as crianças, com as famílias e com a comunidade” (BRASIL, s.d), e, de já haver um saber elaborado, desenvolvido a partir do cotidiano, fundado em concepções legitimadas pela luta dos movimentos sociais em prol da educação do campo que fundamentam a construção de uma prática consistente e coerente com a proposta de uma educação no, do e para o campo; apesar de tudo isso, verificamos que ainda faltam políticas públicas voltadas à educação do campo.

CONCLUSÃO

Diante do quadro apresentado, é urgente promover políticas públicas para o atendimento dos bebês e crianças pequenas do campo. A implantação de políticas públicas deve envolver múltiplas dimensões, tais como: incentivo para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da Educação Infantil do campo; implantação de cursos de formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil do campo; ampliar a aplicação de recursos para o financiamento da educação infantil do campo; incentivo à produção de material pedagógico específico considerando as características da infância dos povos do campo; implementar as Orientações Curriculares da Educação Infantil do Campo; elaboração de Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil do Campo, bem como implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Essas medidas só poderão ser implementadas se houver a ampliação do atendimento, com a construção de estabelecimentos de ensino com infraestrutura e materiais pedagógicos adequados às especificidades da Educação Infantil do campo. Em outras palavras, políticas públicas para o atendimento das crianças pequenas do e no campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação Infantil do Campo: Apresentação**. Brasília, DF: MEC-SECADI, s.d.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <www1.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> Acessado em 02/07/2013

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº5**, 17 de dezembro 2005, Brasília, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação Infantil do Campo: Apresentação**. Brasília, DF: MEC-SECADI, s.d.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. (CDE) **As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 4**. 2.ed. Brasília: Presidência da República-CDES, 2011. Disponível em: http://www.cdes.gov.br/exec/documento/baixa_documento.php?f01200e46c4658da5fc5fc5f23e04aed652ad501edb9f102b8299a2f0251f638505c4da4db502c9cb379fb3a7ff38d30a9607. Acesso em: 05 abr. 2013.

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J. (org.). **Paulo Freire: um educador do Povo**. 4. ed. São Paulo : Anca, 2002.

CAMPOS, M. M. M.. Histórico de creche. In: SÃO PAULO. Conselho Estadual da Condição Feminina; Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. **Criança: compromisso social**. São Paulo: (s.e), 1987.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. Perspectiva e conflitos na construção de projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1993.

HADDAD, S. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Saete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão popular, 2012.

LEAL, F. de L. A.; PASUCH, J. Educação Infantil no Campo. **Boletim 11 – Salto para o Futuro;** v. 23, jun. de 2013.

MUNARIM, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo:** uma trajetória em construção. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em 26 mar. 2013.

OLIVEIRA, M. D. de. **Vivendo e aprendendo.** Experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

OLIVEIRA, Z. M. et al. **Creches:** crianças faz de conta & cia. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

VIEIRA, D. M.; MORO, C. **A educação infantil do/no campo no Paraná:** primeiras aproximações. 2011. Disponível em: <http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2011/Daniele%20Marques%20Vieira%20e%20Catarina%20Moro.pdf>>. Acesso em 26 mar. 2013.

CRIANÇAS INDÍGENAS NO PARANÁ E EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO

Rosângela Celia Faustino
Anabel do Nascimento Adão

INTRODUÇÃO

Atualmente no Paraná, existem três etnias indígenas: os Guarani, os Kaingang e os Xetá, que somam uma população de cerca de 15.000 (quinze mil) pessoas vivendo em, aproximadamente 35 (trinta e cinco) terras indígenas, e antigas aldeias, demarcadas ou em processo de demarcação. Os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2010 revelam a presença de outros milhares de indígenas vivendo em diferentes cidades do estado. (FUNDAÇÃO IBGE, 2010)

Estudiosos que realizaram pesquisas entre os povos indígenas, no sul e sudeste do Brasil, (BORBA, 1908; FERNANDES, 1975; SANTOS, 1975, SCHADEN, 1976; NIMUENDAJU, 1987; MABILDE, 1983), observaram aspectos sobre a infância e a educação indígena demonstrando que, tradicionalmente, as crianças têm liberdade, responsabilidades, interesse em aprender e ensinar, e participação em todas as atividades do grupo.

Com a expropriação dos antigos territórios, as sociedades indígenas sofreram grandes alterações em suas tradicionais formas de vida. Anterior ao aldeamento promovido pelos conquistadores, estes povos tinham a sustentabilidade baseada na caça, coleta, pesca, agricultura familiar e atividades relacionadas à defesa dos territórios, o que lhes permitia o adequado manejo deste, feito com base nos conhecimentos étnicos, profundos e complexos sobre as questões que os envolviam.

Desde o início da colonização, instituições religiosas foram encarregadas de instruir os indígenas sobre os conhecimentos e os costumes da sociedade européia que aqui se instalava. Intensificaram-se, nos aldeamentos, os projetos educacionais formais. O primeiro Projeto Constitucional Brasileiro, de 1823, no título XIII, art. 254, propôs a criação de “... estabelecimentos para a catechese e civilização dos índios...”.

A abolição da escravidão e a proclamação da república, no final do século XIX, impulsionaram a criação do primeiro órgão específico para tratar dos assuntos indígenas: o Serviço de Proteção ao Índio - SPI (1910-1967), encarregado da pacificação e consolidação das reservas indígenas. Inspirado em ideais positivistas, este órgão defendeu a laicização da instrução e a

integração das populações que sobreviveram ao processo de colonização do Brasil para evitar o extermínio indígena, pois os povos que sobreviveram até o século XIX estavam sendo caçados por bugreiros, contratados por fazendeiros com a anuência dos governos provinciais. Além da integração, pacificação e formação para o trabalho, o SPI tinha como função a implementação de uma educação voltada para a moral e o civismo.

De acordo com a organização econômica, baseada no modo de produção capitalista, a burguesia brasileira adotou o modelo de educação laica, constituído na Europa no século XIX, pós-revoluções burguesas. Esta apresentava caráter nacionalista e disciplinador e visava à formação de mão-obra assalariada. A aprendizagem da leitura e da escrita se dava pelo método sintético e os conteúdos enfatizavam o civismo destacando, por exemplo, que todas as crianças “decorassem” o Hino Nacional Brasileiro e outros símbolos nacionais da recém proclamada república. As metodologias burguesas tradicionais compunham-se de castigos corporais e autoritarismo, que deveriam ser exercidos pelo professor sobre as crianças, para que assimilassem os conteúdos escolares e todo o aparato ideológico do sistema.

No regime militar brasileiro (1964-1984), extinguiu-se o SPI e criou-se a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Por meio dessa instituição, o Brasil estabeleceu convênios com a agência evangélica Norte America, *Summer Instituto of Linguistics – SIL*, objetivando a codificação das línguas indígenas e elaboração de materiais didáticos para a alfabetização indígena.

A partir do final dos anos de 1970, no contexto da crise econômica capitalista mundial, os regimes militares na América Latina começam a perder sustentação e os movimentos sociais adquiriram maior capacidade de mobilização. Nos Estados Unidos, Canadá e países da Europa Central implementaram-se mudanças legais, baseadas em políticas multiculturais e interculturais, para o tratamento dos protestos das minorias. (FAUSTINO, 2006).

Com o fim do regime militar no Brasil, convocou-se uma Assembléia Constituinte e a aprovou-se a Constituição Federal, em 1988. Nesta, os indígenas passam a ser considerados cidadãos de plenos direitos. Na década de 1990, com o Decreto Presidencial N. 26/1991, a educação destinada à população indígena passa a integrar as ações do Ministério da Educação - MEC, que elabora as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), imputando-lhe caráter diferenciado, intercultural e bilíngue, conforme orientações dos organismos internacionais, principalmente a UNESCO.

Documentos como: a Portaria Interministerial n. 559 de 1991, o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, a LDBEN n. 9394 de 1996, a Resolução do CNE n. 02 de 1998, a Resolução CEB n. 03 de 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, o Parecer CEB n. 14 de 1999, a Resolução CEB n. 03 de 1999, o Plano Nacional de Educação de 2001 e a Resolução n. 05/2012, regulamentam essa modalidade de ensino.

Considerando esse histórico, o presente texto tem por objetivo contribuir com o conhecimento, especialmente no Paraná, sobre a infância indígena, os processos educativos e o papel da escola na atualidade. Assim, traz alguns elementos sobre a infância desses povos, os

jogos e as brincadeiras indígenas e faz um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil, instituída pelo Ministério da Educação após a década de 1990. Aborda, ainda, a importância da valorização da cultura, dos conteúdos a serem trabalhados na escola, do planejamento pedagógico e de uma prática pedagógica contextualizada, que contribua com a aprendizagem escolar e com o desenvolvimento das crianças indígenas no contexto étnico e sociocultural do Paraná.

OS POVOS INDÍGENAS E A INFÂNCIA

Ao serem aldeados, os indígenas perderam suas formas tradicionais de sustentabilidade, sendo forçados a se adaptarem à vida sedentária e novos hábitos. Como as terras demarcadas após a expropriação dos territórios não garantem a subsistência de todos, milhares de indígenas migraram para os centros urbanos em busca de trabalho e sobrevivência.

Para entender a infância e os processos de educação, tanto nativos, como escolares entre os povos indígenas, são ainda necessários estudos em história e etnologia indígena, observando-se, porém, que sobre a infância propriamente dita, são poucos os registros que elucidam os processos próprios de ensino e aprendizagem das crianças matriculadas nas escolas estaduais de educação indígena do Paraná.

Alguns autores clássicos da cultura brasileira descreveram a importância da infância indígena. Segundo Teixeira (2002), Câmara Cascudo informa que, entre os séculos XVI e XVII, os meninos indígenas brincavam com pequenos arcos, flechas, tacapes e outros instrumentos que compunham o arsenal guerreiro dos pais. O divertimento natural era imitar os adultos, caçando pequenos animais, abatendo aves menores, tentando pescar, ou seja, brincadeiras que não tinham como objetivo apenas passar o tempo. Serviam como elementos didáticos, de preparação para a vida adulta. Conforme o autor, as meninas, desde muito cedo, acompanhavam as mães nos afazeres domésticos tais como: buscar água e lenha, preparar os alimentos, fazer as tecelagens e os utensílios domésticos.

No final do século XIX, o engenheiro inglês Thomas Bigg-Whitter, que viveu alguns anos no Paraná, assim descreveu as crianças da etnia Xetá, a qual chamara de Botocudos:

Educação Infantil as duas crianças eram exímias imitadoras. Imitavam qualquer som conhecido de pássaro ou de animal da floresta situada atrás do acampamento. Imitavam-no e depois diziam o seu nome a qualquer pessoa que prestava atenção àquilo que faziam. Gostavam de imitar especialmente as várias notas melancólicas das pombas. Evidentemente, aprendiam esses sons desde pequeninos, quando começavam a falar. Ouvindo as crianças imitar os sons e pronunciar os nomes dos animais que os produziam, aprendi certo número de palavras em botocudo. O menino, especialmente, não era só bom aluno, mas professor capaz e perseverante, pois não descansava enquanto a pessoa que o ouvisse não dominasse a pronúncia exata da palavra que estava ensinando. Ambos eram extremamente espertos e inteligentes. (BIGG-WITHER, 1878, apud, MOTA; BONICCI, 2012, p. 113).

Ao estudar a questão da infância entre os Guarani, Schaden (1976, p. 24) relatou que a sociedade indígena tem muito respeito pela personalidade da criança. O autor salienta a importância de compreender o processo educativo das etnias indígenas, bem como o conhecimento do sistema sociocultural a que corresponde.

Em Nimuendaju (1987) pode-se observar que, no mito fundador da etnia Guarani Nhandewa, “*O círculo dos gêmeos*”, as crianças tem um papel fundamental, pois, após a partida do pai *Nhanderu* e a morte da mãe, *Nhandecy*, os irmãos gêmeos, recém-nascidos, criados pela avó onça, se tornaram protagonistas da história da criação do mundo Guarani.

Ao investigar o processo educativo entre os Tupinambá, Florestam Fernandes (1975), evidenciou que a educação indígena objetiva preparar o sujeito para conformar-se aos outros, sem, no entanto, perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade. Isto significa dizer que o indivíduo era orientado, tanto para desenvolver certas atividades, como para ser homem ou mulher, segundo certos ideais de formação humana.

Para o autor é equivocado separar essa educação daquela ministrada nas escolas da sociedade majoritária, como se fossem mundos inconciliáveis e antagônicos. Além do propósito fundamental comum, de converter o indivíduo em ser social, ideal da escola formal, devia-se ter claro o premente incentivo à formação de aptidões, orientadas no mesmo sentido. Para Fernandes (1975, p. 42) as sociedades humanas procuram orientar a personalidade dos seus membros utilizando a educação como uma técnica social de desenvolvimento da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos. Assim, a educação nativa caracteriza-se pelo sentido comunitário, uma vez que os conhecimentos produzidos eram/são acessíveis a todos (de acordo com as prescrições resultantes dos princípios de sexo e idade, sendo, portanto a herança social compartilhada de forma ampla); pela ausência de especialização e pelo acesso igualitário de participação na cultura.

Esse pesquisador mostrou que, na sociedade Tupinambá, todos tinham a responsabilidade de acumular uma bagagem de conhecimentos, de educar a memória para armazenar ensinamentos e lembranças a serem perpetuados via oralidade, objetivando a capacidade de ação em atendimento às normas prescritas ou exemplares do grupo.

Isso envolvia, por sua vez, aptidões complexas, que exigiam uma profunda educação das emoções, dos sentimentos e da vontade, a ponto de fomentar o sacrifício permanente de disposições egoístas individuais e a mais completa identificação dos indivíduos com suas parentelas, as alianças que elas mantivessem e os interesses que elas pusessem em primeiro lugar. (FERNANDES, 1975, p. 52).

Nesse sentido, Fernandes (1975) concluiu que a educação na sociedade indígena é permanente e que somente os mais velhos possuem certos requisitos para participar de todas as atividades, sendo inclusive, capazes de revitalizar os conhecimentos tradicionais.

Em relação aos indígenas Kaingang há o registro de autores que viveram entre os grupos

familiares do sul do Brasil. Borba (1908), descreveu minuciosamente o *caindire*, jogo praticado por essa etnia, demonstrando importantes questões sobre as relações socioculturais indígenas e o papel dos jogos na formação das aptidões. Mabilde (1983) descreveu o modo de vida dos Kaingang no século XIX, desde a gravidez, o parto, a nomeação e o papel das mulheres na educação e nos cuidados com as crianças.

Recentemente, em trabalho de pesquisa de campo, Rosângela Faustino (2009), coletou de um professor Kaingang a descrição de uma brincadeira praticada pelas crianças kaingang:

Primeiro as crianças apostam uma corrida. Quem chegar primeiro nos pés de árvore é macaco. Quem chegar por último é onça e tem que pegar os macacos correndo atrás, subindo nas árvores. A criança que é pega desce da árvore e fica olhando a brincadeira. A brincadeira só acaba quando a onça pegar o último macaco. Na próxima brincadeira o primeiro macaco vira onça e começa tudo de novo. (Depoimento de Alexandre Krenkag Aparecido Farias à Rosângela Célia Faustino, T.I. Faxinal-PR, em 2009).

Há também as brincadeiras praticadas por crianças Guarani, descritas por professores Nhandewa, Kaiowa e Mbyá no Paraná. Dentre elas se destacam a peteca, a corrida, o balanço, o pião, o *mundé*, o tangará, o esconde-esconde, o jogo do guerreiro, a bolinha de gude e o jogo da máscara. Esta última descrita da seguinte forma:

Um adulto, o responsável, coordenador da brincadeira convoca as crianças do grupo e inicia a pintura de todos, dos pés à cabeça. As tintas utilizadas são o urucum, genipapo, barro e carvão. Cada criança pintada deve andar, como se estivesse em um desfile e os adultos participantes devem escolher qual é a pintura, a máscara mais feia. (Depoimento coletado na TI Verá Tupã'i-PR, em 2012).

É importante compreender que

Os jogos tradicionais indígenas são atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e, portanto congregam em si o mundo material e imaterial de cada etnia. Eles requerem um aprendizado específico de habilidades motoras e estratégias. Educação Infantil Os jogos ocorrem em períodos e locais determinados, as regras são dinamicamente estabelecidas, não há geralmente limite de idade para os jogadores. Não existem necessariamente ganhadores/perdedores e nem requerem premiação, exceto prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo (ROCHA FERREIRA et al., 2005, p. 33).

Conforme Faustino (2012, p. 257), além dos jogos, brincadeiras e afazeres domésticos, a criança indígena é instada a ouvir atentamente as histórias contadas pelos mais velhos. Pensar e aprender sobre elas são essenciais, por exemplo, na cultura Guarani. O professor indígena Teodoro Tupã, da Escola Estadual Indígena Araju Porá, da Terra Indígena Itamarã, explicou-nos que as histórias são contadas aos poucos, de modo a despertar a curiosidade infantil. As crianças precisam

perguntar para saber mais; precisam ficar junto dos adultos, participar das “rodas” de conversa, ouvindo em silêncio.

Os registros que constam no CD Rom “Quem são os Xetá?”, mostram que entre os Xetá, as crianças desde cedo, aprendiam as atividades praticadas pelo grupo: os meninos aprendiam de maneira lúdica atividades consideradas masculinas, como o manejo do arco e da flecha, treinando a pontaria em borboletas, cigarras e besouros, além de aprender a construir pequenas cabanas e armadilhas. As crianças brincavam livremente pela aldeia e nos rios, ou com os animais de estimação que costumavam criar, como, por exemplo: gaviões, corujas, morcegos, aves, borboletas, cigarras, besouros, ou, ainda, com os *mows* (pequenas esculturas feitas com cera de abelha) (2000).

Para os formuladores da Teoria Histórico-Cultural - Vigotski, Luria e Leontiev - a cultura é fator determinante nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Com base no materialismo histórico-dialético, estes teóricos desenvolveram pesquisas evidenciando que a educação se dá nas diferentes interações com o meio e com o outro. Ao nascer, a criança se insere em um ambiente organizado culturalmente e vai, em um longo processo, apropriando-se do conhecimento à medida que participa das atividades desenvolvidas pelo grupo social a que pertence.

Sábios da cultura Guarani, chamados de *txamói* e seus ajudantes, os *ivyraidja*, no Paraná, destacam a importância do papel da mediação dos adultos e das brincadeiras. Ao relatar algumas das brincadeiras tradicionais Guarani, os professores Teodoro Tupã e Carlos Cabreira, este da Escola Estadual Indígena Cacique Kofej, Terra Indígena São Jerônimo, informam que estas eram planejadas, organizadas e coordenadas por adultos. Informam também, que os brinquedos eram feitos pelos mais velhos, enquanto a criança observava atentamente todo o processo. Contam que a peteca, feita de palha de milho, era uma brincadeira de meninas; o arco e flecha, era uma brincadeira de meninos com mais de 8 anos e o esconde-esconde, brincadeira tradicional que apresenta algumas variações. Nesse jogo, em que um adulto esconde uma varinha ou faz um sinal, na árvore ou no chão, e as crianças devem encontrá-la, há diversas regras que precisam ser seguidas, como a divisão por idade e sexo, por exemplo. Para o professor Teodoro Tupã, “Educação Infantil *todo jogo é relacionado à cultura. Através do jogo a criança aprende a regra da cultura*”.

A Teoria Histórico-Cultural imputa grande valor ao brincar e ao brinquedo. Vigotski (2009) desenvolveu estudos sobre a questão, afirmando que o brincar desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança e na aprendizagem da cultura.

As pesquisas de campo, entre os indígenas no Paraná, demonstram que a liberdade e a participação da criança na vida do grupo são componentes importantes para a educação. Por meio destas, as crianças desenvolvem conhecimentos, formam sua identidade, se inteiram das regras de convivência e adquirem os padrões de comportamento necessários para a vida em sociedade.

Estudos teóricos da área corroboram as pesquisas de campo realizadas no Paraná:

Educação Infantil quando as crianças brincam, elas estão contextualizando e elaborando o contexto social em que vivem. Para ela a atividade lúdica e a constatação de que a brincadeira faz parte do dia-a-dia, serve para evidenciar as dimensões da cultura e da vida social, com tempo e espaço, presente nas brincadeiras sazonais. (SILVA; NUNES, 2002)

Ao referir-se às crianças e ao trabalho dos professores indígenas em escolas Guarani, no Rio Grande do Sul outra pesquisadora informa que:

A imitação talvez seja um dos aspectos mais importantes na formação da pessoa Guarani e possibilita que cada uma construa seus comportamentos particulares, inspirando-se naquilo que a rodeia. [...] a criança passa a imitar tudo que a rodeia: animais, irmãos mais velhos. [...] a partir dos três anos as ações comunitárias são o alvo principal da curiosidade das crianças, que aí buscam modelos para suas ações. Na escola a imitação é privilegiada e quase todas as atividades partem de um modelo apresentado aos alunos. (BERGAMASCHI, 2011, p. 146)

Quando viviam nas florestas, os povos indígenas detinham um vasto conhecimento da geografia (do espaço habitado), da biologia, botânica, zoologia, ciclos da natureza, fauna e flora, montanhas, rios, peixes, animais, e clima. Identificavam doenças por meio dos sintomas apresentados e conheciam tratamentos, técnicas e medicamentos naturais, capazes de combater muitas doenças. Sobre a agricultura, sabiam a época de plantio e de colheita, o manejo/conservação das sementes e os cuidados com a terra.

Os conhecimentos produzidos eram aprendidos pelas novas gerações por meio da experiência, da imitação, da participação em processos de interação verbal e não verbal. As crianças indígenas, de forma geral, brincam com liberdade, observam com atenção, participam da vida dos adultos, acompanham os pais e parentes nas atividades diárias e com isto compreendem e atuam na realidade vivida.

Com o aldeamento, muitos dos conhecimentos tradicionais se perderam e outros foram ressignificados. Ao interagir com a sociedade letrada, os indígenas sentiram necessidade de dominar o código escrito para melhor defender e dominar a política indigenista na qual estão inseridos. Considerando-se que as culturas são dinâmicas e se alteram constantemente, Silva afirma que:

[...] a cultura indígena, como toda cultura, também sofre mudanças e transformações, e o próprio indígena tem o direito de alterar sua cultura à medida que recebe interferências capazes de lhes proporcionar opções de escolhas. (SILVA, 2012, p. 53)

Conforme Faustino (2012, p. 258), para a Teoria Histórico-Cultural a escola representa um espaço socialmente organizado e contribui sobremaneira para a elaboração de novos conhecimentos. Na escola, a ação do professor é fundamental, pois este planeja e organiza formas de interação que determinarão a apropriação e a transferência de conhecimentos, ampliando as áreas de estudo, aprendizagem e criatividade dos estudantes. Nesse processo, o professor atua, assim como os

mais velhos, experientes da família, como mediador, ajudando as crianças e jovens a desenvolver conhecimentos. A escola deve constituir-se como oportunidade para a criança acessar o mundo da cultura escrita e usufruir também dos bens culturais codificados por essa linguagem. Para Vigotski (2009, p. 67), “[...] a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria.”

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A preocupação com um sistema de educação formal, para melhor adaptação, principalmente das crianças indígenas dos grupos aldeados, aos efeitos das mudanças bruscas causadas em seus modos de vida, está colocada em inúmeros relatos. Mabilde (1983, p. 35) que conheceu os Kaingang no século XIX, ao escrever sobre as doenças que afetavam violentamente as crianças, relata:

“[...] as crianças de menos idade, cujos órgãos ainda não estão desenvolvidos completamente [...] Nascidos na mata virgem, geralmente fria de temperatura e ares úmidos, com seus primeiros passos guiados naquela vida selvática, as crianças se criam no estado de completa nudez. [...] Ressentem-se, contudo, dos primeiros efeitos que o uso da roupa, a que não estão acostumadas, sobre elas produz”.

O autor observou que, aldeados, os indígenas viveram impactantes mudanças em sua organização sociocultural. Uma delas foi o fato de passarem a usar roupas. Destaca-se, por exemplo, a falta de experiência das mães e das mulheres mais velhas, responsáveis pelos cuidados com as crianças. Por não saberem que era necessário trocar a roupa de frio quando o sol esquentava ou quando a criança se molhava, a saúde da criança poderia ser comprometida. A ausência desses conhecimentos afetava os cuidados com o corpo e desencadeava doenças que antes, vivendo nos territórios tradicionais, os grupos não experienciavam.

É necessário observar, entretanto, que a questão cultural não é simples e envolve elementos profundos, amplos e complexos que precisam ser compreendidos. Bergamaschi (2011, p. 144), chama a atenção para a importância da autonomia que envolve, também, os cuidados que cada um deve ter com o próprio corpo, desde a infância.

De forma geral, no contato com o não índio, os indígenas perceberam a importância da apropriação dos conhecimentos universais, começando pelo domínio da língua estrangeira, com a qual teriam maior interação: a língua portuguesa.

Conforme Laroque (2009, apud Medeiros 2012, p. 27), “[...] no rol das negociações, os nativos passaram a dizer que gostariam de construir casas como as dos brasileiros, levantarem igreja e levar papel e livros para a aldeia a fim de que também tivessem escola.”

Se, no século XIX os Kaingang reivindicavam a escola por saberem que precisariam dela para adquirir conhecimentos dos quais não dispunham em seu cabedal cultural, atualmente

os indígenas no Paraná compreendem sua função, seu caráter de transmitir conhecimentos e, inclusive, passaram a reivindicar às Instituições de Ensino Superior que registrem os conhecimentos indígenas, e que a escola ensine às novas gerações algumas tradições e histórias que, na violência da ocupação dos territórios do Paraná pelas frentes de colonização, se perderam ou deixaram de fazer parte de seu dia a dia.

No século XX, com os desdobramentos finais das grandes guerras mundiais, criação dos organismos e agências internacionais, ações da guerra fria e as medidas para conter os movimentos socialistas no mundo, determinou-se que: “Será ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas, ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna” [...] (OIT, 1957). No contexto da crise econômica internacional dos anos de 1970 e vertiginosos movimentos sociais, os organismos reafirmaram, que [...] a educação na língua própria das minorias é um componente essencial para proteger suas identidades. (ONU, 1992).

Após a elaboração e publicação de documentos, orientados por essas deliberações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e outros, organizou-se a formação de professores indígenas por meio de cursos específicos de magistério e as escolas indígenas foram mobilizadas no sentido de elaborarem projetos pedagógicos e currículos interculturais e bilíngues.

As ações afirmativas, também provenientes da política internacional de inclusão e diversidade cultural (FAUSTINO, 2006), possibilitaram o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, a partir da década de 1990 no Brasil. Nesse contexto, as universidades passaram a ter maior inserção nas pesquisas e nos cursos de extensão, com financiamentos; o que possibilitou o desenvolvimento de ações conjugadas em relação à educação escolar em Terras Indígenas.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas caracteriza-se como “[...] um instrumento internacional importante de direitos humanos”. (ONU, 2008, p. 50). O organismo afirma que esta Declaração representa o resultado do consenso internacional sobre os direitos indígenas, dando início a uma nova era de direitos humanos voltados para as questões indígenas.

No seu Art.1º, a Declaração destaca que “[...] os indígenas têm direito, a título coletivo ou individual, ao pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pela Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o direito internacional dos direitos humanos” (ONU, 2008, p. 15). Também reconhece o direito à autodeterminação, como expresso no Art. 4º, “[...] os povos indígenas, no exercício do seu direito à autodeterminação, têm direito à autonomia ou ao autogoverno nas questões relacionadas a seus assuntos internos e locais, assim como a disporem dos meios para financiar suas funções autônomas” (ONU, 2008, p. 16).

Em relação à educação, o Art. 14º anuncia que

“[...] os indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas educativos

com a oferta da educação em sua língua materna e seus próprios métodos de ensino e aprendizagem, contemplando todos os níveis e formas de educação do Estado, que deverão adotar medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, incluindo as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma”. (ONU, 2008, p. 10).

EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO PARANÁ

No Estado do Paraná existem 37 (trinta e sete) escolas indígenas regularizadas, estabelecidas em 35 (trinta e cinco) comunidades. Destas, 35 (trinta e cinco) ofertam Educação Infantil que é ministrada por professores formados no curso “Formação de Docentes Indígenas Bilíngues para a Educação Infantil e Anos iniciais no Ensino Fundamental na Modalidade Normal”- magistério indígena, ou no magistério regular.

O magistério específico para indígenas foi ofertado pelo estado do Paraná a partir do ano de 2006 e finalizou a última turma no ano de 2012. Neste período, foram formados 96 professores indígenas, havendo previsão de início de novas turmas para o ano de 2014.

As ações propostas pela Secretaria de Estado da Educação, para o avanço na Educação Escolar Indígena orientam-se nas leis já citadas e nas leis estaduais: Resolução n.º 2075/2008 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED); Deliberação CEE n.º 09/02; Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena do Estado do Paraná, no prelo, entre outras que amparam a educação básica no país.

As escolas indígenas estão em processo de elaboração ou reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), considerando que a categoria *escola indígena* foi incluída no Sistema Estadual do Paraná em 2008, os PPP das escolas indígenas devem estar de acordo com a legislação específica da Educação Escolar Indígena e a legislação da Educação Básica.

Nesse sentido, devem contemplar: os modos próprios de produção e transmissão de saberes de cada povo indígena; as características específicas das escolas indígenas territorializadas no Paraná; a realidade sociolinguística de cada comunidade indígena; a utilização de materiais pedagógicos que expressem metodologias que privilegiem processos específicos de aprendizagem; conteúdos do universo sociocultural de cada povo indígena atendido pela escola indígena, sendo a elaboração coletiva com a participação da comunidade indígena interessada.

Sobre a Educação Infantil, orienta-se que as crianças e suas etnias de origem sejam valorizadas na instituição educativa por meio da linguagem, das atividades desenvolvidas, dos materiais selecionados para as intervenções pedagógicas, da organização do espaço e do tempo. É fundamental que o professor indígena atue na valorização e desenvolvimento da oralidade para a consolidação dos conhecimentos tradicionais e da língua indígena na criança.

Nesse sentido, a educação para crianças indígenas preconiza um ensino que reconheça e estimule as cosmovisões dos diferentes grupos étnicos. Entende-se que essa perspectiva contribui com a reafirmação da identidade e se aproxima mais da educação tradicional, oferecida pela família. Salientamos a importância do ensino da língua indígena como elemento de valorização das culturas.

Também é importante o trabalho em grupos, a organização do tempo de forma que as crianças tenham contato constante com o meio que as circundam, inclusive com as crianças não indígenas, reservados seus direitos de usar sua língua e manifestar sua cultura. É aconselhável que os professores propiciem momentos em que as crianças possam ouvir histórias contadas pelos sábios da comunidade. A partir das narrativas tradicionais os professores podem desenvolver inúmeras ações que estimulem a oralidade e a criatividade das crianças com ilustrações, dramatizações, parlendas, jogos e brincadeiras. Em diversas culturas, as cantigas de roda ocupam espaço importante nas brincadeiras infantis e é comum vermos, também entre as crianças indígenas, a presença dessa brincadeira. Assim, os professores podem fazer uso dessa atividade, potencializando-a com músicas e jogos que estimulem a memória, a concentração, a linguagem e o pensamento das crianças.

O ambiente de sala de aula precisa conter as marcas infantis, ou seja, as produções realizadas pelas crianças, o calendário, a *chamadinha*, a janela do tempo, as marcas grupais (pinturas corporais, grafismo), símbolos culturais, dentre outros que a tornem um ambiente propício para a aprendizagem infantil.

Conforme nos orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), no currículo, os eixos norteadores para a Educação Infantil devem ser as interações e a brincadeira. Já sobre a avaliação, orienta-se que aconteça com acompanhamento pedagógico e que leve em conta o desenvolvimento das crianças, sem objetivar a seleção, promoção ou classificação.

É importante mencionar que os pais precisam acompanhar as crianças através de um documento formal próprio, a exemplo de um parecer descritivo que revele o desenvolvimento dos filhos. Na relação com os pais e crianças, é necessário observar as diferentes formas de interação presentes nas culturas indígenas com ênfase na oralidade, imagens, gestos, sons, atitudes que, em uma prática intercultural, não podem ser sobrepostos pelo uso prioritário da escrita; embora se reconheça que esta deve ser estimulada e permear as práticas cotidianas da escola.

Por fim, destaca-se a preocupação de lideranças indígenas, pedagogos e diretores escolares no Paraná, com a educação escolar indígena. Para isso eles defendem a necessidade dos professores, indígenas e não-indígenas, comprometerem-se cada vez mais com a cultura indígena e assim planejar adequadamente as intervenções promovendo a ampliação da aprendizagem.

CONCLUSÃO

Ao pensar uma escola específica, é importante entender aspectos relacionados à história, à cultura e à organização das comunidades indígenas, ou seja, uma educação voltada para atender às solicitações e necessidades dos grupos indígenas.

É importante entender que as crianças aprendem com os mais velhos em seu meio familiar, com os professores na escola, aprendem entre si e também ensinam, como bem explicitou o relato de Bigg Whitter. Assim, a escola torna-se espaço de troca de experiências entre estudantes e professores indígenas e não-indígenas, espaço onde acontece a interculturalidade.

A Educação Escolar Indígena tem sido uma preocupação constante dos governos e de outros “agentes da sociedade”. Essa preocupação também parte dos indígenas. A partir das ações dos organismos internacionais (OIT, ONU), eles passaram a reivindicar uma educação específica e diferenciada, que respeite seus processos próprios de ensino e aprendizagem. Tal proposta educacional é legitimada, no Brasil, pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e bases da Educação – nº 9394/96 (LDB) e rompe com a educação homogeneizadora da educação de períodos anteriores. Deve-se lembrar que no período que antecedeu as legislações citadas, a Educação Escolar Indígena, conduzida pelos órgãos indigenistas, compunha-se de caráter integrador, sendo que, na atualidade, com a nova legislação seu caráter passa a ser o da inclusão.

Atualmente os povos indígenas têm garantido, nas escolas específicas, o ensino da língua indígena e também os processos próprios de ensino e aprendizagem. Como resultado, é priorizada a educação intercultural, abrangendo os conceitos da cultura indígena e estendendo esse conhecimento para além das comunidades, por exemplo, com a Lei 11.645/2008.

As crianças indígenas, ainda têm pouca participação no que diz respeito à educação escolar indígena. A forma como é pensada a educação escolar indígena, ainda tem, em sua maioria, uma visão que, muitas vezes, desconsidera as necessidades das crianças indígenas.

Embora as crianças tenham sido observadas e descritas pelos estudos clássicos da etnologia, para uma melhor compreensão sobre suas vivências e aprendizagem, torna-se importante a realização de pesquisas acadêmicas que subsidiem as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educativas.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A. A criança Guarani: um modo próprio de aprender. In: NASCIMENTO, A. C. (org). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Campo Grande-MS: LIBER/LIVROS, 2011.

BORBA, Telêmaco. **Actualidade indígena**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1908.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. Comitê de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional).

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/401A-8426-1186066262DB%7D_1educacaoindigena-brasil.pdf>. Acesso em: 14 set. 2009.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 02/05/2011.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado). PPGE/UFSC, 2006.

_____. Diagnóstico Socioeducativo da Alfabetização Indígena no Paraná (Projeto SETI/PR). Entrevista com professores e sábios indígenas Kaingang. TI Faxinal – município de Candido de Abreu-PR (fevereiro de 2009).

_____. Educação e religião Guarani no Paraná: estudo a partir do ritual Nimongaray. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, número especial Educação Escolar Indígena, 2012.

FERNANDES, F. **Notas sobre a educação na sociedade Tupinanbá**. In.: _____. Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios. Petrópolis: Vozes, 1975.

MABILDE, P. E. A. B. **Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação Coroados dos matos da Província do Rio Grande do Sul**. São Paulo: IBRASA, 1983.

MEDEIROS, J. S. **Escola indígena e ensino de História: um estudo de uma escola Kaingang na Terra Indígena Guarita**. Dissertação (Mestrado). UFRGS, 2012.

MOTA, L.T. **Os Xetá no vale do rio Ivai 1840-1920**. Maringá: EDUEM, 2012.

MOTA, L. T. ; BONICCI, T. O encontro dos Xetá com a equipe do engenheiro inglês Thomas Plantagenet Bigg-Wither – 1873. In: MOTA, L.T Os Xetá no vale do rio Ivai – 1840/1920 Maringá: EDUEM, 2013, p. 113).

NIMUENDAJU, C. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani**. Trad. Charlotte Emmerich; Eduardo B. Viveiros de Castro. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1987. (Coleção Ciências Sociais).

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 107 de 05 de junho de 1957**.

Disponível em: <http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacao-docs/convencoes-internacionais/conv_intern_02.pdf> Acesso em: Fev. 2009.

ONU – Organización de las Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. **Declaración sobre los Derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas.** 1992.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf> Acesso em: 12 de maio 2010.

ROCHA FERREIRA, M. B. et al. O processo de mudanças na sociedade e os jogos tradicionais indígenas. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 2007,** Campinas-SP, 2007. Anais. Campinas, 2007.

ROCHA FERREIRA, M.B.; VINHA, M.; FASSHEBER, J.R.; TAGLIARI, J.R.; UGARTE, M.C.D. Cultura corporal indígena. In: PEREIRA DA COSTA, L. (org.) Atlas do esporte no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p.33-6.

QUEM são os Xetá? Curitiba: Museu Paranaense; Celepar, 2000. 1 CD-ROM.

SANTOS, S. C. dos. **Educação e sociedades tribais.** Porto Alegre, Movimento, 1975.

SCHADEN, Egon. Educação indígena. Problemas Brasileiros. São Paulo, abril, 1976.

SILVA, A. de F. C. A infância indígena diante das violações a direitos fundamentais. In: __ CANTÚ, A (org) **Criança indígena: olhar multidisciplinar.** Campo Grande-MS, 2012.

SILVA, A. L. da; NUNES, A. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: SILVA, R.L da; MACEDO, A.V.L. da S; NUNES, A. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002.

TEIXEIRA, M. das G. de S. A criança indígena em seu universo lúdico. In. ENCONTRO REGIONAL DA ANPDH, 1. , 2002. Ilhéus-BA. **Anais.** Ilheus: ANPUH, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A CRIANÇA ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Maria de Fátima Minetto
Elaine de Lourdes Pereira Oliveira
Mônica Maria Rodrigues
Rosimeire Galbiati Gonçalves

“Crianças são como borboletas ao vento...
Algumas voam rápido... algumas voam
pausadamente... mas todas voam do seu
melhor jeito. Cada uma é diferente, cada
uma é linda e cada uma é especial”.

Alexandre Lemos - APAE

APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil, que há muito tempo ficou distante do cenário educacional brasileiro, sobe ao palco para atuar assumindo a sua importância baseada nos artigos 29, 30 e 31 da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

A Lei Nº 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.

A palavra educação, que traz em seu bojo a ação de educar, torna-se ainda mais relevante quando o público-alvo da primeira etapa da Educação Básica é uma criança com deficiência.

A palavra criança remete à alegria, energia, bem-estar físico, mental, social, brincadeiras, brinquedo. Os pais, quando esperam um bebê, não imaginam que o mesmo chegue com alguma deficiência, ou algo que o impeça de se locomover, de enxergar o mundo à sua volta, de ouvir, compreender o que acontece, de sentir os sabores que a vida oferece. Quando a criança nasce e apresenta alguma dificuldade em um dos cinco sentidos, física ou intelectualmente, o primeiro impacto é negativo, é decepcionante. Isso é natural, afinal o ser humano não é ensinado a conviver com decepções, ou algo fora dos padrões. Aos poucos, todavia, esse ser que cresce ensina sobre a riqueza da diversidade humana e impulsiona seus familiares à pesquisa sobre a deficiência e à procura de recursos para amenizar o seu comprometimento.

Este documento nasce como apoio aos professores e profissionais da educação com o intuito de indicar novas possibilidades para um trabalho pedagógico junto a crianças com necessidades educativas especiais. Você é convidado a refletir sobre a diversidade, aceite esse desafio!

COMO SE APRESENTA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL?

A etapa da Educação Infantil na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial apresenta dois programas:

1. Estimulação Essencial: 0 a 3 anos, tendo um professor regente com o número de seis crianças em sala de aula, sendo que a avaliação é feita com relatórios descritivos bimestrais;

2. Pré-escolar: 4 a 5 anos, tendo um professor regente com o número de seis crianças em sala de aula, tendo como avaliação relatórios descritivos bimestrais.

A criança da Educação Infantil da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial que temos em sala de aula é, antes da deficiência, um ser humano que merece um olhar cuidadoso, cheio de amor, que requer o toque do mestre; que a faça despertar da letargia de suas limitações tornando-a participante do mundo que a cerca. Muitas vezes os primeiros sinais de algum atraso ou alteração do desenvolvimento vão aparecer na Educação Infantil e dependerão do olhar esperto e atento do professor.

CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE) são aquelas que apresentam dificuldades significativas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, decorrentes de circunstâncias que podem ser de ordem biológica, psicológica, social e cultural; ou ainda quando seu desenvolvimento se difere por apresentar habilidades superiores aos demais. Essas diferenças podem variar na intensidade, nas características distintas e algumas vezes podem estar combinadas (quando uma criança tem mais de uma NEE ao mesmo tempo):

- **DEFICIÊNCIAS** visual, auditiva (surdez), intelectual, motora. São aquelas que provocam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, podendo restringir sua participação na escola e na sociedade.
- **TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.
- **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

As crianças com necessidades educativas especiais podem não correr como as outras, não ouvir ou emitir sons, podem precisar de um tempo maior para que se efetive a sua aprendizagem, mas são crianças. E... se olharmos só para o déficit é isso que veremos! Mas, quem está na sua sala de aula é uma criança e é isso que precisa ser visto.

O trabalho realizado pelo professor não é fácil, muitas vezes é árduo, espinhoso e decepcionante, visto que a resposta da criança pode ser lenta e necessitar de muita perseverança para que haja o avanço esperado. No entanto, se houver estímulos, entendimento de como se processa a deficiência, procurando metodologias e intervenções adequadas às suas condições, ela responderá a seu modo e a seu tempo.

O professor necessita descobrir os universos que se encontram dentro da criança em sua sala de aula. Através dessa descoberta, instigar pequenos movimentos, notas que ainda não formaram músicas, versos que não se transformaram em estrofes harmônicas, mas que estão ali prontas para o desafio de lançar ao vento e formar sementes frutíferas da produtividade.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Atualmente, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento infantil está diretamente ligado à educação e conseqüentemente a todo sistema educacional, visto sua estrutura e também a organização etária, pedagógica e burocrática. Ao questionarmos como o ser humano se desenvolve, como ele aprende e interage na sociedade, nos remetemos a diversos trabalhos de pesquisadores que marcaram a história com seus estudos.

Costa (2006, p. 234) ressalta a necessidade de que este processo de ensino e aprendizagem seja adequadamente organizado, pois não são todos os processos que promovem o desenvolvimento. Em se tratando de crianças com necessidades educativas especiais, há necessidade de o próprio sujeito determinar os recursos metodológicos a serem utilizados, considerando suas possibilidades, a fim de que a apropriação do conhecimento aconteça de forma eficiente. Assim, a finalidade da educação para esses alunos é a mesma para os alunos não especiais, porém utilizando metodologias e estratégias diferentes.

Vygotsky defende o “enriquecimento do ambiente de aprendizagem, dos recursos e meios a serem utilizados e não em uma educação empobrecida, como era comum se encontrar em escolas especiais”. (COSTA, 2006, p. 235). Assim, esta mediação deve possibilitar ao aluno interagir com o objeto do conhecimento, explorando-o e estabelecendo relações, fazendo-se necessário para que o desenvolvimento intelectual ocorra.

Vygotsky (1989, 1998) dedica-se ao estudo das deficiências (defectologia), baseando-se nos aspectos *qualitativos* do desenvolvimento, entendendo que estas crianças apresentam um processo qualitativamente distinto, peculiar. Sua análise, portanto, extrapola os aspectos resultantes da simples soma das funções e propriedades pouco desenvolvidas.

A defectologia está lutando agora pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, qual seja: a criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo. (VYGOTSKI, 1989, p. 112).

A defectologia moderna sugere o abandono do foco da “criança do não” (quando olhamos só o que a criança não consegue realizar), para olhar o “potencial da criança”, ou seja: voltar-se ao que ela pode fazer. Com isso, o autor diz ao professor que se a ação pedagógica focar o defeito não terá evolução, que este se deve concentrar no potencial que a criança tem, ampliando horizontes e possibilidades de seu aprendizado e desenvolvimento.

Já os estudos piagetianos também trabalham na perspectiva de melhorias no desenvolvimento e aprendizagem, quando há trocas com colegas. Para Piaget e Inhelder (1997) nossa inteligência vai sendo construída lentamente a partir de nossa interação com o meio físico e social.

O marco significativo dos estudos sobre o raciocínio de deficientes intelectuais indiscutivelmente são centrados nos trabalhos de Barbel Inhelder, principal colaboradora de Piaget, que em abril de 1943, escreveu o livro intitulado “Le diagnostic de raisonnement chez les débiles mentaux.” Na obra, Barbel preocupa-se com as estruturas de pensamento e com o processo de desenvolvimento do mesmo. Seus estudos concluem que as fases de desenvolvimento nas crianças normais, ao resolver tarefas, foram observadas com impressionante regularidade nas pessoas com deficiência intelectual.

O principal destaque das pesquisas realizadas por Inhelder foi comprovar que deficientes intelectuais pensam com lógica, raciocinam, mas só conseguem atuar com lógica quando os *objetos estão apresentados de forma concreta*, demonstrando que essas crianças só não têm acesso à lógica formal. Suas constatações revolucionaram as concepções sobre a deficiência. Em síntese, poderíamos dizer que as crianças com deficiência intelectual passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento que as crianças normais, apenas com lentidão, sendo que esta autora chamou de “viscosidade genética”. (FERREIRA, 1993, p. 14).

Mantoan (1991) faz um estudo referenciando algumas pesquisas realizadas com crianças deficientes, inspiradas na concepção piagetiana como: Inhelder 1943, Paour 1980, Weisz, Zigler e Yates em 1982, que concluem sobre a semelhança entre hierarquias das construções de conceitos em pessoas com desenvolvimento típico e deficientes, não apresentando quaisquer diferenciações estruturais (desenvolvimento estrutural são os períodos definidos por Piaget: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal).

A Psicogênese infantil ocorre para qualquer indivíduo, independente do lugar onde vive, cor, raça. Piaget diz que este é um processo universal. Segundo Ferreira (1993), os estudos de Inhelder realizados com pessoas com déficits no desenvolvimento, nos permitem entender que *atrasos em relação às idades cronológicas e a idade intelectual nas crianças com deficiências,*

estão relacionados ao funcionamento intelectual (capacidade de assimilação, acomodação, equilibrar e adaptação).

Piaget e Inhelder (1997) batizaram de período sensório-motor o processo de início do desenvolvimento da inteligência. Se pegarmos como exemplo de deficiência intelectual a Síndrome de Down, poderíamos dizer que o bebê afetado por essa síndrome demonstra um prejuízo desde o início de seu desenvolvimento. As trocas com o meio, tão necessárias, de alguma forma foram prejudicadas, ocasionando uma interação deficitária, apresentando também falta de organização dos comportamentos adaptativos desde o período sensório- motor, como nos explica Ferreira (1993). Observa-se uma dificuldade de organizar seus esquemas de ação, prejudicando as relações espaciais, temporais e causais. A construção da realidade acaba ficando deficitária.

Na perspectiva do homem como ser social e sua humanidade como resultante da sua vida em sociedade, é que Wallon também analisa o processo de desenvolvimento do sujeito com constantes transformações. Teixeira (2003, p. 172) define os estudos sobre desenvolvimento e o meio que Wallon pesquisou:

Então, embora nas fases iniciais do desenvolvimento a fisiologia e a psicologia sejam simultâneas, as consequências das manifestações da criança ultrapassam a fisiologia e a ligam à sociedade. Por isso mesmo, Wallon entende que é pelas relações de sociabilidade que a vida da criança necessariamente principia. Tais relações ultrapassam o plano do mundo físico e, com o tempo, vão modificando o comportamento humano: de visceral para socialmente orientado.

A escola deve impulsionar seu aluno para além de suas potencialidades iniciais, proporcionando oportunidades iguais aos alunos com e sem deficiência, sendo uma escola para todos, proporcionando-lhes um bom ensino, independentemente de suas necessidades educativas especiais.

AÇÕES PEDAGÓGICAS E AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)

As ações pedagógicas direcionadas às crianças com NEE em diferentes ambientes educacionais exigem organização. Diante deste contexto, há a necessidade de adaptações de pequeno e grande porte, que são perfeitamente definidas por Bolsanello (2010, p. 09) como:

- adaptações curriculares de GRANDE PORTE são aquelas que extrapolam a área específica do professor e que são da competência formal dos órgãos superiores da política e da administração educacional;
- adaptações de PEQUENO PORTE são modificações promovidas no currículo,

pelo professor, a fim de que seus alunos com necessidades especiais participem produtivamente do processo ensino-aprendizagem, nas Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, nos Centros de Educação Infantil, na escola regular, junto aos demais colegas de turma. São chamadas de pequeno porte, porque sua implementação decorre da responsabilidade e ação exclusiva dos professores, independentemente de autorização ou ação de qualquer outra instância superior.

Podemos aqui enfatizar que para que esses benefícios sejam realmente efetivados, devemos nos lembrar das contribuições que cabem ao professor, segundo Bolsanello (2010, p. 10) como: criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação da criança com necessidades especiais na sala de aula; favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar; favorecer a participação nas atividades; atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum; adotar sistemas alternativos de comunicação, para impedidos de comunicação oral, tanto no dia a dia como no processo de ensino e aprendizagem e no processo de avaliação; favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia ou de fracasso.

Durante a atuação com a criança é fundamental considerar o olhar que o professor tem para a Educação Inclusiva e a sua formação, pois quanto antes se percebe as deficiências, o mais precocemente pode-se iniciar os trabalhos, melhorar o desenvolvimento infantil e a aprendizagem da criança. Esta concepção se afirma através de Mulas:

A escola infantil está estreitamente vinculada à atenção precoce, pois ambas possuem o mesmo objetivo, que é fomentar o desenvolvimento global da criança. Estar atenta aos fatores emocionais, físicos, sociais e cognitivos significa prevenir eventuais atrasos do desenvolvimento e compensar determinadas carências que podem advir do ambiente familiar. (2007 apud SOEJIM; BOLSANELLO, p. 67. 2012).

Bolsanello (2010, p. 12) partilha esse pensamento, quando afirma que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo da atuação com a criança, nos diversos espaços educacionais.

Segundo a mesma autora, o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das crianças, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Assim sendo, Mrech (2010) entende que para a criança especial, os brinquedos, os jogos

e os materiais pedagógicos, desempenham nesse momento um papel nuclear, visam discutir aspectos fundamentais na estruturação do processo psicopedagógico, tendo em vista a construção do conhecimento e do saber por parte da criança. O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo pluricausal, abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos e políticos.

A autora enfatiza, ainda, também que o cérebro é um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história, da espécie e do desenvolvimento individual. Para esse profissional da educação é fundamental que tenha a percepção dessa singularidade que vai comandar o processo e não um modelo universal de desenvolvimento. É preciso que altere sua forma de conceber o processo de ensino – aprendizagem, ele não é um processo linear e contínuo que se encaminha numa direção, mas, sim, multifacetado, apresentando paradas, saltos, transformações bruscas. No processo ensino – aprendizagem, inclui-se também a não aprendizagem. Revela que, o conhecimento e o saber não são aprendidos pelo sujeito de forma neutra: dentro do sujeito há uma luta entre o desejo de saber e o desejo de não saber, elas se refletem tanto no plano consciente como no inconsciente.

Diante do uso do brinquedo, jogos e materiais pedagógicos, o sujeito pode se direcionar tanto para o desejo de saber (tecendo o saber) como para o desejo de não saber (paralisa o processo formando as chamadas estruturas de alienação no saber). Nessa alienação do saber, a criança utiliza tanto os símbolos que foram inicialmente cunhados: a família e a escola, como refletem o próprio processo de construção dos símbolos pelo sujeito, ou seja, os recortes que o sujeito introduz nos conteúdos que recebeu da sua família e da sua escola.

A autora coloca que com as crianças de modo geral, esse processo de transição é muito rápido e pouco percebido. Com as crianças especiais, ele se revela mais claramente, refletindo o processo duplo de implantação da aprendizagem: a do desejo de aprender e a do desejo de não aprender. Nesse processo, é importante que o professor perceba que a forma como a criança reage ao objeto não é simplesmente um produto do processo na sua interação com o objeto, mas um produto de sua história pessoal e social. Mrech (2010, p. 136) elenca estruturas de alienação mais comuns, sendo:

A concepção da capacidade lúdica do professor. Um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica das crianças com as quais trabalham. Antes de lidar com a ludicidade da criança, é preciso que o professor desenvolva a sua própria. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado. O professor que não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial, facilmente identificada pelas crianças;

Os modos estereotipados de o professor conceber o material apresentado. O seu olhar é técnico, basicamente o olhar do professor ou do psicopedagogo sobre o objeto, isto é, um olhar *adulto*. Acontece que quem vai utilizar o objeto, geralmente, é uma criança ou um adolescente. Muitas vezes aí se estabelece uma incompatibilidade entre esses dois olhares;

As formas estereotipadas do professor conceber a criança. A imagem que o professor tem da criança, muitas vezes não corresponde à criança real. Isso é muito comum, pois concebemos a imagem de alguém ou de alguma coisa baseado nas nossas experiências anteriores. O professor não se dá conta de que a imagem criada da criança é uma produção sua. Se olhar a patologia, a síndrome, a dificuldade, não verá a criança. Algumas vezes, o professor constrói a imagem da criança relacionada com a imagem da deficiência. Esse é um aspecto que precisa ser resgatado e revisto: a criança não é a patologia ou a deficiência. A criança é um ser em desenvolvimento.

As formas estereotipadas que a criança concebe o professor, a instituição, o material proposto. Uma imagem de uma escola boa ou ruim tende a se perpetuar na mente das crianças. Da mesma forma, a imagem de um bom ou mau professor também se antecipa à atuação docente, determinando muitas vezes os rumos do processo de ensino-aprendizagem. Se a criança não gosta do material proposto, é bastante comum ela rejeitá-lo, sem tentar estabelecer outra forma de interação;

As formas estereotipadas que envolvem o uso do material a ser empregado na comunidade em geral. Esses indicadores podem constituir imagens tão impactantes que acabam por desviar o professor ou o psicopedagogo de um trabalho mais aprofundado com o material.

As formas estereotipadas que envolvem o uso do material a ser empregado nas atividades em sala. Muitas vezes o professor utiliza brinquedos, jogos e materiais pedagógicos de uma maneira redutora e rotineira. O material a ser dado para a criança deve ser farto e variado. O professor ou o psicopedagogo poderá criar locais onde, em seu próprio ritmo de trabalho, a criança poderá escolher livremente o que quer fazer. Um dos exemplos mais eficazes dessa forma de trabalho são os cantinhos da música, ciências e artes, bastante empregados na pré-escola.

O brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico e prazeroso que existem nos processos de ensinar e aprender não se encaixam nas concepções tradicionalistas de educação, que priorizam a aquisição de conhecimentos, a disciplina e a ordem como valores primordiais a serem cultivados nas escolas. Esta dificuldade em olhar de modo inovador aspectos fundamentais e específicos da escola, contribui para limitar as ações que realmente colaborem para a efetivação de mudanças significativas nas práticas pedagógicas utilizadas hoje com crianças deficientes. De acordo com Ribeiro (2010, p. 151):

Essas mudanças serão possíveis quando os professores encararem com tranquilidade as mudanças no seu papel. De acordo com as abordagens psicogenéticas, o ponto de partida é o entendimento de que o indivíduo é o centro da busca do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é o produto da atividade do sujeito e depende do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

Nesse sentido, o professor construtivista tem um novo papel: é ele que desestabiliza, que estimula, que promove oportunidades da criança realizar suas trocas com o meio social, que desequilibra, que desafia, enfim; ele deixa de ser o detentor de todo saber e autoridade para se tornar um interlocutor que auxilia na busca de soluções para os conflitos cognitivos ou, numa palavra, assume o papel de mediador.

Para Ferreira (1993, p. 83) em atendimento à criança especial, a primeira condição para a produção do conhecimento é a ação, ou seja, para conhecer o sujeito precisa agir sobre o objeto. Para a criança com déficit no desenvolvimento, essa ação também pode ser deficitária, mas se o meio propiciar a essas pessoas uma estimulação favorável poderá compensar na medida do possível, prejuízos da estruturação cognitiva. Como vemos, a criança especial precisa de condições estimulante, para que possa agir livremente, e que tenha motivação o bastante para alcançar os objetivos desejados.

As crianças com deficiência devem ser solicitadas a falar sobre o que vão fazer, planejar suas ações, o que permite a formação de imagens antecipatórias. Devem também ser incentivados a falar sobre o que fizeram, pois, isto lhes dá oportunidade de tomar consciência de seus atos (imagens retroativas). Através do planejamento (pensar antes) e da tomada de consciência (pensar depois), a criança vai organizando o mundo em seu pensamento, em sua perspectiva espacial, temporal e em suas significações.

Do ponto de vista socioafetivo, o objetivo do educador deve ser, em primeiro lugar, o de desenvolver uma relação afetiva baseada na confiança, na aceitação e no respeito, a fim de que possa favorecer o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. Sentir-se aceita, compreendida, confiante e segura, é ponto fundamental para que a criança tenha coragem para arriscar respostas novas, tentar soluções diferentes, ser criativa.

Ao contrário do que há muitos anos se pensou, uma sala de aula adequada para crianças especiais deve conter grande diversidade de materiais para facilitar as descobertas e a construção do conhecimento; deve ser um local estimulante e organizado, conter os chamados “cantinhos” para facilitar o trabalho diversificado, que seja sentido pela criança como um lugar aconchegante e familiar.

Ferreira (1993) indica materiais pedagógicos como: argila, massa plástica, blocos de madeira, linhas, caixas de papelão, de ovos, de isopor, embalagens de plástico, saquinhos de leite, restos de papel, jornais velhos e revistas, cartolinas, conchinhas, lápis de cor, cera, pincéis, tintas, cola, cavaletes para pintura, maquiagem, gravatas, roupas de diferentes épocas e variados personagens, fantoches, marionetes, vassoura... Além dos materiais pedagógicos que são industrializados.

Encerramos destacando que o professor pode fazer muita diferença na vida e no desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais. Para isso, primeiramente deve ter seus olhos abertos para os sinais de alterações no desenvolvimento que a criança possa estar sinalizando. Ainda, deve organizar sua ação considerando as particularidades de cada criança, lembrando que a ação pedagógica é voltada para criança e seu potencial e não para sua deficiência. O desafio da escola contemporânea está em saber atender a diversidade do alunado.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. L. S. **Vigotski e os Novos Fundamentos para a Educação de Pessoas com e sem Deficiência**. In: FAUTINO, R; CHAVES, M; BARROCO, S. M. S. *Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena.: Contribuições da Teoria Histórico- Cultural*. 2ª Ed. Maringá: Eduem, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 12.796, de 4/04/2013**. Lei que 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. Brasília, 2013.

BOLSANELLO, M. A. **Educação especial e inclusiva**. Caderno para o curso de graduação em Pedagogia EAD/UFPR/MEC. Curitiba, 2010.

COSTA, A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, UFMG, 2006.

FERREIRA, I. N. Caminhos do aprender. **Uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental**. CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1993.

MANTOAN, M. T. **A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental**. Tese de doutoramento em educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1991.

MINDAL, C. B; VALENTE, T. da S.; STOLZ, T. **O construtivismo Piagetiano**. In: Caderno Pedagógico: Psicologia da Educação. Curitiba, CIAPEAD/UFPR, 2012.

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: ASA, 1997.

PEREIRA, C. L. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Contribuições para os estudos da linguagem. Psicologia em Estudo**, Maringá v.17, n2, p. 277-286, abr/jun. 2012.

RIBEIRO, M. L. S. R. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSEIRA, M. A.; SERRAHIMA, I. F. ELIAS, C. L. **Crianças com necessidades educativas especiais**. In: LLEIXA ARRIBAS, Teresa. **Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar**. 5ªEd. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, M. F. M. C; KLEINHANS, A. C. S; Processos Cognitivos e Plasticidade Cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Jan-Abr. 2006, v12, n1, p. 123-138.

SOEJIMA, C. S. BOLSANELLO, M. A. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. **Educar em revista**. Curitiba, UFPR, 2012.

TEIXEIRA, E. S. **A Questão da Periodização do Desenvolvimento Psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 29, n2, p. 235-248, jul/dez 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras completas**. Tomo cinco: fundamentos de defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación; 1989.

POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Eunice França Volsi
Ângela Mara de Barros Lara
Roseli Correia de Barros Casagrande
Lesily Chiavelli Splicido
Lucia Helena Behringer Garcia

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar a legislação e as políticas para a educação infantil em vigor na sociedade brasileira. É importante indagar qual a importância do estudo dessa temática para os professores que atuam na educação básica? Em que medida o conhecimento dessa legislação contribui com a prática pedagógica dos estabelecimentos de ensino? Além dessas questões, também é comum questionamentos quanto à formação do profissional que atua na educação infantil, como: Qual a formação exigida por lei para atuar nesse nível de ensino? Quais os direitos que esses profissionais têm garantidos por lei?

A resposta a estas indagações torna obrigatório o estudo da legislação e das políticas educacionais. Ao estudar a legislação é importante compreender o contexto histórico em que foi elaborada e ou modificada, bem como estudar, analisar as políticas que foram desenvolvidas (ou não), com intuito de garantir o estabelecido em lei.

Cabe nesse início de conversa, indagar ainda, por que o Estado do Paraná, aqui representado pela Secretaria de Estado da Educação, resolveu elaborar as Orientações Pedagógicas da Educação Infantil, se essa é legalmente¹¹ responsabilidade dos municípios?

Embora seja responsabilidade dos municípios, é importante destacar que tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 estabelece o regime de colaboração na organização dos seus sistemas de ensino¹². Portanto, embora a Educação Infantil não responsabilidade do Estado, este pode e deve contribuir com orientações aos municípios na organização dessa etapa da educação básica.

Ao abordar a legislação e as políticas educacionais este texto tem como propósito discutir a Educação Infantil como um direito da criança – fundamentado nos documentos legais que norteiam a constituição da primeira etapa da Educação Básica: a Constituição Federal (1988),

11 Conforme Art. 211, §2º da Constituição Federal de 1988, modificada pela Emenda Constitucional nº14 de 1996, no qual se lê: “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. Quanto aos Estados, esse mesmo artigo, no § 3º diz que: “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”.

12 *Caput* do art. 211 da C.F. de 1988 e Art. 8º da LDBEN.

o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e, em nível estadual, a Deliberação de Educação Infantil do Estado do Paraná (2014).

Compreender de que forma os direitos das crianças, elencados por Campos e Rosemberg (1995) no documento **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**¹³, podem ser implementados pelas Instituições de Educação Infantil, não apenas “teorizados” nas propostas pedagógicas, mas efetivados nas práticas cotidianas da educação infantil.

Nossas crianças têm direito à brincadeira; Nossas crianças têm direito à atenção individual; a um ambiente aconchegante e seguro; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade e imaginação; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 1995, p. 11, estruturada de escrita formatada por nós).

Compreender as finalidades da Educação Infantil, fundamentadas nos direitos das crianças, requer compreender creches e pré-escolas como espaços institucionais não domésticos que se constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009). Ainda, compreender que as Instituições de Educação Infantil (IEI) são produzidas em uma determinada sociedade o que requer entender as condições históricas e sociais que permeiam a constituição do direito da criança pequena à Educação Infantil.

Na primeira parte deste texto, apresentamos uma breve caracterização das conquistas legais da Educação Infantil relacionando-a às políticas públicas para criança pequena e, na segunda parte, discutimos a relação dos documentos legais na elaboração da proposta pedagógica das IEI.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA DE CONQUISTAS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Estudar os pressupostos históricos da Educação Infantil é um procedimento necessário para a compreensão das políticas educacionais, pois compreender os marcos legais e as políticas da infância pressupõe reconhecer o contexto que leva à elaboração da legislação a partir de políticas traçadas e do que essas definem sobre a infância e sua educação, expressa as contradições da sociedade que nela são refletidas (MOREIRA; LARA, 2012).

A Educação Infantil ao longo da história percorreu inúmeros caminhos, todos relacionados com as concepções que se tinham sobre criança, infância e sociedade de cada época. Somente no século XX, com a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), aprovada na Assembleia Geral

das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, que estabeleceu a Declaração dos Direitos da Criança, foi referendado seu direito à proteção, provisão e participação.

Historicamente, destaca-se que no aparato legal, nem a primeira Constituição Brasileira de 1824, nem a Constituição Republicana de 1891 estabelecia o direito à educação para as crianças. Essas Constituições sequer apresentavam um capítulo sobre a educação, que ainda era tratada na perspectiva do direito civil, pois não tínhamos estabelecidos entre nós os direitos sociais.

A Educação Infantil inexistia para as crianças, principalmente, as da classe pobre. O que havia, até então, no atendimento às crianças pequenas eram políticas de assistência à infância através das creches e asilos que cuidavam das crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam. Conforme Kramer (2001), durante os primeiros anos da República não existia nenhum compromisso político para com a escolarização das crianças dessa faixa etária. Esse período era caracterizado pelo surgimento de algumas instituições que apenas cuidavam das crianças carentes.

O Código de Menores, de 1927, se constituiu no primeiro Código que sistematizou as leis esparsas, voltadas ao atendimento infanto-juvenil e tinha, conforme Silvestre (2010), uma ótica assistencialista, punitiva e repressora.

A inserção da mulher no mercado de trabalho alterou a forma de a família cuidar e educar os seus filhos e, com isso, inicia-se a expansão das creches e pré-escolas, “vinculando uma ideia de lugar de guarda, assistência e não de educação, o que remete a um caráter assistencialista e discriminatório” (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p. 166) que perdura por mais de dois séculos.

Na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, ocorreram mudanças substanciais nos rumos da política educacional brasileira. Diante da crise de 1929, e em meio aos anseios e reivindicações por mudanças na organização da educação no País, várias ações foram realizadas, como as Reformas Francisco Campos e Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino. Mesmo sem caráter legal ou mandatário o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, representou um importante documento na elaboração das políticas para a educação no período. Entre suas proposições afirmava que “a escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância se constitui no problema fundamental das democracias” (BRASIL¹⁴, 1932, p. 10). Nota-se, portanto, que o foco das preocupações não era a Educação Infantil, mas, sim, a escola primária, seguida do ensino secundário e ensino superior.

O Manifesto influenciou a elaboração da Constituição de 1934, que pela primeira vez na história, apresentou um capítulo sobre educação. Estabelecia a educação como direito de todos (Art. 149) e o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória (Art. 150), mas nada dizia sobre a Educação Infantil.

Ainda no governo Vargas, foi outorgada a Constituição de 1937, a Constituição do Estado Novo. Aquela, que apresentou um capítulo sobre educação, em que estabelecia o ensino primário como obrigatório e gratuito, mas também nada previa sobre a Educação Infantil. O mesmo ocorre

14 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago, 2006.

com a Constituição de 1946, ao não mencionar em nenhum de seus artigos, a educação das crianças menores de sete anos.

Paralelo a essa omissão constitucional do direito das crianças pequenas à Educação Infantil, foram criados vários órgãos, alguns públicos e outros ligados à esfera privada para prestar atendimento à infância, à maternidade e à adolescência como: Departamento Nacional da Criança (1940), Serviço de Assistência a Menores (1941), Legião Brasileira de Assistência (1942), dentre outros. Os referidos programas estavam mais direcionados à área de saúde, higiene, assistência social e jurídica do que à área de educação. Os recursos financeiros destinados aos projetos eram escassos, dificultando o sucesso de sua implementação (KRAMER, 2001).

No período da ditadura militar, a Constituição de 1967, acrescida da Emenda Constitucional nº1 de 1969, estabelecia que uma lei especial dispusesse sobre a assistência à maternidade, a infância e à adolescência e sobre a educação dos excepcionais (Art. 175, §4º). Ainda nesse contexto, a Lei nº 5.692/71 determinava que os sistemas de ensino velariam pelas crianças com idade inferior a sete anos para que recebessem educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (Art. 19, §2º).

O reconhecimento do direito à Educação Infantil é muito recente em nosso país. Pode-se destacar o compromisso do Estado com a efetivação e garantia desse direito somente a partir da Constituição Federal de 1988. Nesta aparece como dever do Estado garantir “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (art. 208, inciso IV, modificado pela Emenda Constitucional nº 53/2006). Dever este, reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990, art. 54, IV).

Uma importante conquista para a Educação Infantil foi a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que a reconheceu como primeira etapa da educação básica, conforme o estabelecido no artigo 29, e tem por finalidade, o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade¹⁵, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tanto a Constituição, como a LDB estabelecem o ente federado responsável pela sua oferta. Segundo o artigo 211, § 2º da Constituição Federal de 1988, modificada pela Emenda Constitucional nº14/1996, essa é de responsabilidade dos municípios. E na LDBEN nº 9.394/96, essa responsabilidade é reafirmada no artigo 11, inciso V. Vale ressaltar que essa responsabilidade é maior com relação ao ensino fundamental, por ser um nível de ensino obrigatório¹⁶.

15 A Emenda Constitucional nº 53/2006 alterou a faixa etária da educação infantil para zero a cinco anos, antes dessa modificação era de zero a seis anos. A LDB manteve a mesma redação até a aprovação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou o texto adequando-o, portanto, à referida Emenda.

16 A escolaridade obrigatória foi alterada pela Emenda Constitucional nº59/2009 que amplia a obrigatoriedade para a educação básica dos 4 aos 17 anos, estabelecendo o prazo (até 2016) para que estados e municípios se adequem. Com a aprovação da lei nº12.796 de 4 de abril de 2013, que alterou o texto da LDB nº 9.394/96, a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos foi reafirmada.

A LDBEN (1996) estabelece também a formação necessária para ser professor na Educação Infantil. No artigo 62, disciplina que será admitido como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil, o ensino médio na modalidade normal. Embora esse artigo especifique que a formação docente para atuação na educação básica se fará em nível superior, em curso de graduação em licenciatura plena, admite-se para os anos iniciais do ensino fundamental e para a Educação Infantil, a formação em nível médio.

Ainda na referida Lei, pode-se ler que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (LDBEN 9.394/96, art. 89). Assim, afasta-se a visão filantrópico-assistencial que caracterizava a Educação Infantil no país, integrando as creches e pré-escolas aos sistemas de ensino.

A Educação Infantil também foi contemplada no Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172/2001). No documento foi apresentado um diagnóstico da Educação Infantil no período, elaborado algumas diretrizes para esse nível da educação básica, bem como, apresentado um conjunto de objetivo e metas a serem cumpridos no período de dez anos. Esse Plano esteve em vigor na sociedade brasileira até dezembro de 2010. Infelizmente, muitos dos objetivos e metas propostos no PNE/2001 não foram cumpridos, pois no momento de aprovação da Lei, pelo então Presidente, Fernando Henrique Cardoso, vários vetos foram impostos, entre eles a meta sobre o financiamento que previa a aplicação de 7% do Produto Interno Bruto em educação, até o final da década. Tal ação acabou por inviabilizar o desenvolvimento de políticas públicas comprometidas efetivamente com a garantia de educação de qualidade para todos, inclusive, para as crianças na Educação Infantil.

Atualmente, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL nº 8.035/2010), que dispõe sobre o novo Plano Nacional de Educação - PNE. Neste, destaca-se sobre a Educação Infantil a meta nº1, “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2010, a oferta da Educação Infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população até três anos”. A referida meta está acompanhada de nove estratégias que tem como objetivo especificar como se dará a materialização da proposta.

É importante destacar que precedeu a elaboração do novo PNE, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010 em Brasília, que teve como objetivo a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, o qual contou com a participação de todos os estados e municípios, por meio de conferências municipais, intermunicipais, estaduais e interestaduais que ocorreram no ano de 2009. Todas com o objetivo de discutir e apresentar diretrizes, metas e ações à situação educacional brasileira, tendo por base os diferentes níveis, etapas e modalidades de educação, sob a ótica da qualidade e valorização da educação com a participação dos segmentos educacionais e sociais em todo o território nacional. As conferências culminaram com a elaboração do Documento-Referência “*Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias*

de Ação”. O documento-referência teve como propósito subsidiar os debates sociais, tendo em vista a formulação do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020. Na Conferência, bem como no Documento Final, fruto dos debates realizados envolvendo todos os níveis e modalidades da educação, abrangendo também os profissionais da educação, o financiamento e a gestão, a Educação Infantil esteve presente e contemplada em todos os eixos¹⁷ que orientaram os trabalhos realizados.

Retomando a meta nº1 do Projeto de Lei nº 8.035/2010, é possível afirmar que as discussões da CONAE que priorizou toda a Educação Infantil, não foram totalmente contempladas, pois essa meta prevê a universalização e obrigatoriedade, até 2016, somente para as crianças de quatro e cinco anos de idade, portanto, não contempla toda a Educação Infantil; as crianças de zero a três anos (creche) não foram contempladas na garantia desse direito. A perspectiva é de atender cinquenta por cento da população de zero a três até o final da vigência do Plano. E os outros cinquenta por cento como ficam? Mais uma vez lhes é negado o direito fundamental ao exercício da cidadania, à educação.

Essa meta está articulada ao disposto na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 que torna a educação básica obrigatória e gratuita, iniciando-se aos 4 (quatro) anos de idade na Educação Infantil:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art.208 [...]

I. educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Recentemente, foi promulgada a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que modificou o texto da LDB nº 9.394/96. A nova redação amplia a escolaridade obrigatória para a educação básica dos 4 aos 17 anos, conforme já estabelecido na Emenda Constitucional nº 59/2009. Com a aprovação da referida lei, a obrigatoriedade fica assim disciplinada:

Art. 4º [...]

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 2013).

¹⁷ No total foram seis eixos que nortearam as discussões da CONAE: I- Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II- Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III- Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV- Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação; V- Financiamento da Educação e Controle social; VI- Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASÍLIA, 2010).

Observa-se, portanto, a necessidade e obrigatoriedade de priorizar o atendimento às crianças na faixa etária de quatro e cinco anos (pré-escolar), em detrimento das crianças de zero a três anos, que a lei estabelece somente como direito.

O artigo 6º da referida Emenda, aponta que essa oferta deverá ser implementada progressivamente, até 2016, com apoio técnico e financeiro da União. Dessa forma, entende-se que a obrigatoriedade fica definida segundo o critério de idade, amplia a obrigatoriedade da educação de nove para quatorze anos de ensino e às famílias, cabe a obrigatoriedade da matrícula de seus filhos na pré-escola. Maria Malta Campos (2010), aponta preocupações e reações contrárias nos meios especializados em virtude da obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade, enfatizando que essa poderá ser onerosa aos municípios com poucos recursos, minimizando assim, a oferta de vagas em creches e a melhoria da qualidade das já existentes.

Como foi afirmado no Documento Final da CONAE, espera-se que esse processo suscite mobilizações e debates permanentes nos diferentes segmentos educacionais e setores sociais brasileiros, e, que possa contribuir efetivamente no balizamento das políticas educacionais, na perspectiva do Sistema Nacional de Educação, da efetiva consolidação de políticas na elaboração do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020).

LEGISLAÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dado o percurso histórico e os significados políticos e legais que resultou no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, ressaltam-se os avanços e retrocessos, pois a Educação Infantil, ao percorrer diferentes concepções, como “higienista”, “compensatória”, “assistencialista”, “preparatória” e, enfim, com a garantia constitucional de que a criança passa a ser concebida como “sujeito de direitos” e, portanto, tem o direito à educação assegurada por lei.

A partir de 1990, iniciou-se um processo de visibilidade da infância e da criança: surgem preocupações com a infância presente no aluno e emergem estudos acerca das finalidades das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Com a promulgação da LDB nº. 9394/96, que definiu as finalidades da Educação Infantil foi necessária uma nova atenção às Instituições de Educação Infantil, agora reconhecidas como espaço educacional que deveriam cumprir duas funções complementares e indissociáveis: educar e cuidar.

Quanto à organização curricular estabelecida por meio de diretrizes a serem observadas em todo território nacional, a LDB nº. 9394/96 ordena que compete a União

IV- estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, Art.9º).

Decorrente desse ordenamento legal foi elaborada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por meio da Resolução CEB/CNE nº 1 de 07 de abril de 1999, que orientava a organização curricular da Educação Infantil em todo país. Tal Resolução do Conselho Nacional de Educação, juntamente à Câmara de Educação Básica, estabelecia os princípios para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, agora incluídas nos sistemas de ensino, bem como a indissociabilidade entre o educar e o cuidar que fundamentou todo o trabalho direcionado à Educação Infantil. Além das Diretrizes expressas nesta Resolução, foi elaborado também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que acabou por orientar a elaboração das propostas pedagógicas para essa etapa da educação básica, em todo o país.

A Resolução nº1 de 1999, dez anos depois, foi substituída pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Tal necessidade se deu em função da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, antecipando a matrícula nesse nível de ensino de sete, para seis anos. Essa entrada da criança aos seis anos de idade no ensino fundamental diminuiu o tempo destinado à Educação Infantil. Conforme a Emenda Constitucional nº. 53/2006, será ofertada “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2006, Art.1). Tal preceito constitucional foi incorporado à LDB nº 9.394/96 por meio da aprovação da Lei nº 12.796/2013, que ao reafirmar a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, destaca que a Educação Infantil é gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos e que sua oferta será em pré-escolas às crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2013, Artigos 4º, inciso I, II e 30, Inciso II).

Essa antecipação da entrada das crianças no ensino fundamental e a diminuição do tempo destinado à Educação Infantil, resultaram em muitas dúvidas e conflitos em relação à reelaboração das propostas pedagógicas e encaminhamentos didáticos-pedagógicos, tanto na Educação Infantil, como no ensino fundamental. Foi com o intuito de sanar tais dúvidas que foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos em 2010, respectivamente, por meio das Resoluções nº. 5, de 17 de dezembro de 2009 e nº. 7, de 14 de dezembro de 2010, ambas do Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica.

Essas Diretrizes têm caráter normativo e regulatório tanto para a organização da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental e não se constituem, portanto, em apenas referenciais que os Estados e Municípios têm a opção de atender ou não, são obrigatórias. O atendimento a sua normatização e seus princípios é condição para autorização e reconhecimento pelos respectivos sistemas de ensino. Nesse sentido, devem ser observadas na organização da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino em todo país.

As Instituições de Educação Infantil (IEI), no seu cotidiano, estão permeadas por mudanças advindas de uma conjuntura política, tendo em vista o contexto sócio-histórico e cultural da sociedade. Desse modo, cada IEI tem suas escolhas e opções para definir experiências e saberes

das crianças e conhecimentos que serão organizados, intencionalmente, para o processo educativo na Educação Infantil. Assim, esses saberes, experiências e conhecimentos articulam-se como práticas constituindo-se o currículo, que conforme DCNEI, (2009)

Currículo é concebido como um conjunto de práticas que buscam 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 0 a 5 anos de idade. *Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.* (BRASIL, 2009, p. 6, grifos nossos).

Práticas planejadas de forma intencional e, permanentemente, avaliadas, pois,

[...] as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009, p. 6).

Ainda, quanto ao currículo, vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece um currículo com base nacional comum e parte diversificada desde a Educação Infantil.

Art. 26. 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 educandos¹⁸.

Esse entendimento de currículo na Educação Infantil requer estudos e pesquisas para organização e implementação pedagógica, pois a mesma lei define regras comuns à Educação Infantil considerada como obrigatória:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

I - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

II - atendimento à criança de, no mínimo, 4(quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7(sete) horas para a jornada integral;

III - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência

18 Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

IV - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

É importante ressaltar que caberá ao Conselho Nacional de Educação e, conseqüentemente, aos Conselhos Estaduais de Educação, a regulamentação, tanto administrativa quanto pedagógica dessas questões curriculares na organização dos sistemas de ensino.

Falar sobre infância, criança, cultura, conhecimento, currículo, práticas, experiências e conhecimentos, na Educação Infantil, pressupõe falar sobre proposta pedagógica. Vale destacar que existem muitos termos vigentes que expressam proposta pedagógica, como projeto político-pedagógico, projeto pedagógico, proposta curricular, entre outros.

No Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná optou-se por Proposta Pedagógica, pois é o termo definido pela legislação nacional (LDB nº. 9.394/96 e DCNEI/2009) e estadual (Deliberação nº. 02/14/CEE¹⁹), que se justifica a partir do contexto histórico da Educação Infantil. Ressalta-se, contudo, que a opção a esse termo não deixa a dimensão política fora das discussões a respeito das concepções de sociedade, homem, educação e infância, que sempre constitui elemento central nas reflexões (PARANÁ, 2006) para elaboração da proposta pedagógica, pois tanto a dimensão política se faz presente na dimensão pedagógica como vice-versa.

A proposta pedagógica retrata uma construção coletiva da identidade do espaço institucional (Creche, Pré-Escola, CMEI, Escola de Educação Infantil) envolvendo crianças, pais, professores, funcionários, diretores e pedagogos, como regulamenta os artigos 12, 13 e 14 da LDBEN nº. 9394/96.

O mais importante é compreender o significado de proposta pedagógica e sua importância no ato educativo para e com as crianças de 0 a 5 anos de idade, pois:

Proposta pedagógica é a identidade de uma instituição educativa de educação infantil. [...] é o “retrato” de seus educadores, das crianças e famílias que a frequentam. Revela seu contexto, sua história, seus sonhos, seus desejos, suas crenças, seus valores, suas concepções e, a partir disso, os princípios e diretrizes que orientam sua ação de cuidar e educar as crianças. (PARANÁ, 2006, p. 19).

Se nós profissionais (professores, funcionários, diretores e pedagogos) que atuamos com e para as crianças de 0 a 5 anos, queremos que elas se apropriem das máximas capacidades humanas dadas no momento da história, tendo-se como pressuposto o comprometimento de todos para uma educação com um caráter essencialmente humanizador na Educação Infantil, por meio das interações e brincadeiras que compõem as experiências e conhecimentos das crianças, e, conseqüentemente, as práticas educativas (CHAVES, 2008).

A educação das crianças em espaços públicos e coletivos é uma construção social e política

19 Deliberação nº. 02/2014 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprovada em 03/12/2014 dispõe sobre Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. O artigo 9º da referida Deliberação foi alterado em 06/12/2006 pela Deliberação nº 08/2006, também do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

recente. Assim, não é somente com a ampliação do atendimento que estaremos assegurando o direito das crianças à Educação Infantil. Mas para alcançar este objetivo, deve-se considerar as questões relativas ao cuidado e educação das crianças pequenas perpassando pelos princípios éticos, políticos e estéticos, definidos no artigo 6º da DCNEI/2009, de forma que:

(i) a ética se efetive nas práticas, planejadas e permitidas às crianças vivenciarem na coletividade, no grupo, nas formas de participação como possibilidade de se constituírem sujeitos, responsáveis, autônomos, solidários e cooperativos; (ii) a estética se experimente nos espaços, materiais, gestos, vozes, dando visibilidade às crianças com práticas que oportunizem o brincar, imaginar, produzir, interagir e apropriar-se das diferentes formas de manifestações culturais e artísticas, e de sensibilizar-se com as mesmas; (iii) O político se vivencie nas práticas que oportunizem a expressão, comunicação, diálogos, respeito e comprometimento com o grupo, na relação e interação sujeito/coletividade, bem como na acolhida de suas necessidades e interesses. (PARANA, 2006, p17, *grifos nossos*).

Ao considerarmos alguns dos elementos constitutivos da Educação Infantil, tais como: os espaços públicos e coletivos, bem como o cuidado e a educação das crianças, procuramos enfatizar os princípios que foram estabelecidos pela educação das crianças no país e no estado do Paraná. Quando se propõe a debater questões tão fundantes sobre a educação da referida faixa etária, faz-se necessário considerar a possibilidade de um debate que se abre a todos aqueles que efetivamente trabalhem com a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ressaltar que as questões tratadas no texto, dentre elas, a legislação e as políticas para a Educação Infantil em vigor na sociedade brasileira são fundamentais para a compreensão do objeto de discussão que aqui se fez presente: a educação das crianças de 0 a 5 anos. Ao optarmos por manter a especificidade da discussão, e não nos embrenharmos pela história da infância, procuramos considerar os outros autores e textos que compõem estas Orientações Pedagógicas da Educação Infantil e que se propuseram a estudar outros aspectos da Educação Infantil. A busca pela singularidade da discussão tem como objetivo manter o foco e a apropriação do objeto estudado, pois a ideia é garantir aos nossos pares a constituição de um arcabouço teórico-metodológico sobre a política e a legislação da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Constituição do Império do Brasil:** promulgada em 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm> Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm> Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil:** decretada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm> Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. **Constituição do Brasil:** promulgada em 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5692/71.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1971.

_____. **Lei nº 8.069, de 13/07/1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Atlas, 1990.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 13 de setembro de 1996.** Lei que cria o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.** Lei Nº 9424/96 de 24 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 12.796, de 4/04/2013.** Lei que 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. Brasília, 2013.

_____. MEC. **Lei nº 10.172/01.** Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/INEP, 2001.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2006.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Amplia a escolaridade obrigatória. Brasília, 2009.

_____. **PL nº 8.035**, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

_____. **Documento final (CONAE)**. 2010. Disponível em <<http://conae.mec.gov.br/>> Acesso em: 05 nov.2012.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. MEC/SEF/DPE/COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

CAMPOS, M. M. A educação infantil como direito. *In: Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas*. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em: <www.institutocea.org.br/download/download.aspx?>>.

CHAVES, M. Intervenções Pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. *In: FAUSTINO, Rosângela; CHAVES, Marta. BARROCO, Sonia Mari Shima (orgs). Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Maringá: Eduem, 2008.

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disface**. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. *In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. Infância, Educação e Direitos Humanos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 51-81.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007. p. 210

MOREIRA, J. A. da S.; LARA, A. M. de B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 02/14, Curitiba: 03 de dezembro de 2014.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 08/06, Curitiba: 06 de dezembro de 2006.

_____. Secretária de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Orientações para (re) elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica na Educação Infantil**. Curitiba, 2006. SILVESTRE, E. O Estatuto da Criança e do Adolescente: do direito à educação. In: AZEVEDO, M. L. N. (org.). **Política Educacional Brasileira**. 2. ed. ampliada. Maringá: EDUEM, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Marta Chaves (org.)

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Paraná. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara-SP. Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Atua como assessora pedagógica para Secretarias de Educação. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) da Universidade Estadual de Maringá.

Leila Cristina Mattei Cirino (org.)

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica na Equipe de Educação Infantil e Anos Iniciais no Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialização em Gestão Política-Pedagógica Escolar pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Roseli Correia de Barros Casagrande (org.)

Professora e Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica na Equipe de Educação Infantil e Anos Iniciais no Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Graduada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Paranaense. Graduada em Pedagogia pelo *Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense*. Especialização em Didática e Metodologia do Ensino pela Universidade Norte do Paraná. Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Norte do Paraná. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Núcleo de Pesquisa Escola, Cultura e Trabalho Docente (NUPEDOC) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Adriana Thomé

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como Técnico-pedagógica da Coordenação do Campo no Departamento de Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Graduada em Comunicação Social pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Graduada em Artes (UBA/SP). Mestre em Cultura, Religião e Sociedade pela Universidade Metodista de São Paulo.

Anabel do Nascimento Adão

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica no Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Centro-Oeste do Paraná. Especialização em Neuropedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba.

Ana Maria de Souza Broca

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Wenceslau Braz/PR. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itararé. Especialização em Educação Especial pela Faculdade Padre João Bagozzi.

Ângela Mara de Barros Lara

Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá e Programa de Pós-Graduação em Educação: mestrado e doutorado. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (1986), Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1992) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Pós-Doutorado em Educação na UFSC (2011). Pesquisadora do GEPPEIN – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Infância.

Cassiana Magalhães

Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Câmpus Marília), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Atua especialmente com temas voltados à Infância na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Cleide Vitor Mussini Batista

Professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina e assessora pedagógica da educação infantil da Prefeitura Municipal de Londrina. Graduação em Letras e Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Graduação em Psicologia pela UNIFIL. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutorado em Psicologia pela USP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos temas: educação infantil, práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos, desenvolvimento infantil, brincar nos diferentes contextos e formação docente.

Denise Aparecida Nicolodi Fermino

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atuou como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Guarapuava/PR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Graduada em Letras/Literatura pela Faculdade de Foz do Iguaçu. Especialização em Supervisão Escolar: Planejamento, Ensino e Avaliação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Administração e Línguas.

Elaine de Lourdes Pereira Oliveira

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica no Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Graduada em Letras – Português/Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialização em Processo do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação São Luís.

Eliane Alves Bernardi Benatto

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como Coordenadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental na Secretaria de Estado da Educação/PR. Graduada em Ciências Biológicas, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialização em Educação Especial pela Faculdade Integrada Espírita do Paraná.

Fátima Branco Godinho de Castro

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica do Departamento de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Especialização em Arte/Educação pela Faculdade de Artes do Paraná. Mestre em Educação pela UFPR.

Gislaine Colman

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Cascavel/PR. Graduada em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialização em História da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialização em Educação Especial/Atendimento as Necessidades Especiais pela Faculdade Iguacu.

Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

Violinista. Graduação em Educação Artística/Música pela Faculdade de Artes do Paraná. Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Paraná no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do setor de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Musical. Nesta se concentra em orquestras sinfônicas, música de câmara, recitais e gravações de CD.

Irizelda Martins de Souza e Silva

Pedagoga, graduada pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba- UNIMEP. Professora Associada, atuando no Departamento de Teoria e Prática da Educação e vinculada ao Programa de Pós-Graduação -UEM. Membro/ líder do Grupo de Estudo e Pesquisa GEPPGE /UEM.

Ivaneide de Fátima Zaboroski

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de União da Vitória/PR. Graduada em História pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras União da Vitória. Especialização em Psicologia da Educação pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras União da Vitória.

Jane Maria de Abreu Drewinski

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2002) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1985). É Professora Adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO.

Lesily Chiavelli Splicido

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica na Equipe de Educação Infantil e Anos Iniciais no Departamento de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Especialização em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina.

Lindamar Fátima Teixeira de Carvalho

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR. Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Londrina. Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Universidade Norte do Paraná.

Lucia Helena Behringer Garcia

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atuou como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Paranavaí/PR. Graduada em Ciências/ Matemática pela Faculdade Estadual de Educação, Ciência e Letras de Paranavaí. Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Norte do Paraná. Especialização em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação pela Universidade pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí.

Maria Aparecido Cecilio

Pedagoga graduada pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Doutora pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília. Professora Associada da UEM, lotada no Departamento de Teoria e Prática da Educação e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.

Maria das Garças Teodoro Domingues

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio/PR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Norte do Paraná. Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual Norte do Paraná. Especialização em Educação à Distância: gestão e tutoria pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Norte do Paraná.

Maria de Fatima Minetto

Doutora em Psicologia pela UFSC. Mestre em Educação pela UFPR. Especialista em Educação Especial pela UFPR. Graduação em Psicologia pela UTP, Licenciatura em Educação Artística pela FAP. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da UFPR e da Faculdade Evangélica do Paraná, ministra aulas em pós-graduação de diversas instituições.

Maria Edi da Silva Comil

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná. Graduação em Normal Superior pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é educadora na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. Atua principalmente nos seguintes temas: Projeto Político Pedagógico, Educação do Campo, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Maria Eunice França Volsi

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1997) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2002). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Atualmente desenvolve estudos e pesquisas na área de Políticas Educacionais, com ênfase no financiamento da educação e valorização de professores da educação básica.

Marlene Aparecida Comin de Araújo

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como Coordenadora da Coordenação do Campo no Departamento de Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Reunidas de Administração Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas. Especialização em Educação Infantil pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialização em Alfabetização pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialização em Alfabetização pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Medelice Bortoli Buffon

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu/PR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Escolar pela Universidade Norte do Paraná. Mestre em Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental do Paraguai (UTIC/PY).

Mônica Maria Rodrigues

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Toledo/PR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Internacional de Curitiba.

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (1991), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1996), tem Diploma de Estudos Avançados em Psicologia Social pela Universidade de Barcelona (2001) e é Doutor em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005), com estágio sanduíche no Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Milão (2003). Foi Editor da Educar em Revista (2009-2011), Coordenador

do Programa de Pós-Graduação em Educação (2011-2012), coordenador do GT Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPED (2010-2011), coordenador do Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPED, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPR) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFPR).

Regina Célia Vítório

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Norte/Curitiba/PR. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Letras-Português/Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Oswaldo Cruz. Especialização em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão.

Rita de Cássia Soares Lopes

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Ponta Grossa/PR. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialização em Alfabetização pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Rosane Aparecida dos Anjos Paganatto

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Guarapuava/PR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí.

Rosângela Celia Faustino

Doutora em Educação pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina-SC. Graduada em História e Mestre em Educação pela UEM – Universidade Estadual de Maringá-PR. É professora no Departamento de Teoria e Prática da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado e Doutorado da UEM. É coordenadora do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História/LAEE-CCH-UEM e do Observatório da Educação Escolar Indígena, Programa OBEDUC-CAPES/INEP. Desenvolve estudos e pesquisas sobre os fundamentos históricos e filosóficos da diversidade cultural; bilingüismo indígena, alfabetização, letramento e formação de professores no Paraná.

Rosimeire Galbiati Gonçalves

Professora de Educação Especial da rede estadual de ensino do Paraná. Atuou como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Toledo/PR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Paranaense. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Padre João Bagozzi.

Sandra Mara Pereira Paranhos

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica da Coordenação do Campo no Departamento de Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do

Paraná. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Teófilo Otoni (FAFITO/FENORD-MG). Especialização em Supervisão Escolar e Inspeção Escolar pelas Faculdades Claretianas-SP. Especialização em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Ciências da Educação – Universidade Internacional de Lisboa.

Tania Aparecida Lopes

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica no Departamento da Diversidade de Ensino na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Graduada em Licenciatura em História pelas Faculdades Integradas Espíritas. Especialista em Metodologia do Ensino da História pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

Vilma De Fátima Lima Forestiero

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Maringá/PR. Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari. Graduada em Pedagogia pela APEC. Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Especialização em Educação Pública pela Universidade Estadual de Maringá.

Zilda Rossi Araújo

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Londrina. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Especialização em Avaliação Educacional pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina.

Zoia Prestes

Graduada em Pedagogia e Psicologia Pré-Escolar pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou, Mestre em Pedagogia e Psicologia Pré-Escolar pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou, Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. De 2004 a 2006, exerceu o cargo de professor assistente na Universidade de Brasília (UnB); de 2005 a 2007, exerceu o cargo de assessora técnica do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Integrou a equipe técnica da Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação. Professora colaboradora do curso de Pós-graduação em Psicologia do UniCEUB. Atualmente, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Com experiência de pesquisa na área de Educação Infantil e da teoria histórico-cultural. Traduziu do russo para o português, diversas obras literárias e técnico-científicas que foram publicadas no Brasil. É membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) da Universidade Estadual de Maringá.



