



IMPLEMENTAÇÃO DO PROINFÂNCIA

NO RIO GRANDE DO SUL:

PERSPECTIVAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS



IMPLEMENTAÇÃO DO PROINFÂNCIA

NO RIO GRANDE DO SUL:

PERSPECTIVAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS





Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Chanceler

Dom Jaime Spengler

Reitor

Joaquim Clotet

Vice-Reitor

Evilázio Teixeira

Conselho Editorial

Agemir Bavaresco

Ana Maria Mello

Augusto Buchweitz

Augusto Mussi

Bettina S. dos Santos

Carlos Gerbase

Carlos Graeff-Teixeira

Clarice Beatriz da Costa Söhngen

Cláudio Luís C. Frankenberg

Érico João Hammes

Gilberto Keller de Andrade

Jorge Campos da Costa | **Editor-Chefe**

Jorge Luís Nicolas Audy | **Presidente**

Lauro Kopper Filho

© Dos autores 2015

DESIGN GRÁFICO [CAPA] Shaiani Duarte

DESIGN GRÁFICO [DIAGRAMAÇÃO] Francielle Franco

REVISÃO DE TEXTO Antônio Paim Falcetta, Fernanda Lisbôa e Patrícia Aragão

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320 3711
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

134 Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul : perspectivas políticas e pedagógicas [recurso eletrônico] / org. Maria Luiza Rodrigues Flores, Simone Santos de Albuquerque. – Dados Eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2015.
322 p.

Modo de acesso: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>
ISBN 978-85-397-0663-1

1. Educação Infantil– Creche e Pré-escola.
2. Política Educacional – Proinfância. 3. Currículo – Brasil. I. Flores, Maria Luiza Rodrigues. II. Albuquerque, Simone Santos de.

CDD 370.981

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

SUMÁRIO

- 7 PREFÁCIO
- 9 APRESENTAÇÃO
-
- 15 PARTE I – AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DAS PRÁTICAS**
- 17 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS INTERFACES ENTRE AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS**
MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES
SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE
- 39 OS TEMPOS DA INFÂNCIA**
ALFREDO HOYUELOS
- 57 OS BEBÊS NO BERÇÁRIO: IDEIAS-CHAVE**
MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA
PAULO SERGIO FOCHI
- 69 PERCORRENDO TRAJETOS E VIVENDO DIFERENTES ESPAÇOS COM CRIANÇAS PEQUENAS**
MARIA DA GRAÇA SOUZA HORN
CAROLINA GOBBATO
- 85 A ARTE É PARA AS CRIANÇAS OU É DAS CRIANÇAS? PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SUSANA RANGEL VIEIRA DA CUNHA
CAMILA BETTIM BORGES
- 101 AS LINGUAGENS, A FORMAÇÃO DO LEITOR E A AÇÃO PEDAGÓGICA COTIDIANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS**
GLÁDIS ELISE PEREIRA DA SILVA KAERCHER
- 111 A EXPERIÊNCIA DE APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SILVANA DE OLIVEIRA AUGUSTO

119 A MÚSICA E AS PRIMEIRAS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

LEDA DE ALBUQUERQUE MAFFIOLETTI

127 MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS DE PROTAGONISMO COMPARTILHADO ENTRE PROFESSOR, CRIANÇAS E CONHECIMENTO

GABRIEL DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO

141 PARTE II – AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS**143 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE QUEM ESTAMOS FALANDO? COM QUEM ESTAMOS TRATANDO?**

VALDETE CÔCO

161 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E OS AVANÇOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

RICARDO AMORIM GOMES

179 ARTICULAÇÕES E TENSÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISES A PARTIR DO CONTEXTO RECENTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRASMARIA BEATRIZ GOMES DA SILVA
MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES**199 AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E SERVIÇOS EM FOCO**CATARINA MORO
ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA**217 PERCEPÇÕES SOBRE O COTIDIANO EDUCATIVO EM UNIDADES DO PROINFÂNCIA DE TRÊS MUNICÍPIOS GAÚCHOS**MARIA RENATA ALONSO MOTA
MARTA QUINTANILHA GOMES
SUSANA BEATRIZ FERNANDES**233 SOBRE OS AUTORES****237 ANEXOS**

PREFÁCIO

Com alegria, atendo ao convite das organizadoras para prefaciar este livro, que resulta dos trabalhos realizados no âmbito do *Projeto de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e a Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Projeto MEC/SEB/UFRGS 2012-2013) para prestar assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de municípios do Estado do Rio Grande do Sul.*

Ao articular o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio da Faculdade de Educação (Faced), e as redes municipais de ensino, o projeto apresenta caráter inovador na construção de uma política nacional de monitoramento da Educação Infantil. Dirigido aos municípios que executam o Proinfância, as diversas estratégias do Projeto possibilitaram o apoio e o assessoramento à organização e ao funcionamento dessas unidades, bem como à formação de gestores e professores.

O Proinfância é um programa do Governo Federal criado em 2007, cujo objetivo principal é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. A sua implementação abrange cinco dimensões: a disponibilização de projetos arquitetônicos padrão, o financiamento de obras, a aquisição de mobiliários e equipamentos, o assessoramento técnico-pedagógico e o custeio de novas matrículas. O Programa constitui estratégia de grande relevo da União para o incremento de vagas em creches e pré-escolas, demandadas por muitos municípios.

A gestão nacional do Programa é atribuição do FNDE, o que inclui o monitoramento das obras, realizado por meio do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec). Nele são inseridas as informações a respeito do processo de execução das obras – tarefa essa de responsabilidade dos fiscais de obras contratados pelo município. Com base nessas informações, que incluem fotos, técnicos do FNDE analisam o andamento da obra e seu equilíbrio físico-financeiro e, se necessário, realizam vistoria *in loco*. De acordo com a evolução das etapas, o atingimento do percentual de execução alcançado e a inserção de documentos, o FNDE pode ou não liberar o repasse das parcelas financeiras ao município ou ao Distrito Federal. A partir de 60% da obra executada, é liberado o recurso para a aquisição de mobiliário e equipamento.

Além da assistência financeira, cabe ao MEC o assessoramento técnico aos municípios e ao Distrito Federal, visando à oferta de educação de qualidade. Assim, é necessário que, ao financiamento para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas, gerenciado pelo FNDE, somem-se o apoio e a assistência técnica aos municípios, de modo a subsidiar a organização do funcionamento – tarefa que, no caso da Educação Infantil, faz parte das atribuições da Secretaria de Educação Básica. A elevada dimensão desse dever da SEB torna imprescindível a utilização de diferentes estratégias de trabalho, dentre as quais se destaca a parceria com as universidades federais, que compõem o sistema federal de ensino e integram a estrutura do Ministério da Educação.

O Projeto de assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de municípios do Estado do Rio Grande do Sul é um exemplo bem-sucedido da atuação em parceria de uma universidade federal (UFRGS), a SEB e as Secretarias Municipais de Educação, com vista à qualidade da Educação Infantil. As faculdades de educação públicas, como instituições fundadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, cumprem papel fundamental na construção da qualidade da Educação Básica, formando profissionais que atuarão (ou já atuam) nos sistemas de ensino, desenvolvendo estudos e pesquisas que contribuem para o avanço da área e colocando à disposição da comunidade os conhecimentos teóricos e práticos construídos. A atuação da Faced neste Projeto faz a articulação desses três pilares, tendo como campo de ação as redes municipais e as instituições de Educação Infantil, o que evidencia a legitimidade de tal iniciativa. O compartilhamento de conhecimentos e saberes construídos na interação estabelecida entre os profissionais da Universidade, os das equipes técnicas das secretarias municipais e aqueles das instituições educacionais mostra o caráter formador dessa intervenção e certamente contribui para o alcance da qualidade educacional a que têm direito as crianças de até seis anos de idade.

A publicação dos capítulos que compõem este livro constitui oportunidade para divulgar os conhecimentos e as experiências adquiridas na execução do Projeto e estimular o debate em torno dos temas abordados. Espero que contribua para a atuação de muitos profissionais engajados na Educação Infantil e para a discussão do papel do MEC/SEB na assistência técnicas aos municípios.

Rita de Cássia de Freitas Coelho

Coordenação Geral de Educação Infantil
Diretoria de Currículos e Educação Integral
Secretaria de Educação Básica
Ministério da Educação

APRESENTAÇÃO

Prezados leitores e prezadas leitoras!

Durante um ano, a equipe coordenada pela Faced/UFRGS realizou assessoria a um grupo de 157 municípios, iniciando por um processo de aproximação com as realidades locais e prosseguindo com objetivo de contribuir para que cada município pudesse ampliar sua oferta educacional com a qualificação necessária, considerando-se as potencialidades e as necessidades das crianças pequenas que estão iniciando sua trajetória na Educação Básica.

Para o desenvolvimento desse Projeto de Assessoria, foram realizados encontros de planejamento e formação desde o final de 2012 e durante todo o ano de 2013, envolvendo um coletivo de 52 pessoas, incluindo-se docentes formadores, da UFRGS e de outras universidades brasileiras, a equipe de assessoria, consultoras, as equipes de coordenação, supervisão e de apoio administrativo. Como as ações foram descentralizadas, de caráter regional, foi possível a esse coletivo uma imersão na realidade da oferta de Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Sul. A partir dessa experiência, compartilhamos agora com outro coletivo, ainda maior, o rico material produzido por profissionais que fizeram parte dessa história.

Nesse segundo movimento, nossa intenção permanece a mesma: contribuir para uma oferta educacional que reconheça as diferentes infâncias em seus contextos, mas que também se empenhe em equalizar a vivência de experiências de desenvolvimento e aprendizagem de qualidade para todas as crianças. Para apresentar de forma mais didática alguns aspectos da oferta de Educação Infantil por parte dos sistemas municipais, assim como alguns temas trabalhados nos encontros de formação continuada, organizamos esta obra em duas partes.

A PARTE I, intitulada “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Cotidiano das Práticas”, é composta de nove capítulos referentes a temas trabalhados ao longo do Projeto nos encontros de formação com os representantes dos municípios assessorados, cuja escolha decorre de eixos elencados a partir da Resolução 05/09, que determina a organização dessa oferta educacional.

O primeiro deles, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas”, escrito pelas coordenadoras do Projeto MEC/SEB/UFRGS (2012), Maria Luiza Rodrigues Flores e Simone Santos de Albuquerque, apresenta os principais aspectos estruturais do Projeto e suas opções metodológicas, dando ênfase aos eixos que estruturaram a organização dos encontros formativos nos dez polos onde o Projeto se efetivou.

Na sequência, “Os tempos da infância”, de Alfredo Hoyuelos, que nos desafia a uma necessária reflexão sobre a qualidade do tempo institucional que estamos oferecendo na atualidade às crianças de até seis anos, convidando-nos a um estranhamento em relação à organização de nossas ações no cotidiano educacional. Problematizando os vários conceitos da palavra tempo, o autor, ao fim, nos convoca a lançar um novo olhar em direção à complexidade deste espaço/tempo de educar e cuidar crianças, dado o nosso privilégio de realizar o planejamento dessa oferta.

No artigo “Os bebês no berçário: ideias-chave”, Maria Carmen Silveira Barbosa e Paulo Sergio Fochi apresentam a discussão sobre a organização de um berçário que acolhe bebês e crianças bem pequenas, estabelecendo alguns eixos para a reflexão de professores e professoras da infância, como a organização do espaço, a oferta de materiais, a gestão do tempo e as concepções de criança. Apresentam aos leitores uma ideia de bebê potente e destacam a importância dos adultos na organização de práticas pedagógicas a partir de três compromissos fundamentais: compartilhar a vida, brincar e narrar por meio de experiências coletivas no cotidiano da escola infantil.

Pautando tema prioritário no contexto de implementação da oferta educacional nos novos espaços construídos a partir do Programa Federal Proinfância, o capítulo “Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas”, de Maria da Graça Souza Horn e Carolina Gobbato, aborda, por meio de um diálogo no qual a teoria dá suporte à prática na organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, alguns princípios norteadores dessa organização, adequando-os às características e necessidades de cada faixa etária. A concepção de espaço é destacada como uma construção social, fruto das interações de todos os atores que compõem o contexto de uma escola infantil. A partir da reflexão sobre como o espaço se constitui como elemento central na construção da pedagogia para a primeira infância, é feito um convite aos leitores para que reinventem com as crianças os espaços em suas práticas cotidianas.

As reflexões apresentadas por Susana Rangel Vieira da Cunha e Camila Bettim Borges, em “A arte é para as crianças ou é das crianças? Problematizando as questões da arte na Educação Infantil”, nos desafiam a repensar a organização das atividades pedagógicas no contexto das Artes Plásticas, apontando possibilidades de um trabalho que tenha como referência as atuais DCNEI, aproximando a ação docente das culturas infantis, na perspectiva que nos aponta a Sociologia da Infância.

“As linguagens, a formação do leitor e a ação pedagógica cotidiana na Educação Infantil: apontamentos”, de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, trata de maneira acessível e propositiva de um tema indispensável às práticas cotidianas junto às crianças pequenas, ou seja, a vivência das práticas leitoras apoiadas em materiais cuidadosamente selecionados, de maneira a permitir aos pequenos uma prazerosa imersão na cultura letrada, a partir de histórias e contos capazes de nutrir com repertório adequado a imaginação e a fantasia características dessa fase da vida humana. Língua, linguagens,

leitura e literatura se articulam nas palavras da autora, constituindo um material que leva à reflexão e encaminha à ação.

O capítulo “A experiência de aprender na Educação Infantil”, de Silvana de Oliveira Augusto, apresenta uma discussão importante, pautada pela concepção apresentada nas DCNEI (2009) conforme a qual a Educação Infantil deve assegurar às crianças experiências necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem. Problematisa que a experiência é sempre total, integrada e integradora de sentidos, oportunizando que essas experiências orientem o trabalho pedagógico, permitindo pensar que não se deve focar uma área de conhecimento, mas, sim, a experiência que as crianças podem ter com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

No capítulo intitulado “A música e as primeiras aprendizagens da criança”, a professora Leda de Albuquerque Mafioletti mostra a presença da música como aprendizagem que integra o conjunto das atividades essenciais ao desenvolvimento infantil e sua implicação com a cultura, destacando ainda que a linguagem musical se organiza em padrões de coerência que são aprendidos e transmitidos culturalmente. Portanto, no contexto da escola de Educação Infantil, a música não pode ser considerada simplesmente um instrumento de expressão, e sim a própria expressão que constitui o ser criança, sendo que, ao valorizar os sons da cultura e as brincadeiras musicais da criança, estaremos valorizando a cultura infantil e a criança como produtora de cultura.

Em “Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento”, de Gabriel de Andrade Junqueira Filho, é apresentado o conceito de linguagem de Charles Sanders Peirce (1839-1914), que compreende ser esta toda e qualquer realização, produção, funcionamento do homem e da natureza. O autor reflete, por meio de suas experiências como professor, sobre como as linguagens estão no mundo e nós estamos nas linguagens. Nessa perspectiva, propõe a organização do trabalho pedagógico por meio da pesquisa – escuta, investigação e aprendizagem – que se desenvolve e se dinamiza a partir de duas vias e de dois sujeitos que se articulam o tempo todo: pesquisa do professor para conhecer as crianças pelas produções delas em múltiplas linguagens e a pesquisa do professor junto com as crianças para se conhecerem e conhecerem o mundo.

Na Parte II, intitulada “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Contexto das Políticas”, o livro concentra textos que articulam os quatro eixos formativos do Projeto com a dimensão macro da organização das políticas públicas no âmbito municipal, abordando temas importantes no contexto da oferta de Educação Infantil.

Como capítulo que abre este bloco, apresentamos “Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando?”, de Valdete Côco, que contextualiza o trabalho docente na Educação Infantil no campo da política educacional, dando visibilidade a um dos temas relevantes no sentido de consolidação dessa etapa

no campo educacional. Aborda, a partir de um lugar bastante próximo das práticas, algumas indagações e alguns dilemas presentes nesse campo de atuação.

Em “O Plano de Ações Articuladas e os avanços na Educação Infantil”, Ricardo Amorim Gomes trata de alguns temas importantes no campo das políticas públicas para a Educação Infantil no contexto atual de demanda para essa ampliação de atendimento. Nesse sentido, o autor contribui com os gestores dos sistemas municipais de ensino, no sentido de um melhor acompanhamento e aproveitamento das oportunidades colocadas à disposição dos municípios, na perspectiva da efetivação de um regime de colaboração com a União para a oferta dessa etapa educacional com qualidade.

“Articulações e tensões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras”, de Maria Beatriz Gomes da Silva e Maria Luiza Rodrigues Flores, resgata as recentes alterações legais que configuram a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, propondo uma articulação entre esta e a etapa seguinte, o Ensino Fundamental, como preconizam tanto as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica quanto o texto das atuais DCNEI.

O capítulo “Avaliação e Educação Infantil: crianças e serviços em foco”, de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Catarina Moro, trata de tema atual, recolocado no cenário da área nos últimos anos, em função de alterações legais, e recentemente aprofundado em nível nacional em eventos e publicações da área. As autoras diferenciam a avaliação do trabalho realizado com as crianças, competência das equipes escolares e das famílias, e a avaliação em nível de sistema, que precisa servir para avaliar a qualidade da oferta e para redirecionar as políticas públicas municipais, de maneira que as escolas tenham suporte ao trabalho que precisa ser realizado.

No texto “Percepções sobre o cotidiano educativo em unidades do Proinfância de três municípios gaúchos”, Maria Renata Alonso Mota, Susana Beatriz Fernandes e Marta Quintanilha Gomes apresentam análises tecidas a partir da pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto MEC/UFRGS, com o objetivo de acompanhar a implantação do Proinfância em uma amostra de três municípios, de forma a avaliar o impacto dessa política para o atendimento à demanda por Educação Infantil. A investigação foi desenvolvida a partir de aproximações com a perspectiva da pesquisa intervenção e apresenta análises referentes às questões pedagógicas, abordando o espaço como elemento constituidor do currículo e aspectos relativos ao cotidiano educativo. As autoras destacam que o trabalho de assessoria técnico-pedagógica realizado pelo Projeto MEC/UFRGS contribuiu para um maior conhecimento e uma difusão das DCNEI, destacando o que ela representa em termos de avanço pedagógico.

Após o conjunto de capítulos, incluímos alguns anexos de fundamental importância para a ação dos gestores de educação, seja no âmbito das secretarias municipais, seja no das escolas ou em outras instituições ligadas à implementação das políticas públicas, tais como os conselhos municipais de educação, dentre outros. Nosso objetivo, com essa inclusão, é disponibilizar, de maneira mais ampla, documentos normativos e orientadores que precisam ser estudados nos espaços destinados à formação continuada de docentes, pois que apresentam diretrizes e concepções atualmente vigentes e compartilhadas pela área.

O primeiro desses anexos (Anexo A), intitulado “Níveis de planejamento e construção de documentos referenciais nos sistemas de ensino e nas escolas”, organizado por Maria Beatriz Gomes da Silva e Maria Luiza Rodrigues Flores como documento orientador no âmbito do Projeto MEC/SEB/UFRGS, 2012-2013, visa apoiar os municípios nas definições quanto à elaboração ou revisão de documentos referenciais para a oferta de Educação Infantil.

Como segundo e terceiro documentos inclusos, apresentamos a base conceitual do Projeto: a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (Anexo B), que estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, seguida do Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 (Anexo C), que fundamenta a revisão das DCNEI, realizada pela Câmara de Educação Básica após dez anos de vigência da Resolução anterior.

Com a inclusão do anexo “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” (Anexo D), contribuímos com a divulgação do resultado dos estudos do Grupo de Trabalho coordenado pela Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC (COEDI/SEB/MEC). Trata-se de material a ser utilizado em encontros de estudo pelas Secretarias de Educação e escolas, na busca de construir uma visão mais integral e integrada sobre as práticas avaliativas na Educação Infantil, fugindo dos padrões de medição dominantes nos demais níveis e etapas educacionais. Este documento possui três anexos próprios (Anexo 1, Anexo 2 e Anexo 3).

O anexo “Nota Técnica n.º 207 – Educação Infantil e as alterações da LDB” (Anexo E), elaborado pela Coordenação da Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC), contribui muito para a necessária interpretação, pelas redes municipais responsáveis pela oferta de Educação Infantil em relação às alterações produzidas pela Lei n.º 12.796/13 no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96. Ao alterar os artigos 29, 30 e 31 da LDB, referentes à Educação Infantil, essa Lei exige um estudo pormenorizado da organização dessa oferta, especialmente em relação à faixa etária de quatro e cinco anos, tornada obrigatória a partir da Emenda Constitucional 59/09.

Assim, entendemos que o conjunto desta obra, pela abrangência e atualidade dos temas que aborda, constitui leitura importante para todos aqueles e aquelas que buscam se aproximar, aprofundar e/ou implementar políticas públicas de qualidade para a Educação Infantil. Ao mesmo tempo que em alguns capítulos relatamos recentes processos vividos, as concepções e práticas tematizadas extrapolam nosso espaço/tempo, podendo contribuir para novas experiências de aprendizagem em diferentes contextos, efetivando, assim, nossa opção metodológica primeira do Projeto, que foi a proposição de uma Rede Formativa.

Maria Luiza Rodrigues Flores
Simone Santos de Albuquerque
Organizadoras

Janeiro de 2015



PARTE I

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DAS PRÁTICAS

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS INTERFACES ENTRE AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS

MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES
SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE

CONTEXTUALIZANDO AS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

É possível afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) na Resolução 05/09, foram originadas de um processo democrático de revisão das Diretrizes anteriores (Resolução CEB/CNE 01/99), visando promover uma maior participação da sociedade nas definições da política educacional para a área.

Sendo competência do Ministério da Educação induzir estados e municípios à implementação de políticas que efetivem o ordenamento legal vigente, atendendo a diretrizes conceituais e operacionais para a área da Educação em 2008 a partir do Programa Currículo em Movimento, foi realizado um Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Básica e da Coordenação da Educação Infantil (SEB/COEDI), e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o objetivo de elaborar subsídios para a implementação de políticas públicas comprometidas com a qualidade e a expansão da Educação Infantil no Brasil, tendo como foco a elaboração de orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil (PROJETO MEC/SEB/UFRGS, 2008).

Esse Projeto contou com a participação de diferentes universidades brasileiras, pesquisadores/professores e entidades da sociedade, tais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que, por meio de uma ação articulada, foram protagonistas de três ações investigativas inter-relacionadas: a análise de 200 propostas pedagógicas para a Educação Infantil, elaboradas por municípios brasileiros; uma consulta a pesquisadores/professores da área da Educação Infantil, vinculados a grupos de pesquisa; e uma consulta aos fóruns estaduais de Educação Infantil ligados ao MIEIB.

Como resultado dessas três investigações, foram produzidos relatórios¹ de pesquisa, logo divulgados no *site* do MEC e que subsidiaram a elaboração de um documento denominado “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, MEC, 2009c). Esse processo, bem como algumas audiências públicas realizadas em Brasília, no Rio de Janeiro e em Ribeirão Preto, forneceu subsídios, a partir de uma consultoria específica para esse fim, à relatoria do Conselho Nacional de Educação na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, efetivada no Parecer CNE/CEB n.º 20/09, de 11/11/2009, e seguida da Resolução CNE/CEB n.º 5/09, que, então, em 17/12/2009, “Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”.

Assim, essas novas Diretrizes são recebidas na área no ano de 2009 como um marco importante na história da Educação Infantil brasileira, não apenas pelo seu conteúdo normativo e conceitual, que avança significativamente em relação à Resolução que a antecedeu, mas, também, pelo caráter democrático de sua elaboração, que ao longo de mais de um ano de trabalho envolveu entidades, órgãos e pessoas vinculadas à área. Considerando seu caráter mandatário em relação às propostas pedagógicas municipais voltadas à faixa etária em questão, é importante destacar algumas concepções norteadoras desse documento no que tange às definições indispensáveis no campo da Educação Infantil.

Ao conceituar “criança”, as DCNEI a consideram:

Subjeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, CNE/CEB, Resolução 05/09, artigo 4º, 2009a).

Ao situar a educação das crianças pequenas no escopo da educação nacional, as DCNEI trazem a seguinte definição:

Primeira Etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, as quais se caracterizam como Espaços Institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, CNE/CEB, Resolução 05/09, artigo 5º, 2009a).

¹ Os relatórios citados estão disponíveis no site do MEC: (1) Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil; (2) Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos; (3) Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos.

Para definir Currículo, as DCNEI adotam o seguinte conceito:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como 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 (BRASIL, CNE/CEB, Resolução 05/09, artigo 3º, 2009a).

Essas concepções potencializam o significado de *ser criança* na sociedade, na família e na escola, sendo compreendida como um cidadão de direitos desde o seu nascimento, incluindo-se, dentre os direitos sociais, a educação, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88). As atuais DCNEI qualificam esse direito e o lugar em que ele se efetiva, definindo o espaço coletivo de educação para crianças pequenas como uma escola que legitima sua experiência de infância, a partir da efetivação de um currículo que valoriza as práticas sociais e culturais das crianças e de suas comunidades, oferecendo oportunidades para a ampliação de conhecimentos em relação a si, aos outros e ao mundo.

As DCNEI foram desdobradas a partir de cinco princípios educativos para a concretização dessas práticas cotidianas na Educação Infantil, que são: Diversidade e singularidade; Democracia, sustentabilidade e participação; Indissociabilidade entre educar e cuidar; Ludicidade e brincadeira; Estética como experiência individual e coletiva (BRASIL, MEC, 2009c, p. 56).

Como esses princípios se efetivam nas práticas? Como as crianças vivenciam esses princípios na escola? O documento apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares* (2009c), destaca:

O pensamento pedagógico tem como objeto de investigação os sistemas de ação inerentes às situações educativas, ou seja, a materialização da experiência educativa. A pedagogia descreve, problematiza, questiona e complementa. Assim, onde estiver presente uma situação de produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, onde houver uma prática social de construção de conhecimentos, também estará presente uma pedagogia (BRASIL, MEC, 2009c, p. 42).

Assim, a ação pedagógica com crianças pequenas em espaços coletivos é e será o grande desafio nos próximos anos, no sentido de construirmos um currículo não mais compreendido como prescrição, focado em áreas de desenvolvimento ou em áreas de conhecimento e objetivos predeterminados nacionalmente, como propôs o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1998). A concepção vigente também se contrapõe a currículos estruturados a partir de sequências de atividades ou de festividades com base no calendário cultural brasileiro ou local. Igualmente se

encontram em contradição com as atuais DCNEI os modelos curriculares centrados em rotinas padronizadas que mais visam ao controle e ao disciplinamento, desconsiderando as necessidades e potencialidades das crianças ou mesmo as demandas de suas famílias.

Nessa perspectiva, as Diretrizes possuem um papel central como instrumento de formação, definindo que a educação das crianças pequenas tem função sociopolítica e pedagógica, destacando-se seus princípios éticos, políticos e estéticos, articulados a uma pedagogia que deve orientar os projetos e as práticas nas instituições de Educação Infantil. Trata-se, então, de um currículo que compõe experiências e aprendizagens a partir das práticas sociais e linguagens, em íntima relação com a vida cotidiana.

No Brasil, e em especial no Estado do Rio Grande do Sul, esse desafio é ainda maior para muitos municípios que iniciaram o atendimento à Educação Infantil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/1996 (LDBEN) e, ainda mais recentemente, vem iniciando experiências de atendimento às crianças de zero a três anos.

A OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS NO RIO GRANDE DO SUL

É possível afirmar que as pesquisas com dados estatísticos sobre o atendimento à demanda por Educação Infantil em nosso país apontam que o Brasil ainda não garantiu oferta suficiente de vagas públicas para suprir a demanda de atendimento à faixa etária de até cinco anos, conforme metas previstas no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) – Lei n.º 10.172/2001. A meta específica para a faixa de até três anos de idade permanece igual no novo PNE, aprovado em 25 de junho de 2014², projetada para mais dez anos. No caso do Rio Grande do Sul, 90,5% dos municípios não atingiram a meta do PNE anterior de atender a 50% da população infantil de até três anos ao final da década; da mesma forma, a meta intermediária, que era atender até 30% da população da faixa etária em no máximo cinco anos, também não foi alcançada.

Desde 2007, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) têm subsidiado o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) em estudos relativos à oferta de Educação Infantil com o intuito de proporcionar subsídios para a atuação governamental e para o controle social. Segundo a última Radiografia do TCE/RS (2013), o melhor desempenho no Estado foi na criação de vagas em creches, sendo que o aumento de matrículas foi superior ao crescimento brasileiro, partindo de 93.896 matrículas em 2008 para 131.868, de acordo com os dados do Censo Educacional de 2012.

² A Meta 1 do PNE 2014-2023, referente à Educação Infantil, aponta o objetivo de “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até o final da década, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos” (Brasil, 2014, Meta 1).

Ainda segundo o TCE/RS, de acordo com o rendimento mensal domiciliar *per capita* e a distribuição da população de até cinco anos residente (em domicílios particulares permanentes) no Rio Grande do Sul em 2010, 17,9% da população dessa faixa etária encontrava-se em situação de miséria, sendo que o maior índice de pobreza estava na zona rural, onde 30,67% das crianças desse grupo etário pertenciam a famílias com rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* de até R\$ 140,00. Já na zona urbana, esse índice era de 15,89%. Outro aspecto interessante a destacar é que, segundo dados do Censo Escolar de 2012, em 313 Municípios do Estado do Rio Grande do Sul inexistia uma única escola da rede particular, comunitária, confessional ou filantrópica, como alternativa de ingresso, sendo o sistema público exclusivamente a única forma de acesso à Educação Infantil (TCE/RS, 2013).

O panorama da oferta de Educação Infantil no contexto das crianças que vivem no campo³ ainda é mais complexo. Os dados do INEP (2010), apresentados na tabela abaixo, evidenciam que apenas 6,28% das matrículas na creche e 20,19% daquelas na pré-escola são em área rural; na Região Sul, 2,12% das matrículas na creche e 7,33% daquelas realizadas em pré-escolas são em área rural; e, no Estado do Rio Grande do Sul, os índices apresentados são de 0,6% das matrículas para a creche e de 8,12% em pré-escola na área rural. Assim, podemos perceber a imensa desigualdade de acesso para as crianças pequenas residentes no campo.

Tabela 1: Número de matrículas na Educação Infantil por localização e etapas, segundo a Dependência Administrativa, a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2010

	Idades	Urbano	Rural	Total
BRASIL	Creche	1.934.903	129.750	2.064.653
	Pré-escola	3.960.043	1.002.002	4.962.045
REGIÃO SUL	Creche	348.325	7.579	355.904
	Pré-escola	468.691	37.121	505.812
RIO GRANDE DO SUL	Creche	106.472	650	107.122
	Pré-escola	155.243	13.730	168.973

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2010 (MEC/INEP, 2010).

³ Dados relativos à Educação Infantil do Campo são apresentados nos relatórios de pesquisa disponíveis no site do MEC relativos à Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”, Projeto de Cooperação Técnica entre este Ministério e a UFRGS, desenvolvido em 2011/2013, congregando cinco universidades brasileiras e vários movimentos sociais vinculados à Educação Infantil e à Educação do Campo.

Pelos dados, percebe-se uma enorme lacuna no que se trata do acesso e do respeito ao direito à educação para as crianças pequenas que residem no campo. Nesse sentido, os dados apresentados são de extrema relevância, pois expressam a necessidade de um planejamento para a oferta de Educação Infantil em nosso estado no curto, médio e longo prazos. Recente relatório de pesquisa publicado pelo MEC destaca que:

As desigualdades apontadas entre as condições de vida das populações urbanas e rurais também ficam evidentes na análise do acesso à educação. Desta forma, ocorre uma “Sinergia negativa”: as mais precárias condições de vida das crianças de até 6 anos residindo em área rural são reforçadas por seu menor acesso à educação, particularmente à creche, e, quando isto ocorre, a oferta educacional é de pior qualidade (MEC, 2012, p. 63).

Dentro desse panorama, é possível afirmar que, para muitos municípios gaúchos, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) tem sido uma ação indispensável para a ampliação do acesso e da qualidade na oferta de Educação Infantil, podendo representar, ainda, uma política de equidade, considerando-se a ampliação significativa do acesso à vaga para grupos historicamente excluídos desse direito. Em certos contextos, a unidade do Proinfância será a primeira oferta de educação para as crianças bem pequenas, especialmente em municípios de pequeno porte. Sendo assim, entendemos que esse programa tem sido o promotor da ampliação do acesso à educação para as crianças de até três anos, ainda que essa expansão seja tímida. Contudo, para que se efetive o direito à educação, não é suficiente garantir a ampliação de vagas; torna-se indispensável, mesmo, realizar ações visando à formação continuada dos/das profissionais que irão atuar nas novas escolas.

De maneira a complementar o regime de colaboração entre a União e os municípios, avançando em relação à construção de novas unidades educacionais para as crianças pequenas, no final do ano de 2012, foi assinado um Termo de Cooperação entre o MEC e UFRGS para a realização do assessoramento técnico-pedagógico a um grupo de 163 municípios que realizaram convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a construção de uma nova escola municipal de Educação Infantil, na perspectiva das concepções presentes nas atuais DCNEI.⁴ Para fins de organização

⁴ Esse Projeto foi coordenado no âmbito da UFRGS pelas professoras Maria Luiza Rodrigues Flores e Simone Santos de Albuquerque. Nesse período, foram executados projetos de assessoria com o mesmo objetivo por outras universidades federais ou, ainda, por consultoras. No Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desenvolveu projeto de assessoria a outro conjunto de municípios com unidades do Proinfância em construção entre os anos de 2013 e 2014.

dessa ação, quatro eixos prioritários foram elencados e serão a seguir apresentadas as concepções a partir das quais nosso coletivo de assessoramento foi a campo, interagindo com as representações indicadas pelos municípios. Foram eles: (1) práticas pedagógicas com bebês; (2) leitura e interpretação de mundo expressa nas diferentes linguagens; (3) espaços, tempos e materiais; e (4) avaliação na/da Educação Infantil e articulação com o Ensino Fundamental.

Esses quatro eixos encontram-se articulados aos princípios e às concepções presentes nas DCNEI, mas, para fins metodológicos, os municípios foram convidados a fazer uma escolha por um tema que a cada um deles fosse prioritário, comprometendo-se a dar continuidade ao estudo e ao aprofundamento dos demais, com base no material disponibilizado pelo Projeto na Plataforma Moodle. Congregando esse conjunto de temas, trabalhamos, inicialmente, a importância de que cada município construa suas diretrizes ou orientações próprias para a oferta dessa etapa educacional e, nessa linha, enfatizamos o papel central do Projeto Político-Pedagógico ou da Proposta Político-Pedagógica (PPP) como elemento no qual cada escola expressa sua visão e seus objetivos educacionais, traçando escolhas teóricas e metodológicas em consonância com o disposto nas DCNEI.

Do total de municípios inicialmente inscritos, 157 participaram efetivamente do Projeto. Estes, durante 12 meses, integraram nossa Rede Formativa, constituída de gestores municipais de educação, assessores de secretarias de educação, representantes de equipes diretas de escolas infantis e docentes das redes municipais que atuam junto a crianças de até seis anos, totalizando 440 pessoas. O objetivo principal colocado pelo Projeto foi assessorar os municípios na construção, revisão e/ou atualização da sua Proposta Pedagógica da Educação Infantil, com vistas à implementação das DCNEI no cotidiano desses novos espaços educativos para crianças pequenas, bem como de suas redes de Educação Infantil como um todo. Conforme a trajetória de cada município, alguns priorizaram em 2013 a construção ou a revisão de um documento municipal; outros optaram por construir um documento específico para a nova unidade, para, posteriormente, a partir deste, elaborar ou revisar os demais já existentes ou o próprio documento de diretrizes para a oferta de Educação Infantil na rede como um todo.

Consideramos que esse Projeto foi *inovador* na sua concepção de organizar uma Rede Formativa que articulou ações desde a Universidade até as escolas, envolvendo sobremaneira as secretarias de Educação, constituindo um espaço sistemático de estudo das atuais Diretrizes. Para contribuirmos com a organização das ações necessárias no âmbito de cada realidade, orientamos a elaboração de um Plano de Ação Municipal que já começaria a ser desenvolvido naquele ano e que propusesse estratégias efetivas de qualificação das práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil de cada rede educacional, indo além da nova unidade do Proinfância.

CONSTRUINDO NOSSA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS

A partir da análise dos relatórios desse Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico na implementação do Proinfância (MEC/SEB/UFRGS, 2014), foi possível constatar que 44% dos municípios escolheram como foco central de seu Plano de Ação a temática “Práticas Pedagógicas com Bebês”, sendo esse o eixo prioritário para a construção e/ou revisão de suas propostas pedagógicas, revelando que as especificidades dessa ação pedagógica é uma demanda real dos municípios que são, de acordo com a Constituição Federal de 1988, os grandes responsáveis pela oferta educacional para a faixa etária da creche e da pré-escola.

Nessa perspectiva, 82 dos municípios de um total de 157 evidenciaram a necessidade e o desejo de construir uma proposta pedagógica que contemplasse as especificidades das crianças bem pequenas, evidenciando, assim, o quanto a formação de profissionais e o planejamento das ações pedagógicas voltados às crianças de até dois anos é, ainda, uma tarefa nova e desafiadora. Nosso Projeto chamou a atenção para o recorte etário de zero a dois, pois vários municípios que se enquadram no cômputo censitário do INEP como oferecendo atendimento na “creche”, o que incluiria crianças de até três anos, na verdade, têm oferta apenas para crianças a partir dos dois anos de idade.

Barbosa e Richter (2010) problematizam que a integração da Educação Infantil no contexto educacional vai além do desafio da oferta, estando diretamente subordinada à formação específica dos professores, bem como à construção de pedagogias específicas à educação das crianças pequenas:

Da mesma forma, as pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para bebês e crianças pequenas, em ambientes coletivos e formais, são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular neste primeiro nível da educação básica. Geralmente, as legislações, os documentos e as propostas pedagógicas privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país: organizado em currículo pré-estabelecido ou currículos prescritivos como afirmaria Goodson (2008) (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 2).

O reconhecimento dos bebês como sujeitos de direito à educação desde o seu nascimento, como reza nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), e a necessidade de um currículo específico para essa faixa etária foram evidenciados durante os processos formativos de nosso Projeto, como aponta o relato a seguir, extraído de um Fórum na Plataforma Moodle:

Eu gostei muito deste 2º encontro, onde trabalhamos sobre os bebês. É gratificante para nós enquanto educadores (e também enquanto mães)

saber que a educação está evoluindo, buscando a qualidade do atendimento das crianças pequenas, reconhecendo os bebês como sujeitos inseridos no processo de ensino aprendizagem.

Eu mesma nunca havia estudado ou feito um curso que tivesse o foco voltado aos Bebês. Trabalhei 2,5 anos com essa faixa etária e sentia a necessidade de saber mais sobre esse atendimento, para assim otimizá-lo. Enquanto educadora de bebês, muitas vezes sentimos certo preconceito por parte da sociedade e até mesmo dos próprios colegas que trabalham com os alunos grandes. Justamente porque, até pouco tempo, esse atendimento era visto apenas como um cuidado. A inserção da Educação Infantil na Educação Básica, as discussões, as leituras e esta formação da qual estamos participando e iremos repassar aos nossos colegas constituem-se ferramentas muito importantes para alavancar o trabalho nas escolas de Educação Infantil. Sempre foi muito bom trabalhar sentindo aquele cheirinho de bebê, mas este trabalho ser reconhecido como educativo e importante para o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual, afetivo... da criança, e não apenas para seu crescimento físico, é tuuudo de boooom!!!!!! (Professora da rede pública de Educação Infantil. Relatório Técnico do Polo 2. Projeto MEC/SEB/UFRGS, 2014, p. 63).

É significativo observar que muitos municípios assessorados expressam claramente o desejo de construir uma proposta pedagógica que contemple as especificidades da Educação dos Bebês, e essa foi uma busca constante durante o Projeto, como evidenciado nos trechos a seguir:

Em relação especificamente à faixa etária de 0 a 3 anos, o Município ainda necessita avançar mais na elaboração de suas diretrizes pedagógicas. Mesmo antes de 2013, Lagoa Vermelha já atendia aos bebês em creches, mas não possuía proposta específica para o atendimento desta faixa etária. Este tópico está atualmente sendo revisto no PPP da EMEI Sol Nascente, pois precisa ser qualificado, visto que apenas nesta Unidade 86 bebês são atendidos, com previsão de ampliação de matrículas (Relatório Técnico Polo 3. Projeto MEC/SEB/UFRGS, 2014, p. 24).

Outra característica bem marcante é o atendimento de 0 a 3 anos que em alguns municípios não foi contemplado ainda, enquanto em outros atendem bem poucos bebês. Durante a assessoria alguns, inclusive vendo a dificuldade de compreensão das especificidades do atendimento dessa parcela de crianças, solicitaram se poderiam colocar na unidade do Proinfância crianças a partir de 3 anos, pois se sentiam despreparados para o trabalho com os “menores” (Relatório Técnico Polo 3. Projeto MEC/SEB/UFRGS, 2014, p. 24).

As concepções de Infância, de Currículo e de Educação Infantil que emergem do Parecer 20/2009 e das atuais DCNEI sustentaram nossa Rede Formativa, articulando referenciais teóricos e metodológicos em nosso diálogo com os municípios participantes

do Projeto, no sentido de que propusessem às crianças pequenas uma prática sustentada nas interações voltadas às experiências concretas da vida cotidiana, da cultura e do convívio coletivo, produzindo um currículo como uma narrativa individual e coletiva por meio de brincadeiras e de diferentes linguagens (BRASIL, MEC, 2009a; 2009b).

Assim como as crianças se apresentam cotidianamente como uma novidade a nós, adultos, com suas curiosidades e experiências, a educação de bebês com todas as suas especificidades também se apresentou como uma novidade para alguns municípios que necessitam de um investimento político e pedagógico que vise ao fortalecimento de suas políticas públicas, dentre as quais destacamos a formação continuada de profissionais, a atualização dos projetos educativos, bem como a reorganização dos espaços, tempos e materiais das escolas infantis.

LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

O eixo “Leitura e interpretação de mundo expressa nas diferentes linguagens” foi o que teve a menor adesão como foco inicial para a construção ou a revisão das propostas pedagógicas no conjunto de municípios com os quais trabalhamos. Essa escolha está implicada por diferentes questões muito singulares da trajetória dos 157 municípios participantes, mas avaliamos que esse tema tem sido um dos mais trabalhados em espaços e materiais voltados à formação continuada em nossa área.

Embasamos os materiais e as metodologias usadas para a formação referente a esse eixo na concepção expressa nas DCNEI e que orientou o Projeto de Assessoramento como um todo: a existência de uma escola de Educação Infantil que viva as práticas sociais e as linguagens como seu currículo, oferecendo situações de desenvolvimento e aprendizagem às crianças pequenas a partir das *cem linguagens*, como nos propôs Loris Malaguzzi.

É possível afirmar, por estudos e pesquisas nas diversas áreas do conhecimento que dialogam com a Pedagogia, que as crianças já nascem com a possibilidade de construir linguagens por intermédio do olhar, do toque, do gesto, enfim, das diferentes interações que estabelecem desde a sua concepção e a partir das experiências que lhes são oferecidas pela sociedade/cultura na qual estão imersas e que, ao mesmo tempo, ajudam a construir.

É na escola, como espaço de educação coletiva, que a criança vai prosseguir em aprendizagens diversas que pautam o conviver, o brincar, o jogar, o desenhar, o contar, enfim... É na instituição de Educação Infantil que ela vai conhecer outras formas de ver e expressar o mundo para além de suas primeiras aprendizagens com a família, agora compartilhando outras formas de ser/estar no mundo com seus pares e seus educadores. Nesse sentido:

O objetivo da Educação Infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. É evidente que se torna imprescindível oferecer às crianças situações práticas e vivências que possam ser processadas e sistematizadas por um corpo que sente e pensa, desde o nascimento. Por esse motivo, é preciso escolher outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar, problematizada pela própria ciência (BRASIL, MEC, 2009c, p. 47- 48).

Nessa perspectiva, a escola de Educação Infantil se torna um lugar de experiências, compreendidas segundo as DCNEI (2009) 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 (BRASIL, CNE/CEB, DCNEI, 2009c, p. 12).

O que nos leva a pensar que, nas atividades culinárias, as crianças vão aprender sobre misturas, ciência, temperatura; no pátio, com os elementos da natureza, vão brincar e aprender sobre a vida, sobre consistências e texturas; numa roda de conversa, vão imaginar, sonhar, narrar e conhecer sobre oralidade e escrita; enfim, nesse sentido, as experiências oportunizadas é que irão constituir o currículo vivido.

Acreditamos que é necessário compreender que as crianças são sujeitos sócio-históricos que pertencem a grupos sociais, com ideias, necessidades e desejos próprios. Elas se constituem por um olhar atento ao mundo e constroem diferentes formas de (re)criá-lo. Descrevendo elementos de um currículo para as crianças pequenas, é possível pensar:

Nas possíveis linguagens que ainda não são expressas por palavras, mas potencialmente pelo corpo, pelo choro, pela gestualidade e principalmente pela brincadeira. Partindo dessa compreensão, busca-se uma educação, em especial para as crianças pequenas, que rompa com a visão adultocêntrica e didatizadora sobre as experiências infantis. As práticas possibilitadas pela Educação Infantil têm priorizado a presença das linguagens orais e ainda também das escritas, assemelhando as vivências às pensadas para o Ensino Fundamental e àquelas vividas pelos adultos, que sofreram as limitações do modo de viver a vida moderna e passaram a esquecer-se da existência das demais linguagens, tão importantes para a riqueza das relações homem-homem e homem-mundo. Porém, como o próprio Walter Benjamin

coloca, “[...] toda e qualquer comunicação de conteúdos é linguagem, sendo a comunicação através da palavra apenas um caso particular, subjacente a conteúdos humanos ou que neles se baseiam [...]” (BENJAMIN, 1992, p.177) (BARBOSA, ALBUQUERQUE, FOCHI, 2013, p.15).

Nessa concepção, os saberes das crianças e de suas famílias precisam ser reconhecidos e articulados no projeto da escola, pois fazem parte das práticas sociais e culturais que essas crianças vivenciam fora da escola, sendo impossível pensarmos uma educação de crianças pequenas que não dialogue com a cultura de suas famílias. Transcrevemos a seguir um trecho de Relatório em que nossas assessoras narram o desenvolvimento de ações formativas em um de nossos polos de Assessoramento:

Relembramos o que as DCNEI pautam sobre linguagens e currículo, a importância de incluir no currículo os saberes das crianças, as diferentes linguagens e os conhecimentos do patrimônio cultural da humanidade. Intercalamos momentos de fala com conversa e diálogo sobre o tema. A partir de uma dinâmica sobre os eixos curriculares apresentados pelas DCNEI, sorteamos no grande grupo os eixos, e cada um falou sobre o trabalho que a Educação Infantil no seu município faz dentro desse eixo curricular. Após essa dinâmica, nós, assessoras, falamos sobre as linguagens e o currículo; dando ênfase à linguagem oral e escrita, clareamos o conceito de alfabetização na Educação Infantil e de experiência narrativa. Após o estudo teórico sobre as diferentes linguagens, o desafio do grupo era organizar diferentes espaços “linguageiros”, e cada participante interagiu no espaço, deixando-se convidar pelos lugares acolhedores criados... A organização dos representantes possibilitou a organização de diferentes e ricos espaços; percebemos um grande empenho dos municípios e clareza na concepção de linguagens e na riqueza de materiais disponibilizados às crianças (Projeto MEC/SEB/UFRGS, Relatório Polo 2, 2014, p. 66).

IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS NA ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em um de nossos encontros formativos, articulamos o eixo “Espaços, tempos e materiais” com o tema das linguagens, solicitando aos representantes municipais que pensassem e propusessem com materiais concretos como seria oferecer às crianças “espaços lingueiros”, isto é, espaços que oportunizassem interações e brincadeiras por intermédio de diferentes materiais e disposições, suscitando repertórios para brincar, jogar, conversar, narrar – enfim, experiências entre crianças e adultos, parceiros naquele contexto.

Os eixos formativos do Projeto foram articulados como forma de se pensar e construir práticas cotidianas fundamentadas nas concepções e proposições presentes nas DCNEI, que propõem as interações e brincadeiras como eixo norteador da ação pedagógica com as crianças pequenas, constituindo a base a partir da qual serão oferecidas e vivenciadas as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas.

Na década de 90 do século passado, Fornero (1998) apresentava esse tema como uma “novidade” nos estudos acerca da educação de crianças pequenas, destacando a evidência em que se encontrava a organização dos espaços a partir dos “cantos pedagógicos” e o quanto essa nova maneira de organizar as atividades para esse grupo etário vinha se constituindo numa verdadeira “revolução” educacional, tornando o espaço um recurso polivalente que os professores “[...] podem utilizar de muitas maneiras e do qual podem extrair grandes possibilidades para a formação” (FORNERO, 1998, p. 229).

Horn (2004) chama nossa atenção para o fato de que o espaço, quando bem planejado e organizado, se constitui em um parceiro do educador, sendo um elemento curricular por natureza, na medida em que as diferentes interações entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre estas e os materiais se efetivam tendo como base um determinado espaço. Nesse sentido, e apoiada em Mallaguzzi, a autora destaca que o ambiente da Educação Infantil: “[...] deve ser preparado de forma a interligar o cognitivo ao relacionamento e à afetividade” (HORN, 2004, p. 71).

Borges (2013), analisando as interações das crianças em espaços coletivos planejados por Ambiente de Aprendizagem a partir de seus interesses, afirma que cabe às educadoras construir um ambiente educativo que instigue as crianças à descoberta e à criação, considerando os interesses e as necessidades de cada grupo. Esses ambientes intencionalmente planejados avançam além do próprio conceito de espaço, ao produzir uma ambiência que convida às interações e brincadeiras entre os pequenos.

Em nosso trabalho de assessoria aos municípios, também houve evidências acerca da importância desse elemento para o trabalho cotidiano, pois alguns deles, a partir das vivências por nós oferecidas, de imediato, realizaram alterações na organização dos ambientes escolares, tendo relatado e registrado em fotos a diferença na qualidade das interações possíveis após esses ajustes.

Um total de 42 municípios participantes do Projeto escolheu esse eixo como foco prioritário de estudo para a escrita ou revisão de seus PPP, evidenciando a sensibilização das equipes para a importância do tema como elemento catalisador das práticas cotidianas nos espaços de educação coletiva das crianças pequenas. Além destes, outros municípios, inclusive, optaram por trabalhar com dois eixos, articulando este a outro, dada a sua importância como elemento curricular.

Implementamos nossa Rede Formativa nos 10 polos, abordando esse tema sempre a partir de contextos vivos: visitando e analisando espaços de salas das unidades do Proinfância já em funcionamento, desafiando à reflexão e à mudança a partir de ação

coletiva em escolas que possuíam espaços com estruturas muito fixas ou excesso de mobiliário ou, ainda, materiais em excesso ou brinquedos que demandavam conserto e/ou reposição. O papel da formação em serviço ou continuada como um tempo-espaço do coletivo de profissionais para pensar suas próprias necessidades também assumiu destaque no conjunto das reflexões que nos foram trazidas pelos municípios na medida em que tal concepção ia sendo vivenciada. O relato a seguir, extraído de um dos relatórios da Assessoria, evidencia esse aspecto:

O Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico chegou aos municípios do Polo 8 para atender às demandas das unidades do Proinfância em termos de qualificar o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, nesses espaços. Entretanto, as ações desencadeadas e o movimento dos municípios durante o percurso desse Projeto retratam que as metas se ampliaram e que as formações continuadas propostas com foco nas unidades do Proinfância foram estendidas para toda a rede de ensino municipal. As ações desencadeadas causaram um impacto não só com relação às novas unidades do Proinfância, mas foi uma oportunidade para que a Educação Infantil ganhasse um espaço de estudo e reflexão das práticas, com base nas DCNEI. As formações levaram as professoras representantes dos gestores municipais a repensarem o seu papel junto às escolas municipais da rede, avaliando a importância de suas intervenções em relação às PPP, à formação continuada, à aquisição de materiais e mobiliário para as atuais e novas unidades escolares (Projeto MEC/SEB/UFRGS, Relatório Polo 8, 2014, p. 90).

Finalizando a reflexão sobre esse eixo, cabe destacar que houve significativa valorização por parte dos municípios daquelas ações de nossa Rede Formativa em que levamos materiais diversos (livros, jogos, bonecas de pano, tecidos, instrumentos musicais) e utilizamos salas de escolas em funcionamento que permitiram a ação do adulto sobre o material disponível. Entendemos que essa iniciativa, que por certo não configurou gasto elevado ou trabalho excessivo, em certos casos, utilizando material já disponível nos ambientes, contribuiu sobremaneira para que todos os envolvidos vivenciassem experiências prazerosas em “espaços linguageiros”, condição importante para que ações semelhantes aconteçam de forma cada vez mais frequente no trabalho com as crianças.

AValiação da/na Educação Infantil e Articulação com o Ensino Fundamental

O tema avaliação é relativamente “novo” como um campo de estudos em nossa área, e vamos tratá-lo aqui de maneira articulada às questões inerentes à qualidade dessa oferta, pois não faz sentido no escopo das concepções aqui trazidas avaliar crianças e/ou docentes sem considerar a qualidade da educação que podemos oferecer; por isso,

tem sido usada a expressão “avaliação *da e na* Educação Infantil”. Quando usamos a primeira, estamos falando em avaliar a oferta de atendimento oferecida às crianças; no segundo caso, nos referimos às ações de avaliação que tomam espaço nas instituições, envolvendo as diferentes dimensões de nossa atuação, incluindo aí o acompanhamento das crianças em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagens.

Em 2002, foram publicados os resultados de uma Consulta sobre a Qualidade da Educação nas Escolas, realizada pela Campanha Nacional pelo direito à Educação (CNDE). A partir da divulgação desses resultados, foi elaborado um projeto com objetivos semelhantes no âmbito da CNDE e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), envolvendo em sua realização um grupo de pesquisadores e instituições com experiência na área. Como resultado dessa Consulta, há um conjunto de publicações que subsidiam reflexões sobre os desafios dessa oferta dentro dos parâmetros já estabelecidos de maneira clara na legislação e, ainda, referenciados nos textos acadêmicos (CAMPANHA, 2006; CAMPOS, 2002).

Em 2009, o Ministério da Educação publicou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2009c), documento elaborado em parceria por um conjunto de entidades vinculadas a essa oferta educacional a partir de diferentes enfoques e pré-testado em instituições de nove estados da federação. Partindo de sete dimensões fundamentais para o acompanhamento e a avaliação dessa oferta educacional, o documento objetiva contribuir com os gestores de redes municipais de Educação, com equipes das próprias escolas e as próprias comunidades, apontando elementos para a realização de um autodiagnóstico que leve a ações para a qualificação das práticas.

Com esse fim, os sete indicadores operacionais desse documento, entendidos de maneira articulada, permitem identificar aspectos importantes da realidade de atendimento a essa faixa etária que repercutem na qualidade da oferta: Planejamento Educacional, Multiplicidade de Experiências e Linguagens, Interações, Promoção da Saúde, Espaços, Materiais e Mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; e Cooperação e troca entre as famílias e participação na rede de proteção social. Ao mesmo tempo, analisados em consonância com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2006), esses indicadores podem apresentar rumos de mudança de forma que nossas práticas, de fato, atendam às necessidades e potencialidades das crianças, colocando-as no centro do processo curricular.

Até o ano de 2013, tínhamos apenas o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96 (LDBEN), definindo o caráter da avaliação em relação a essa primeira etapa da Educação Básica e determinando o impedimento do uso de dispositivos que levassem à classificação ou retenção das crianças, impedindo-lhes o acesso ao Ensino Fundamental. As alterações produzidas na LDBEN pela Lei n.º 12.796/13 acrescentaram cinco incisos àquele artigo, normatizando questões de frequência, carga

horária e documentação pedagógica, sem, contudo, alterar a concepção de avaliação como processo de acompanhamento presente na produção da área sobre o tema.

O artigo 10 das atuais DCNEI também apresenta cinco incisos, apontando alguns procedimentos de responsabilidade das instituições de Educação Infantil que podem contribuir para a organização das ações de acompanhamento longitudinal das crianças – dimensão fundamental do trabalho educativo, construída nos espaços cotidianos de interação:

[...]

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

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

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

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

V – a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009a, art. 10).

Nos últimos anos, em nosso país, têm sido aplicados exames e provas, nacionais ou internacionais, com o objetivo de aferir a qualidade educacional, a partir do desempenho dos alunos da Educação Básica e do Ensino Superior. Apesar das determinações legais apresentadas e que caminham em outra direção, recentemente, estudiosos e militantes da área foram chamados a discutir esse tema/problema na sua interface com a oferta educacional para crianças em creche e pré-escola. Rosemberg (2013) argumenta que estaríamos, neste momento, iniciando a construção do problema social “avaliação” na arena da Educação Infantil, justificando essa conclusão pela ainda baixa incidência de pesquisa na área com o descritor “Avaliação”. A autora (2013) alerta aos cuidados éticos necessários nesse campo (confidencialidade das informações) e sobre o perigo da transposição de modelos avaliativos hegemônicos de outras etapas de ensino para a primeira etapa da Educação Básica, pois, atualmente, existem alguns movimentos de formalização de políticas de avaliação sem a devida clareza sobre o que avaliar.

De acordo com Rosemberg (2013), há bipolaridades históricas no campo da avaliação educacional, como processo x produto, quantidade x qualidade, neutralidade x política, dentre outros, o que torna perigosa a importação de modelos avaliativos que não se apresentam como consensuais nem para as etapas em que testes em larga escala são aplicados há alguns anos. A autora alerta sobre o uso inadequado de testes de desenvolvimento com crianças pequenas, questionando correntes que os defendem

e estão ligadas a questões econômicas relativas ao “valor agregado” que a frequência à Educação Infantil poderia trazer em um futuro próximo. Por entender esse campo confuso neste momento inicial dos estudos da área, pois há dúvidas e posições divergentes sobre “avaliação *na* Educação Infantil” e “avaliação *da* Educação Infantil”, a autora propõe um aprofundamento de estudos pautados na distinção entre uma “política de avaliação da Educação Infantil” e uma “avaliação da política de Educação Infantil”.

Formalizando um Grupo de Trabalho (GT) para discutir o tema, a Secretaria de Educação Básica do MEC (COEDI/SEB/MEC) chamou um conjunto de entidades e de especialistas com o objetivo de produzir um documento capaz de afirmar uma concepção e os indicadores de avaliação para essa oferta educacional à luz das atuais DCNEI. Esse GT interinstitucional produziu um documento intitulado “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”, no qual reafirma as concepções de criança, de infância e de Educação Infantil presentes nas atuais DCNEI, apontando algumas dimensões para a operacionalização da avaliação da oferta dessa etapa educacional e indicando passos que precisam ser realizados pelo Ministério da Educação e pelo INEP de maneira a operacionalizar uma sistemática de avaliação que promova a institucionalização da avaliação da Educação Infantil como integrante da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, mas resguarde as especificidades próprias a esta etapa.

Na direção de realizar a “avaliação da política de Educação Infantil”, o Plano Nacional de Educação, recentemente criado pela Lei n.º 13.005/14, traz determinação explícita quanto ao caráter regular necessário a essa avaliação:

1.6 – implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; [...] (BRASIL, PNE, 2014, Meta 1, estratégia 1.6).

Foi com essa preocupação quanto à necessidade de avaliação das políticas de Educação Infantil que dinamizamos debates nos encontros realizados nos dez polos de assessoramento, chamando a atenção dos participantes no sentido de que se torna indispensável, ainda, uma articulação entre as definições curriculares e o planejamento educacional, contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Defendemos isso, com base na orientação das DCNEI, que coloca em nossa competência a efetivação de transições não traumáticas entre essas etapas, de maneira a garantir às crianças os tempos necessários para sua vivência plena da infância. O trecho a seguir transcrito se refere ao depoimento de uma representante municipal postado na Plataforma Moodle após o encontro no qual as assessoras trabalharam esse tema e evidencia aspectos significativos das demandas quanto à formação dos profissionais:

O texto sobre a avaliação na Educação infantil trouxe pontos importantes a serem sempre considerados ao tratarmos do tema avaliação: 1º Que a nossa prática avaliativa dê mais importância aos processos do que os resultados; 2º Que tenha uma perspectiva acolhedora, com o objetivo principal de diagnosticar e apontar rumos para a prática para incluir as crianças pelos mais variados meios, com caráter global; 3º considerar que a avaliação é uma prática social, humana e nenhuma ação é neutra, ou seja, quem avalia tem por base a concepção de educação, de criança e de aprendizagem, daí a importância de todos os envolvidos no processo avaliativo terem o conhecimento e se orientarem pela PPP da instituição. 4º Quem avalia: educadores, pais, crianças e demais membros da instituição. 5º Tipos de avaliação: aluno: Descritiva, portfólio. Cabe ao educador o registro de todas as ações desenvolvidas pelas crianças, que pode ser por fotos, relatos, outros. O registro é um meio de o educador avaliar a sua prática educativa, ela é um mediador da aprendizagem que está sendo desenvolvida. 6º Avaliação da instituição: ao ler o texto, constato que ela acontece nas instituições, mas de forma capenga. Por isso, ao elaborarmos a avaliação institucional, devemos partir do documento do MEC “Qualidade para a Ed. Infantil”, sete dimensões que fazem a discussão de: gestão, estrutura física, aprendizagem, entre outros. Encerrando esta memória do assunto abordado no dia 02 de agosto, cito uma frase do texto: “[...] É necessário que o(a) educador(a) desenvolva a capacidade de abrir os olhos. Olhar para ver além do que está visível” (Projeto MEC/SEB/UFRGS, Relatório Polo 5, 2014, p. 87-88).

No contexto atual da obrigatoriedade de matrícula e frequência na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos, torna-se relevante chamar a atenção para os riscos dessa obrigatoriedade, na medida em que nos inspirarmos em modelos escolares típicos do Ensino Fundamental para planejar a oferta educacional para as crianças pequenas ou mesmo para orientar nossas práticas avaliativas. Chamando nossa atenção para o fato de que a oferta de educação pré-escolar tem crescido globalmente e que precisamos qualificar em muito a articulação entre essas duas etapas, Moss (2011) alerta, ainda, que o ideal seria que essa relação se estendesse a outras etapas da Educação Básica, evitando interrupções bruscas que desconsideram as potencialidades e necessidades das crianças, que não se mostram compartimentalizadas em faixas etárias, disciplinas ou conteúdos estanques.

Nesse sentido, cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, CNE/CNE, 2010) já avançam nessa direção, considerando a importância do cuidado e da educação como elementos a serem articulados em toda a Educação Básica no Brasil, para que o desenvolvimento integral de crianças e jovens seja, de fato, alcançado. Dentre os municípios que assessoramos nesse Projeto, 18 deles optaram por priorizar esse tema nas suas ações formativas ao longo de 2013.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Neste texto, tivemos, como objetivo principal, mais do que descrever as ações desenvolvidas no Projeto de Assessoramento por nós desenvolvido junto a municípios gaúchos, apresentar as concepções com as quais realizamos esse trabalho, inspiradas tanto nas atuais DCNEI quanto no Parecer que as fundamenta. Dessa forma, cabe destacar que, para nosso grupo de trabalho, a opção metodológica de constituição de uma Rede Formativa teve um papel fundamental para o alcance dos resultados obtidos. Iniciando pelo envolvimento de duas consultoras e de um grupo de especialistas-formadores que colaborou com o planejamento das ações da Assessoria, problematizando temas e sugerindo ações, nossa Rede se desdobrou a partir de um coletivo de 23 assessoras, duas coordenadoras e dois supervisores que viajaram aos polos, trabalhando a partir do material selecionado em conjunto e disponibilizado na Plataforma Moodle, e distribuído nos encontros presenciais em CDs e DVDs gravados especialmente para esse fim.

Conosco, mais de 400 pessoas que participaram dos encontros formativos como representantes municipais tiveram acesso a materiais e discussões que deveriam ser compartilhadas nas escolas de suas redes e junto a seus docentes. A partir daí, fuge do nosso controle imaginar quantas escolas nestes 157 municípios, quantos gestores e quantos docentes, além de outros integrantes das equipes escolares, podem ter tido notícia ou acesso a algum tema ou material por nós trabalhados nos encontros ou simplesmente indicados como bibliografia ou vídeo complementar.

Nosso coletivo, durante os 12 meses de desenvolvimento do Projeto, transitou entre o lugar de estar em constante formação, participando de encontros quinzenais de estudo, planejamento e avaliação em nossa Universidade, e ser, ao mesmo tempo, alguém que viaja aos quatro cantos do estado, buscando incidir na formação de um outro coletivo, constituído de profissionais que atuam em uma rede municipal, e que naquele momento integravam o Projeto Proinfância MEC/SEB/UFRGS. Acrescentem-se a esse movimento as reflexões e aprendizagens trazidas do campo sobre a gestão da Educação Infantil em municípios dos mais variados tamanhos e perfis demográfico, socioeconômico e educacional.

O desafio lançado aos municípios no sentido de um maior investimento político e pedagógico necessário ao fortalecimento de suas políticas públicas educacionais para a infância surtiu muitos efeitos, já relatados nos dez relatórios que narram e refletem sobre a assessoria aos polos. Maior visibilidade para a Educação Infantil, estruturação de políticas para garantir ações voltadas à formação continuada, construção e atualização de projetos educativos, reorganização dos espaços, tempos e materiais de algumas escolas foram algumas ações que chegaram até nós.

Sem dúvida, essa experiência formativa efetivou um regime de colaboração entre a União, representada pela Universidade, que foi o campo, e os diversos municípios, que vieram até nós, possibilitando muitas trocas, fazendo do ano de 2013 um significativo

tempo de mobilização, de reflexão e de construção de novos saberes para todos nós, deixando a certeza de que é possível e necessário investir na formação continuada de docentes, se desejarmos fazer da Educação Infantil um espaço/tempo de usufruto do direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen S.; ALBUQUERQUE, Simone S.; FOCHI, Paulo. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. *Revista Aleph*, ano VII, n. 19, p. 5-23, julho/2013. Disponível em: <<http://www.revistaaleph.com/educacao-19/>>. Acesso em: 23 de agosto.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, Sandra M. S. Educação Infantil: qual o currículo com as crianças pequenas? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Anais...* São Leopoldo, UNISINOS, 2010.

BORGES, Gislaine de Souza. Ambientes de aprendizagem: potencialidades e desafios para organização da ação educativa com crianças de três a quatro anos de idade. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (*Especialização em Educação Infantil*) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil. 1988*. Brasília: DOU. 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Relatório de Pesquisa*. Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB/UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf>. Acesso em: maio 2009.

_____. Ministério da Educação. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS. 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: maio 2009.

_____. Ministério da Educação. *Relatório de Pesquisa: Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil: A discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB/UFRGS, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf>. Acesso em: maio 2009.

_____. Ministério da Educação. *Relatório de Pesquisa: Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a

Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB/UFRGS, 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_contribuicoes_pesquisadores.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012. *Relatório 2*, volume 1. Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural. Brasília, MEC/SEB/UFRGS, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEB/COEDI, 2009.

_____. Ministério da Educação. SEB/COEDI. EDUCAÇÃO INFANTIL: *Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.º 1.147/2011, do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/einaroda/docs/EDUCACAO_INFANTIL_Subsidios_para_%20construcao_de_uma-sistemica_de_avaliacao.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 5*, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 20*, de 11 de Novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 04/2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2023*. Lei 13.0005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei n.º 9394/96 (LDBEN). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Consulta sobre qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *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: <<http://www.institutocea.org.br/midiateca/116/publicacao/revista-insumos-para-o-debate-2--emenda-constitucional-n-592009-e-a-educacao-infantil-impactos-e-perspectivas.aspx>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FORNERO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel Antônio (org.). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, v.41 n.142 p.142-159 jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100008>. Acesso em: 12 ago. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado. Radiografia da Educação Infantil no RS – Análise do desempenho (2009-2010). Disponível em: <http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/Relatorios/Radiografia_Educacao_Infantil2013.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Tribunal de Contas do Estado. Radiografia da Educação Infantil no RS – Análise do desempenho 2012. Disponível em: <http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/repos_docs/pdf/radiografia_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43 n. 148 p. 44-75 jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v43n148/v43n148a04.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. *Projeto de Trabalho*. MEC/SEB/UFRGS. Porto Alegre: Janeiro, 2008 (Não publicado).

_____. Faculdade de Educação. Projeto de assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul. *Projeto de Trabalho*. MEC/SEB/UFRGS. Porto Alegre: Agosto, 2012. (Não publicado).

_____. Faculdade de Educação. Projeto de assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul. *Relatório Técnico Polo 2*. MEC/SEB//UFRGS. Porto Alegre: Agosto, 2014. (Não publicado).

_____. Faculdade de Educação. Projeto de assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul. *Relatório Técnico Polo 3*. MEC/SEB//UFRGS. Porto Alegre: Agosto, 2014. (Não publicado).

_____. Faculdade de Educação. Projeto de assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul. *Relatório Técnico Polo 5*. MEC/SEB//UFRGS. Porto Alegre: Agosto, 2014. (Não publicado).

_____. Faculdade de Educação. Projeto de assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul. *Relatório Técnico Polo 8*. MEC/SEB//UFRGS. Porto Alegre: Agosto, 2014. (Não publicado).

OS TEMPOS DA INFÂNCIA¹

ALFREDO HOYUELOS

Fernando Pessoa diz que a medida do relógio é falsa. E é realmente falsa em relação ao relógio das crianças, das experiências infantis, das experiências subjetivas e das situações de aprendizagem e ensino.

Respeitar os tempos de amadurecimento, de desenvolvimento, dos instrumentos do fazer e do entender, da plena, lenta, extravagante, lúcida e mutável imersão das capacidades infantis, é uma medida de sabedoria biológica e cultural.

Se a natureza predispôs que a longitude da infância humana seja a mais longa (infinita, dizia Tolstoi), é porque sabe quantos vaus tem que atravessar, quantos caminhos deve percorrer, quantos erros podem ser corrigidos, tanto por crianças quanto por adultos, e quantos preconceitos são necessários superar. E quantas infinitas vezes as crianças têm que tomar ar para restaurar sua imagem, a de seus amigos, a de seus pais, a de seus educadores e a do conhecimento dos mundos possíveis.

Se hoje estamos em uma época em que o tempo e os ritmos das máquinas e do benefício são modelos contrapostos aos tempos humanos, então se faz necessário saber de que lado está a psicologia, a pedagogia e a cultura.

Loris Malaguzzi

Poucos assuntos como o do tempo são objeto de reflexões desde tantos e diferentes campos de conhecimento. Disciplinas provenientes da cultura científica e da cultura humanística se ocupam de aprofundar essa questão, que se torna escorregadia e fugidia em matéria de estudo. Filósofos², historiadores, romancistas, poetas, físicos, músicos, artistas plásticos, cineastas, arquitetos, linguistas, urbanistas, bioquímicos, paleontólogos, antropólogos, sociólogos, psicólogos e também pedagogos e professores desenvolvem pensamentos e práticas sobre esse tema, que poderíamos chamar,

¹ Versão traduzida por Juliana Padilha de texto originalmente publicado em *Temps per créixer*, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Barcelona, em 2008.

² Peço desculpas por utilizar pronomes e nomes masculinos. Minha intenção não é sexista, mas sim de respeito aos ritmos de leitura da própria Língua.

culturalmente, transdisciplinar³. Considero importante que o mundo escolar amplie seu horizonte, levando em consideração todas essas reflexões para tratar de não simplificar uma questão tão complexa. Dessa forma, pode pensar melhor em um projeto educativo e, sobretudo, escutar e compreender a cultura da infância.

OS PARADOXOS DO TEMPO

O tempo é um ente de difícil definição, como diz Étienne Klein (2000) gera enunciações – quase inapreensíveis – de todo tipo:

Todos conhecemos o tempo, mas ninguém nunca o viu cara a cara. Faz parte das coisas das que temos experiência, mas que são de difícil descrição. Todos entendem o que queremos falar, quando pronunciamos a palavra ‘tempo’, mas ninguém sabe de verdade que realidade se esconde detrás dele [...] É o que acontece quando não acontece nada, que é o que faz com que tudo se faça ou se desfaça, que é a ordem das coisas sucessivas, que é o suceder sucedendo ou, simplesmente, que é a maneira mais cômoda que a natureza encontrou para que as coisas não passem de repente.

Para esse físico e filósofo da Ciência, o tempo suscita múltiplos paradoxos, que o fazem tão misterioso quanto ambíguo. Esses paradoxos nos permitem, não obstante, aproximarmos-nos para tratar de entender sua própria identidade, que é a nossa. A palavra “tempo” não diz quase nada do que se supõe que significa; não podemos ficar à margem dele (na realidade é nossa prisão); não podemos percebê-lo como fenômeno bruto (não tem sabor, é invisível, inodoro, silencioso e etéreo); não podemos detê-lo (na realidade, o confundimos quase permanentemente com o movimento); tem aparência de ilusão; para encerrá-lo semanticamente em palavras, as diferentes culturas usam – recorrentemente – metáforas (como a do rio) e mitos (como o do eterno retorno) para tratar de explicar seu caráter efêmero, variável, instável ou as noções de sucessão, duração e transcurso.

Os paradoxos do tempo nos chegam desde a mais remota antiguidade. No século VI a.C., Zenon de Elea fala de como Aquiles jamais pôde alcançar a tartaruga porque,

³ A transdisciplinaridade não é interdisciplinaridade. “A transdisciplinaridade busca uma teoria geral que abarque todas as disciplinas que se interessam pela humanidade, buscando uma conjunção do saber. Na transdisciplinaridade, as barreiras entre as disciplinas desaparecem, já que cada uma reconhece – em sua estrutura – o caráter de todas as demais [...] A transdisciplinaridade pretende criar uma infraestrutura organizativa que considere vínculos construtivos entre ordem, desordem e organização, que venha a não opor, isolar, desunir, mas sim a integrar o único e o diverso, o antropológico, o biológico, o físico, o sujeito e o objeto” (HOYUELOS, 2003, p. 81).

quando ele chega ao lugar onde ela se encontrava no momento de sair, ela já se adiantara um pouco, e isso acontece infinitamente. Da mesma forma, a seta não pode alcançar seu alvo, porque antes deve realizar a metade do percurso, e previamente a metade da metade e assim sucessivamente, também até o infinito.

Como já anunciei, desde distintas disciplinas, tentaram-se outras múltiplas definições para tratar de “prender” o intangível conceito de tempo. Algumas dessas definições me parecem muito sugestivas para o mundo da educação. Vejamos. Robert Musu, por exemplo, aproxima-nos do conceito de vacuidade temporal: “Estavam preocupados que não tinham tempo para nada e não sabiam que ter tempo significa precisamente não ter tempo para nada”. Jorge Luis Borges nos dá uma definição mais existencial: “O tempo é um fogo que me devora, mas eu sou o fogo”. E Gastão Bachelard nos introduz no mundo das crianças como cultura impossível de predeterminar: “A infância corre desde tantas fontes, que seria tão vão traçar sua geografia quanto sua história”.

Também as crianças⁴ – que vivem particularmente o tempo – se esforçam, com seus próprios valores, para defini-lo. Vejamos dois exemplos. Uma criança se dá conta de que na língua espanhola a palavra “tempo” quer dizer também “climatologia” e diz: “O tempo é quando, por exemplo, passam as horas, e o tempo muda. Pode ser que pela manhã esteja chuvoso, e pela tarde já esteja melhor o céu”. E um amigo comenta: “O tempo é uma coisa que, conforme vai passando, vão passando coisas”.

Nessas ideias está implícita a complexidade dos processos da sucessão temporal, de mudança, de *impermanência*.

Todas essas definições tratam de dar sentido ao tempo como uma forma de nos dar sentido; de encontrar significado, como diz Heidegger (2003), na eternidade: um desejo imortal dos mortais. O filósofo alemão, no entanto, adverte-nos de ficar presos prematuramente a uma resposta (o tempo é isso ou aquilo) e incita-nos a não olhar a resposta e deter-nos na extensão da pergunta para descobrir o “como” do tempo:

A questão sobre o que é o tempo se converteu na pergunta: Quem é o tempo? De forma mais concreta: Somos nós mesmos o tempo? E com maior precisão ainda: Sou eu meu tempo? Essa formulação é a que mais se aproxima dele. E se compreendo corretamente a pergunta, isso tudo adquire um tom de seriedade. Portanto, esse tipo de pergunta é a forma adequada de acesso ao tempo e de comportamento com ele, com o tempo como é em cada caso o meu. Desde um enfoque assim proposto, o *ser-aí* seria a finalidade de perguntar (HEIDEGGER, 2003, p. 60-61).

⁴ As seguintes definições foram retiradas de uma pesquisa feita sobre o tempo, com crianças de seis anos, na escola Ágora de Mérida (México).

O tempo faz parte, inevitavelmente, de nossa própria constituição genética. Todos dispomos de um relógio biológico, chamado circadiano. Esse relógio nos ajuda a regular os ritmos de sono e vigília, adaptando-nos à luz ambiental. Ao amanhecer, por exemplo, esse relógio se encarrega de secretar cortisol e de ativar muitas das funções vitais. Ao chegar a noite, induz-nos ao sono. Esse ritmo circadiano nos dá uma ideia aproximada não apenas da hora em que estamos, mas também do mês ou da época em que vivemos.

Todas essas questões e a grandeza dessas dúvidas nos fazem indagar com maior sabedoria – o sábio, diz François Jullien (1999), não se ata a nada para sempre nem se separa de nada definitivamente – no sentido do tempo e, sobretudo, no sentido emocional que tem para as crianças no mundo, no que vivem e nos meios educativos em que desenvolvem sua identidade. Aqui também convém lembrar as sugestivas palavras que nos chegam de um povoado Guarani da Amazônia: “Nós, para dizer sabedoria, utilizamos a palavra *arandú*, que significa sentir o tempo”.

Aion, chronos e kairos

Existe uma coisa muito misteriosa, mas muito cotidiana. Todo mundo participa dela, todo mundo a conhece, mas muito poucos param para pensar nela. Quase todos se limitam a considerá-la como vem, sem fazer perguntas. Essa coisa é o tempo.

Há calendários e relógios para medi-lo, mas isso significa pouco, porque todos sabemos que, às vezes, uma hora pode nos parecer uma eternidade, e outra, no entanto, passa em um instante; depende do que fazemos durante essa hora.

Porque o tempo é vida. E a vida reside no coração (Michael Ende)

Nossa cultura ocidental⁵, herdeira do pensamento grego, propõe-nos, ao menos, três maneiras diferentes para dizer tempo⁶: *aion*, *chronos* e *kairos*. Essas três formas são muito sugestivas para tratar de entender também os tempos individuais das crianças.

Aion é o sempre, a duração sem limites. É imprescindível (não quero ser predestinista), também para as crianças, saber que existem coisas imperturbáveis, por exemplo, o amor da mãe e do pai.

Chronos e *kairos* são filhos de *aion*, o tempo eterno.

⁵ Outras culturas o compreenderam de forma diversa. Para ver, por exemplo, a concepção na filosofia chinesa, pode-se seguir François Jullien (1999 e 2005).

⁶ Para a elaboração dessa parte, sigo, fundamentalmente, o texto de Boscolo e Bertrando (1996).

Chronos é o tempo entendido como o suceder mensurável e numerável. É o tempo objetivado, fragmentado e manipulável. Dele nascem o relógio e a sincronização coletiva. É o tempo da organização escolar, da duração das disciplinas, da comida, do banho...

Desde antigamente, nossa cultura tem se preocupado obsessivamente em medir o tempo. Passamos dos relógios solares aos de pêndulos, aos mecânicos, aos digitais, aos de célio, como um desafio permanente para alcançar o mito da precisão relojoeira. Inventamos calendários, as semanas, os dias, as horas, os minutos, os segundos e agora podemos medir um décimo de milionésimo de segundo.

Esse tempo físico, que desde Aristóteles se faz numerável e quantificável, também tem sua versão escolar. A organização escolar foi e continua sendo rígida, e cada vez mais existe uma obsessão por se reduzir, quase inevitavelmente, o tempo de brincadeira das crianças. Por exemplo, nos Estados Unidos⁷ (uma cultura que também se impõe na Europa), em 1981, a típica criança em idade escolar dispunha de quase 40% de seu tempo para brincar. Em 1997, o tempo reservado à brincadeira havia diminuído em 25%. Um percentual de 40% dos distritos escolares dos Estados Unidos chegou a eliminar o momento do recreio. Existe uma ideia de querer produzir, ensinar, de não perder tempo. E cada vez mais, acredito, o tempo da vida escolar está se tornando insuportável para as crianças; isso acontece também na Espanha, por exemplo, onde se antecipa a aprendizagem da lectoescrita para idades cada vez mais jovens. Com essa situação, estão roubando das crianças – desrespeitosamente – o direito de brincar.

É a imposição injusta de *chronos*. Para entender essa violência, podemos recorrer ao conceito de *kairos*. Esse é o tempo da alma, da experiência interior; o tempo subjetivo. É o tempo da filosofia existencialista de Santo Agostinho, Kierkegaard, Bergson, Husserl, Heidegger e Sartre.

Kairos é o modo que cada um de nós tem de viver o tempo aparentemente igual. É o tempo que se transforma em tempos plurais. É o tempo regido pelas emoções e sentimentos. Por exemplo, o tempo de espera não é absolutamente idêntico ao do amor, do ódio, da ira ou do medo.

Também *kairos* faz referência ao tempo rebelde (JULLIEN, 1999), aberto à ação, fortuito, caótico e indomável. É o tempo que as crianças reivindicam constantemente.

A relação entre *chronos* e *kairos* variou ao longo da história. Umberto Eco (2000), questionado sobre o calendário na vida psicológica e social dos homens, comenta como o tempo mensurável é um invento moderno, cuja origem remonta ao século XVII.

⁷ Dados extraídos do livro de Hirsh-Pasek e Michnick (2005).

Na Antiguidade, os Homens não eram conscientes do tempo. Mediam as horas de três em três, a hora sexta, a nona, a terça. O dia estava marcado pelo bater dos sinos [...] Quando anoitecia, iam dormir. Ficavam até o dia seguinte sem olhar o relógio. Podiam esperar todo um dia para chegar alguém... Mediam o ano segundo o Natal, a Páscoa, o Pentecostes [...] Não sabiam se tinham cinquenta, cinquenta e três ou cinquenta e cinco anos [...] Essa obsessão por medir o tempo, essa ideia tão presente do calendário são um invento moderno (ECO, 2000).

Curiosamente, a infância também é um invento moderno (ARIËS, 1987). Antigamente, as crianças não existiam. Não sei quanto – paradoxalmente – a obsessão por controlar minuciosamente o tempo é, também, uma obsessão por controlar a infância, prisioneira de *chronos*, das atividades escolares, das extraescolares⁸ e da escravidão do relógio atual.

A sabedoria de que falava antes consiste em tornar compatível e flexível, tanto na escola quanto na família, a relação entre *chronos* e *kairos*: uma interação criativa (e não negadora) entre o tempo fenomenológico, o tempo social e o tempo cultural (ou antropológico). Para isso, certamente são necessários mais recursos para garantir uma atenção mais individualizada. Sobretudo, não encher o currículo de desnecessárias programações, objetivos ou fichas que padronizam os tempos de aprendizagem, “cronoizando” o que pertence, inevitavelmente, à esfera do tempo kaírico.

Em relação aos tempos sociais, como os que são vividos na escola, parece-me bastante sugestiva a proposta de Eviatar Zerubavel (1981), que nos fala de quatro parâmetros fundamentais para avaliar as situações e os acontecimentos. O primeiro faz referência a uma estrutura de sucessão que nos informa a ordem em que acontecem as coisas. O segundo está relacionado com sua duração: quanto tempo duram. O terceiro parâmetro trata da localização temporal e indica quando acontecem. O quarto observa a frequência com que as coisas acontecem. Pensemos em um dia qualquer na escola. E logo no dia seguinte. E no seguinte. Pensemos nesses quatro parâmetros para avaliar a relação entre a sucessão, a duração, o quando, o como e a frequência das propostas, dos acontecimentos regulares, do horário e do tempo para as surpresas, para a ruptura da rotina, para flexibilizar o que transformamos, absurdamente, em algo rígido, para o aleatório e para a virtude do imprevisto não como moda, mas como atitude educativa.

As crianças têm direito ao seu tempo, a fazer cultura de seu sentido temporal. Sobre isso quero falar mais adiante. Mas, antes, sinto a necessidade cultural de falar sobre o tempo e sua seta.

⁸ Para aprofundar-se nessas ideias, ver Hoyuelos (2004).

A SETA DO TEMPO. TERMODINÂMICA E CIBERNÉTICA

No âmbito pedagógico, também considero muito importante entender alguns conceitos físicos para reconhecer sua virtuosidade educativa.

Com Galileu⁹, no século XVI, o tempo apareceu pela primeira vez como uma magnitude física quantificável, capaz de classificar experiências de forma matemática.

Isaac Newton foi o primeiro a dar uma definição do tempo físico e o fez referindo-se ao mesmo como algo uniforme e universal. Assim nasceram os postulados da Mecânica, nos quais se fala do tempo como uma trajetória que transcorre do passado para o futuro, seguindo um curso invariável. É um tempo imperturbável, idêntico a si mesmo.

Em princípios do século XIX, Carnot demonstrou que a transformação do calor em energia mecânica ficava limitada pelo sentido único em que se realizavam as transmissões de calor. Dessa forma, começou a ser concebido o famoso conceito de irreversibilidade de que trata o segundo princípio da Termodinâmica, enunciado por Clausius em 1865. Esse princípio trata da entropia como magnitude para medir o grau de desordem de um sistema. É como a imagem de um torrão de açúcar que se dissolve em uma xícara de café: desordena sua forma de paralelepípedo irreversivelmente. De qualquer forma, cria-se outra organização na chamada “seta do tempo”. Portanto, a reversibilidade não tem relação, necessariamente, com a destruição catastrófica.

O paradigma mecanicista e a primeira cibernética (herdeira, em parte, desse paradigma), que se desenvolveu durante a Segunda Guerra Mundial, tratavam do conceito de regulação e de homeostase como uma forma de chegar ao equilíbrio e, sobretudo, de poder prever e revelar o futuro. A ciência newtoniana nos fazia ver o mundo como algo completamente causal e determinado. Causa e efeito se uniam linearmente. Futuro e passado eram previsíveis e podiam ser calculados com total certeza. Passado e futuro, segundo essa concepção, eram confundidos: “[...] tanto futuro como passado são intercambiáveis, não há lugar para a história, para a novidade nem para a criação” (CAPRA, 1998, p. 197).

Com a nova Ciência da Termodinâmica, diversas disciplinas, que pela primeira vez se conectaram transdisciplinarmente, começaram a pensar o tempo como mudança, crescimento, desenvolvimento e devir. Foi nessa direção que o ganhador do Nobel Ilya Prigogine, com sua teoria das estruturas dissipativas, demonstrou que os sistemas vivos operam longe do equilíbrio e que os processos irreversíveis desempenham um papel fundamental na evolução do ser humano. Essa nova conceituação do tempo – herdeira desse novo paradigma – introduz-nos no campo da incerteza e da indeterminação

⁹ Para elaboração dessas ideias, seguimos o texto de Klein (2000).

da vida. É essa a ideia da segunda cibernética (que tantas aplicações está tendo, por exemplo, no campo da terapia¹⁰).

Essas ideias, provenientes dos avanços físicos e químicos, justificam a dificuldade de programar o ser humano. Esse tema – diretamente ligado ao tipo de didática que a escola desenvolve – alerta-nos sobre o erro já anunciado de fazer programações com os alunos.

A programação didática determina, entre outras questões, os objetivos a serem alcançados com as crianças, o princípio e o fim de algo. E a organização escolar se move, geralmente (embora eu não goste de generalizar), pela ideia de todos iguais e ao mesmo tempo. De fato, os desvios temporais do tempo padrão estabelecido pelos professores são corrigidos ou sancionados como erros para se extinguir.

A escola necessita se reorganizar totalmente – na realidade, cada dia – para entender como os tempos da vida, da sociedade, das famílias e dos alunos são diferentes, mudaram e exigem a prática de novos direitos que a escola e a educação devem saber reconhecê-los.

Da mesma maneira, apareceram as ideias de Heinz von Foerster (1987), que nos fala da cibernética de segunda ordem: a do sistema observante, para o qual qualquer pretendida descrição objetiva da realidade inclui – inevitavelmente – os pré-conceitos, as teorias e as expectativas do próprio observador. Essas ideias, que nascem do famoso princípio da incerteza de Heisenberg (2004), significam, no campo didático, a dificuldade de fazer ciência da educação e, uma vez mais, a impossibilidade de controlar e prever, de forma objetiva e behaviorista, os resultados de alunos e alunas.

Os profissionais da educação têm de assumir nossa cultura como um filtro no momento de ver, observar, valorizar e avaliar as crianças. E isso nos deve colocar em alerta para admitir com maior rigor a incerteza dos processos de conhecimento, sobretudo, deve alertar-nos sobre os procedimentos de alguns mecanismos de controle da qualidade dos alunos, a partir de parâmetros padronizados (uma prática cada vez mais difundida no mercado neoliberal da educação)¹¹.

¹⁰ Ver Bóscolo e Bertrando (1996).

¹¹ Ver, nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2005).

VIVER OS TEMPOS EMOCIONANTES DA INFÂNCIA¹²

Agora, quero aprofundar-me no tempo da infância, em seu ritmo de aprender e produzir cultura.

Há vários anos, venho trabalhando fundamentalmente com crianças menores de três anos. E, ultimamente, quis pesquisar as formas de seus tempos de aprendizagem e os tempos que o contexto escolar impõe. As ideias que exponho à continuação são apenas hipóteses e pensamentos, em voz alta, dessas observações ou anotações.

As crianças – sobretudo os bebês – não se movem pela medida do relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir, fluxo e trajeto vitais. Como diz François Jullien, parece que a criança sabe – estrategicamente – esperar o momento para “deixar-se levar por ele no sucesso”. Daqui nasce a eficiência de seu comportamento:

A última coordenada que se tem de levar em conta, para pensar a ação eficaz, é a do tempo. Pois a ocasião é essa coincidência da ação e do tempo, que faz com que o instante se converta, de repente, em uma oportunidade, com que o momento seja propício e pareça ir a nosso encontro [...] tempo mínimo e ao mesmo tempo ótimo, que apenas desponta entre o *ainda não* e o *já não* (JULLIEN, 2005).

Viver o tempo da infância é deixar-se surpreender pelos fatos que se transformam em acontecimentos, que nos comovem porque nos devolvem a lembrança e a nostalgia de emoções aparentemente esquecidas. Essa “vertigem atraente, subjugante, do acontecimento” (JULLIEN, 2005, p. 38) convida a aventurar-nos para interpretar o enigma do sentido dos comportamentos infantis como uma forma de compreender-nos melhor.

As crianças nos fascinam pelos momentos que transformam em únicos, embora os repitam (também a reiteração nos dá o pulso do tempo da infância). Ao mesmo tempo nos exigem o direito a tempo suficiente para que saibamos esperá-las sem pressa, antecipações nem estímulos precoces, desnecessários e violentos. Esperá-las na dilatação do tempo e, paradoxalmente, sem tempo. Dessa forma, os instantes se tornam completos, prazerosos, preciosos e consistentes. A criança aproveita a oportunidade das situações apenas se está disponível e sensível para isso.

As crianças nos exigem o direito de serem esperadas. Existe um extraordinário livro traduzido em italiano, de Emmi Pikler, cujo título parece um grito reivindicativo da voz da infância: *Datemi tempo*¹³ (*Dá-me tempo*). Nessa obra, a pediatra húngara, em uma rigorosa

¹² As ideias nesta seção foram extraídas em parte e remodeladas do prólogo do livro de Cabanellas, Eslava e Polonio (imprensa).

¹³ N. T. Emmi Pikler, Red Edizioni, 1996.

prática realizada com diversas crianças de várias características e ritmos de desenvolvimento, constatou os perigos de antecipar posturas motrizes que elas não podem alcançar por si mesmas ou que não podem desfazer sem a intervenção de uma pessoa adulta, que previamente as coloca nessa posição sem que possam escolher nem desenvolver. A partir desse momento, a criança pode criar dependências desnecessárias dos adultos. Pode tornar-se uma criança com falta de confiança, sem vontade de experimentar por si mesma, sem competência para propor-se seus próprios objetivos, suas próprias metas...

Uma das pesquisas mais surpreendentes de nossa época é a da descoberta – documentada fotograficamente de forma comovedora¹⁴ – da capacidade que tem um recém-nascido de alcançar por si só o peito de sua mãe e de decidir quando quer mamar. Nessa investigação descobriram que, se um recém-nascido é colocado sobre o abdômen da mãe e são esperados em média 50 minutos, ele é capaz – movendo suas pernas, como se desse passos para engatinhar e ir para frente – de alcançar o peito de sua mãe. Para se deslocar horizontalmente, usa movimentos bruscos e o braço para se dirigir aonde quer ir. Todos esses movimentos necessitam de um enorme esforço e tempo. Aos dez minutos de idade, começa a se movimentar com empurrões, com períodos de repouso e descanso até que chega – por si só – a sugar o peito de sua mãe. Quem é capaz de esperar 50 minutos sem introduzir o peito na boca de um recém-nascido, supondo que tenha fome e que devemos protegê-lo como um ser indefeso?

Dar tempo às crianças sem antecipações desnecessárias significa saber esperá-las ali, onde se encontram, em sua forma de aprender. Existe um verbo em espanhol, talvez já em desuso, que define muito bem esse assunto: *aguardar*. Significa esperar alguém com esperança; dar tempo ou espera a alguém, enquanto se olha o que faz, com respeito, apreço ou estima. Essa espera *vital e autêntica*, como Pedro Laín Entralgo a denomina, está relacionada ao otimismo de ver a infância como quem a espera sem esperar nada.

Nesse esperar esperançoso, incerto, em que surgem as surpresas do insólito. E ali sempre estão as crianças dispostas a revelar o que já esquecemos ou ainda não sabemos.

Temos de assumir eticamente que os tempos da infância não se deixam antecipar. Sua sabedoria consiste em *abraçar a oportunidade do momento*¹⁵. Nesse instante é que surge o inédito. Nessa vivência da oportunidade, as crianças podem expressar – sem pressa – o mais profundo de sua própria sabedoria: como aproveitar a disponibilidade na oportunidade circunstancial que cada momento oferece, quando se vibra com ele, como se magicamente se quisesse arrancar do Tempo. Não se trata, artificialmente, nem

¹⁴ Marshall H. Klaus e Phyllis H. Klaus, 2004.

¹⁵ Jullien, 2005, p. 108.

de deter o tempo nem de estender o instante, mas de respeitar o devir dos momentos que mudam facilmente com o comportamento infantil.

Uma vez mais Jullien nos dá pistas sobre como “abrir-se ao que aparece, ao *como vem*, e tudo isso sem deixar de aderir-se à sua variedade, ou, melhor dito, para guardar também esse termo habitual, sua *varianza*”.¹⁶ As crianças abraçam momentos em sua plenitude e os convertem em transições que são amostras das oportunidades não desperdiçadas de sua caminhada evolutiva pelas coisas que encontram e sobre as quais agem.

Os bebês procedem sem uma cadência de começo e final. As crianças conferem a cada momento sua unicidade. Nós, conscientes disso, apenas podemos cuidar para não nos antecipar e para acolher e recolher, documentalmente, essas circunstâncias do comportamento infantil, para que não desapareçam no risco do que não é observado: “Um momento não tem começo nem fim, senão que se abre e se fecha; não se define por seus extremos, mas *se aprofundando* se rodeia de umbrais e graus; diferentemente do tempo, que é extensivo, o momento é intensivo; enquanto todo lapso de tempo é finito, o momento é algo infinito”¹⁷.

Realmente vi bebês que deixam de fazer algo como se aparentemente houvessem terminado. E há crianças que, em algumas ocasiões, disseram-me “já terminei!”. Mas comprovei que somente no primeiro caso há um abandono de processos que, observados de maneira mais macroscópica, costumam ser retomados, reconsiderados ou vivenciados na forma de *zapping* ou de dispersão criativa de várias formas de agir, que são capazes de acontecer em uma *simultaneidade sucessiva* invejável. No segundo caso, parece-me que as culturas familiar e escolar impõem repetidamente, mediante ações e palavras (“acaba; já é tarde; apressa-te; vamos fazer outra coisa; já terminou?, ...”), uma forma aos acontecimentos que não corresponde aos modos infantis de agir, quando as crianças não estão pressionadas pelas formas temporais do mundo e da rígida organização adulta. Comprovei, quando se permite a essas crianças agirem, e assim ou se eternizam – como dizia anteriormente – no prazer dos instantes sem tempo, ou voltam a processos que, aparentemente, abandonam e que nós damos definitivamente por acabados; mas elas não. As crianças os reestruturam em múltiplas formas, espaços e situações.

Há pouco tempo, uma extraordinária educadora me comentava como havia visto processos com pintura aparentemente finalizados, realizados em uma oficina, muito complexos, em que algumas crianças de dois anos destacavam em um papel o perímetro de uma figura retangular. Elas voltavam a tais processos, em sua essência, com iogurtes

¹⁶ Jullien, 2005, p. 105.

¹⁷ Jullien, 2005, p. 136.

de morango, depois de três dias. Dedicavam-se a marcar com uma colher o perímetro do retângulo, que sentiam prazer de manchá-lo com iogurte.

É necessário revisar o conceito de tempo das propostas e atividades e, sobretudo, a organização escolar. Outro exemplo: quando, nas escolas, decidimos mudar de atividade (v.g., dos diferentes jogos distribuídos na sala para a formação de uma roda ou para a saída ao pátio), olhando o relógio, o mais comum é começar a gritar: “Vamos, guardem o material”, acompanhado de algumas palmas ou de alguma música ritual, escolhida como estímulo para esse momento. Em uma pesquisa realizada na Reggio Emilia sobre as normas escolares, as crianças de cinco anos protestaram contundentemente por essa “violenta” forma que lhes fazia cortar bruscamente com o que estavam fazendo. Depois de uma acalorada e democrática discussão (como costumam ser os embates educativos nas escolas reggianas), as crianças entenderam a necessidade organizativa (para não desordenarem em excesso os tempos escolares) de terminar uma atividade e de recolher os materiais. Somente pediram aos professores duas coisas. A primeira, que não gritassem e que se dirigissem a elas individualmente. A segunda, que, ao lhes pedirem para terminar, dessem, ao menos, três minutos para fazê-lo. Por que três minutos? Porque parece que é o tempo psicológico necessário para terminar algo com calma, com respeito para que a própria atividade adquira sua cadência subjetiva de aparente final e encerramento, embora seja parcial.

São exemplos que nos devem fazer pensar sobre como as interações produzidas em uma organização social como a escola podem ser repensadas, em função de uma coerência entre os tempos individuais e os tempos sociais. Todo sistema social é, como diz Humberto Maturana, constitutivamente conservador, mas também deve estar em contínua mudança estrutural para ser respeitoso com a identidade de todos os seus membros.

Malaguzzi comenta que as crianças necessitam de tempo para adquirir a “*temperatura adequada*”, a fim de dar o máximo de si mesmas; que é necessário esperá-las para que se deem conta de suas próprias possibilidades, para elas também imprevisíveis. Sempre nas pesquisas que fizemos e, depois de todo um ano de trabalho de campo com as crianças, tivemos a sensação de que – naquele momento – parecia começar a investigação.

O tempo, ademais, dá-nos a possibilidade de descobrir cada momento – aparentemente igual ou parecido com o anterior – como inédito ou inaugural. Trata-se de tornar estranho o familiar, dando-lhe uma nova interpretação. Temos que estar alertas, em atitude de estranheza, para deixar de considerar as coisas como óbvias, para resgatar da evidência trivial o extraordinariamente inesperado que existe nas palavras, onomatopeias, balbucias, gestos, desenhos e olhares das crianças. É importante que desconfiemos do evidente para tirar as crianças da banalidade em que podem ficar escondidas, se passam despercebidas ou se são inadequadamente interpretadas. Elas são inéditas, porque levam consigo a fascinação do desconhecido, da incerteza do inesperado.

LENTIDÃO E VELOCIDADE. MAIS PARADOXOS

Transitamos por uma sociedade que ama e desafia a velocidade que, como afirma Kundera, é a forma de êxtase que a revolução técnica deu ao homem. Cada vez mais amamos computadores mais rápidos, passamos a ser escravos de telefones móveis e do correio eletrônico que nos exigem respostas imediatas, quase vertiginosas. A fotografia digital (e sua antecessora, a máquina Polaroid) revolucionaram os tempos da percepção da imagem e, sobretudo, a relação entre processo e resultado. Cultuamos quase constantemente a pressa e o imediatismo. Esse culto nos leva, em muitas ocasiões, a uma *psicossomadependência* do estresse. Parece que não há escapatória (JULLIEN, 2006).

Simultaneamente a essa tendência, surgiu outra que faz um elogio à lentidão. Assim se intitula um livro de Carl Honoré traduzido para 25 idiomas e que já está na sexta edição na Espanha. Trata-se de uma nova revolução, um movimento que atua para recuperar a calma e desafiar o culto à velocidade para saborear a vida. Diferentes pessoas, cidades (*città slow*) e profissionais aderiram a esse movimento que elogia também a preguiça¹⁸, as comidas lentas (*slow food*), olhar menos os e-mails ao dia e trabalhar menos horas.

Orange, uma empresa de telefonia inaugurada em 2006 na Espanha, baseou uma de suas campanhas britânicas na ideia de que as coisas boas da vida, como brincar com os filhos ou apaixonar-se, acontecem quando o telefone está desligado.

Todas essas filosofias, movimentos ou associações têm em comum – como comenta Karelia Vázquez (2006) – uma nova escala de valores que poderia ser resumida em três pontos: trabalhar para viver e não viver para trabalhar; desfrutar o presente e tirar tempo para aproveitar o que temos; e tirar o pé do acelerador e ir mais devagar.

Já dizia Dámaso Alonso, quando comentava que a cultura é lentidão. Também o desenvolvimento da criatividade ou a estética necessitam texturizar o tempo, ritmá-lo com parcimônia para que emergja a contemplação artística. O dadaísta Marcel Duchamp, com seu caráter irreverente, irônico e provocador, intitulou uma de suas obras de 1918 “Para olhar de perto com um olho durante quase uma hora” – uma desconfiança sobre qualquer abandono irreflexivo ao que ele denominava *retiniano* (CRIQUI, 2000).

Mais paradoxos. Por uma parte, hoje o tempo da educação é um tempo longo (FRIGERIO, 2006). Os tempos da educação se dilataram: mais anos de escolarização

¹⁸ É oportuno lembrar, por exemplo, que a página web *Rincón del Vago* (www.rincondelvago.com) tem, em épocas de exames, quase 300.000 visitantes diários.

obrigatória. Ao mesmo tempo, há uma sensação de que falta tempo para tudo. Os diferentes professores das distintas etapas educacionais se queixam, eternamente, de não ter tempo para levar a cabo os programas e exigem, às vezes com muito interesse corporativista, mais horas para suas disciplinas.

Por outra parte, eu disse que é necessária certa lentidão e espera para aprender. Isso é mais bem dito por Milan Kundera (2005; p. 47-48): “há um vínculo secreto entre a lentidão e a memória, entre a velocidade e o esquecimento. Evoquemos uma situação bastante trivial: um homem caminha pela rua. De repente, quer recordar algo, mas a lembrança lhe escapa. Nesse momento, mecanicamente, relaxa o passo. Contrariamente, alguém que tenta esquecer um incidente penoso que acaba de lhe ocorrer acelera o passo, sem se dar conta, como se quisesse distanciar-se rápido do que, no tempo, está ainda muito próximo a ele. Na matemática existencial, essa experiência adquire a forma de duas equações elementares: o grau de lentidão é diretamente proporcional à intensidade da memória; o grau de velocidade é diretamente proporcional à intensidade do esquecimento”.

Não obstante, como diz Frigerio (2006, p. 12), também é necessário o direito útil a esquecer, “já que sem esquecimento, dizia Nietzsche, não haveria novidade, porque estaríamos muito aplastados pelo peso de nosso passado”.

Reivindiquei, e continuo o fazendo, a não se ter pressa para educar, para aprender, para escutar as potencialidades da infância, e a se evitar – a todo custo – os violentos programas de estímulo precoce que torturam as crianças e os adultos. É necessário exigir um tipo de educação que não submeta as crianças na urgência de aprender o que os professores, como diz Malaguzzi, nunca puderam aprender.

Falo de lentidão e espera. No entanto, há pouco tempo caiu em minhas mãos um livro de Malcolm Gladwell que tem o sugestivo subtítulo *Por que sabemos a verdade em dois segundos?* Nessa obra, o autor, com diversos exemplos, alerta-nos sobre o erro – em ocasiões – de pensar as coisas por muito tempo. Parece que nós, humanos, dispomos de uma capacidade inteligente, intuitiva e inconsciente para decidir adequadamente com pressa. Parece que, às vezes, um golpe de vista nos leva a tomar melhores decisões do que se dedicássemos mais tempo para refletir. Às vezes, um excesso de informação e de tempo pode nos ofuscar nos impedindo de *ver* os problemas e as soluções. O livro nos dá duas lições. A primeira é que uma tomada de decisões realmente acertada se baseia em um equilíbrio entre pensamento deliberado e instintivo. A segunda é que, na hora de tomar boas decisões, a moderação é importante.

Conforme leio o livro, lembro-me das vezes em que disse a algumas crianças: “Pensa um pouco mais, reflete, não me diga de repente, espera antes de responder, dá um tempo”. Agora duvido se essa seja uma estratégia adequada.

Eu também necessito de mais tempo para pensar sobre isso. Ou não. Não sei.

O AMOR PARA O PRESENTE DA EDUCAÇÃO

Não sei se é tempo de um novo romantismo. Talvez não. Humberto Maturana demonstrou cientificamente como o amor é a emoção fundamental que permite, na convivência cotidiana, estabelecer uma relação direta com o bem-estar e a estética. Para que o amor surja é imprescindível considerar o outro como um legítimo outro, com respeito.

Essa atitude amorosa de aceitar a legitimidade do outro implica acolher sem negar: “O bebê não é indefeso! O bebê nasce na confiança, nasce de braços e pernas ‘abertos’, disposto a ser acolhido espontaneamente, em postura biológica de ser acolhido, de ser aceito em sua legitimidade; se não é aceito em sua legitimidade, morre”¹⁹.

Essa sabedoria nos leva a evitar a violência do *ainda não* ou do *lhe falta*: “ainda não é capaz de andar sozinho; ainda não sabe ler; faltam-lhe uns dois meses para comer sozinho; faltam-lhe uns dias para ficar de pé”. O *ainda não* e o *lhe falta* avaliam a criança pelo que ela não é, sem respeitar sua identidade, seu processo. Na realidade, embora pareça incoerente, é uma falta de amor.

O amor, do ponto de vista biológico, é a emoção central conservada na história evolutiva que nos deu origem, desde uns cinco ou seis milhões de anos atrás. Quando nos privam de amor como emoção fundamental, na qual transcorre nossa existência, adoecemos. A biologia do amor é fundamental para a construção e conservação de nossa identidade humana. Além disso, o amor é a emoção que constitui as relações sociais baseadas na colaboração e partilha mútuas.

O amor, como forma de dar legitimidade ao outro, também nos remete à temática do tempo. Significa reconhecer o presente para as crianças – seu presente –, considerando-as cidadãs de pleno direito de nossa cultura e sociedade. Se educamos para preparar as crianças

[...] para que vivam no futuro, fazendo com que nosso presente seja seu futuro, estamos negando-as em seu presente, prendendo-as a um modo de vida que lhes é basicamente forasteiro, e lhes obrigamos a buscar fora delas mesmas uma identidade que dê sentido à sua vida. E sabemos que ele ou ela que busca sua identidade fora de si por força terá de viver em ausência de si própria, sempre movida pelas opiniões e desejos de outros. Uma pessoa como essa não tem lugar em sua própria vida e muito menos lhe interessa ter (MATURANA, 2002, p. 58).

¹⁹ Humberto Maturana (1997, p. 54).

Educar para o futuro não tem, segundo Maturana (2002), sentido algum. Por uma parte, não sabemos como será a vida no futuro, e qualquer previsão é apenas uma extrapolação do presente. Por outra parte, o mundo que vivemos o fazemos em nosso viver, surge conosco. Como poderíamos, então, especificar um futuro que não nos pertence porque será feito no viver de nossos filhos e filhas, não por nós mesmos? E, por último, o biólogo chileno diz que o futuro deve surgir de homens e mulheres que o viverão como seres íntegros, autônomos e responsáveis pelo seu viver e pelo que fazem, porque fazem desde si.

A tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, com consciência social.

Essa tarefa, e aqui volto ao princípio, é tão paradoxal como o tempo. Vejamos as inspiradoras palavras de Terzani:

Em *Sidarta*, de Herman Hesse, em uma das tantas belíssimas passagens do príncipe, que logo se converterá em Buda, o Iluminado, ele está sentado à beira do rio e entende que, já sem ter a medida do tempo, o passado e o futuro estão sempre presentes como o rio, que no mesmo momento está ali onde se vê. Mas também está na nascente e na desembocadura. A água que ainda tem que passar é o amanhã, mas já está no monte. A água que já deslizou é o ontem, contudo já está em outra parte; no vale.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus Ediciones, 1987.

BÓSCOLO, Luigi; BERTRANDO, Paolo. *Los tiempos del tiempo*. Barcelona: Paidós, 1996.

CAPRA, Fritjof. *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama, 1998.

CONSÓRCIO do Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona. *Art i temps*. Barcelona: Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona /Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 2000.

CRIQUI, Jean-Pierre. L'art, una qüestió de l'ús del temps. Consórcio do Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona. *Art i temps*. Barcelona: Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona /Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 2000, p. 34-35.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó, 2005.

ENDE, Michael. *Momo*. Madrid: Alfaguara, 1986.

VON FOERSTER, Heinz. *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio, 1987.

FRIGERIO, Agostinho. Il mondo ritagliato sul tempo. *Bambini*, setembro, 2006, p. 8-14.

- GLADWELL, Malcolm. *Inteligencia intuitiva*. Madrid: Ponto de Leitura, 2006.
- HEIDEGGER, Martin. *El concepto de tiempo*. Madrid: Trotta, 2003.
- HEINSENBERG, Werner. *La parte y el todo: conversando en torno a la física atómica*. Castellón de la Plana: Ellago, 2004.
- HIRSH-PASEC, Kathy; MICHNICK GOLINKOFF, R. *Einstein nunca memorizó, aprendió jugando*. Madrid: Martínez Roca, 2005.
- HOYUELOS, Alfredo. Actividades escolares y extraescolares. *Revista Infancia*, n. 83, jan.-fev., 2004, p. 4-9.
- _____. *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. México: Multimedia, 2003.
- _____. Vivir los tiempos emocionados de la infancia. In: CABANELLAS, I.; ESLAVA, J. J.; POLONIO, R. *Ritmos infantiles*. Tejidos de un paisaje interior. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro (imprensa).
- HONORÉ, Carl. *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA, 2006.
- FRANÇOIS, Jullien. *Tratado de la eficacia*. Madrid: Siruela, 1999.
- _____. *Del "tiempo"*. Elementos de una filosofía del vivir. Madrid: Arena Libros, 2005.
- _____. *Nutrire la vita*. Milão: Raffaello Cortina, 2006.
- KLEIN, Étienne. La qüestió del temps. Consórcio do Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona. *Art i temps*. Barcelona: Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona/Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 2000, p. 152-156.
- KUNDERA, Milan. *La lentitud*. Barcelona: Tusquets, 2005.
- LAÍN ENTRALGO, Pedro. *La espera y la esperanza*. Madrid: Revista de Occidente, 1962.
- MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro, 2001.
- MARSHALL, H.; KLAUS-PHYLLIS H, Klaus. *Su sorprendente recién nacido*. Barcelona: Médici, 2004.
- MATURANA, Humberto. *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.
- _____. *Transformación*. Caracas, Montevideú, Santiago do Chile: Dolmen Ediciones, 2002.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amor y juego*. Santiago do Chile: Saéz, 2003.
- PRIGOGINE, Ilya. *El nacimiento del tiempo*. Madrid: Tusquets, 1991.
- _____; STENGERS, Isabelle. *La nueva alianza*. Metamorfosis de la ciencia. Madrid: Alianza, 1990.

SOUTIF, Daniel. Els amants, seran més felinos sense l'agonia de l'espera? Una entrevista amb Umberto Eco. Consórcio do Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona. *Art i temps*. Barcelona: Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona/Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 2000, p. 9-13.

TERZANI, Tiziano. *Un indovino mi disse*. Milão: TEA, 1995.

VÁQUEZ, Karelia. El triunfo de la lentitud. *El País Semanal*, 5 nov. 2006.

ZERUBATEL, Eviatar. *Hidden rytms*. Schedules and calendars in social life. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

OS BEBÊS NO BERÇÁRIO: IDEIAS-CHAVE

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA
PAULO SERGIO FOCHI

A escola de Educação Infantil, ao longo dos tempos, vem representando diversas funções para a sociedade, especialmente para os adultos e as crianças que fazem dessa instituição um espaço de cuidado, de socialização, de aprendizagem, isto é, de educação. Isso tudo resulta do fato de que, nas últimas décadas, os diversos segmentos da sociedade têm voltado suas atenções para a necessidade de as crianças conviverem em contextos de vida coletiva.

No último século, a vida das crianças foi afetada pela entrada das mulheres no mundo do trabalho, o que provocou mudanças na sociedade. Nesse contexto, as tarefas de educar e cuidar, que antes eram da esfera privada, passaram para o espaço público. Para Kuhlmann Jr. (1998) e Barbosa (2009), a partir da década de 70, a educação das crianças com idades entre zero e seis anos ganha um novo *status* nos campos das políticas públicas e das teorias educacionais. Isso promoveu avanços também no que diz respeito à oferta de creches e pré-escolas, dando novas dimensões às lutas e militâncias feitas por mulheres, sindicalistas e feministas da época.

No princípio, a educação de crianças em espaços coletivos se tratava de um direito da família, opção dos pais e, com a Constituição Federal de 1988, configurou-se também como direito da criança¹ e dever do Estado. Assim, esse fato demarcou um avanço aos direitos da infância e, segundo Barbosa (2010), provocou uma ampliação significativa do acesso dos bebês e das crianças pequenas aos espaços com fins educativos, especialmente em instituições públicas. A partir disso que se proclama a necessidade da oferta de atendimento em Educação Infantil gratuita, em creches e pré-escolas, do nascimento até os seis anos.

Ainda de acordo com Barbosa (2009, 2010), Kuhlmann Jr. (1998) e Rocha (2001), essa oferta desencadeou mudanças importantes no cenário social e educacional, como, por exemplo, fazer-se menção à Educação Infantil, definida, na última LDB (Lei n.º 9394/96)²,

¹ Portanto, pode-se dizer que é a partir da Constituição de 1988 que a criança é reconhecida como um sujeito de direito, tema esse que tem motivado profundas mudanças a respeito do ponto de vista que se tem da escola e das políticas para a infância.

² De acordo com Barbosa (2009), em relação à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, “um importante marco foi a diferenciação entre eles ocorrer pelo uso da palavra **educação**, e não **ensino**, demonstrando uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária” (p. 16) [grifo nosso].

como a primeira etapa da Educação Básica, por meio de uma seção autônoma e não mais em posição subordinada às demais etapas. Assim, indicaram-se seus objetivos e finalidades, a fim de refletir sobre a sua articulação com as outras etapas escolares. Pela primeira vez, as crianças com menos de seis anos foram reconhecidas como sujeitos com direito à educação.

OS BEBÊS CHEGAM À ESCOLA

A novidade das chegadas dos bebês na escola desencadeia novas perguntas aos pesquisadores e estudiosos da área, assim como provoca reflexões peculiares para as políticas públicas para a Educação Infantil. Pedrosa (2009) lembra que

[...] há poucas décadas, a criança, no primeiro ano de vida, era considerada um ser imaturo. Pelo fato de não andar, não correr, não falar, pensava-se que ela não sabia outras coisas. Fazia-se uma generalização inadequada, pois se estendia essa incompletude para todos os outros processos! Enfatizava-se também a comunicação linguística sobre a não verbal, a cognição sobre o afeto, [...] (p. 17).

Motivados por isso, desde a década de 70, conforme destaca Pedrosa (2009), sociólogos, psicólogos, antropólogos, educadores e diversos estudiosos vem refletindo acerca da vida coletiva das crianças, perguntando-se como estas vivem longe das famílias, de que forma se relacionam, aprendem, e também sobre como as escolas de Educação Infantil devem ser organizadas. Nesse sentido, é possível observar que, no curso da história, esses espaços, que, por sua vez, estão atravessados por representações do entendimento sobre a criança, marcam os modos de como as escolas e a própria sociedade se organizam para atender *a* e se relacionar *com* esse sujeito.

Nessa perspectiva, a escola vem se constituindo um “privilegiado lugar das crianças” (BARBOSA; FOCHI, 2012, p. 2), ocasionando um diferencial no estudo das crianças e especialmente dos bebês e crianças bem pequenas. Isso pôde ser observado pela crescente notoriedade que esse campo vem ganhando no cenário da pesquisa e também das atuais discussões políticas nos últimos anos.

É por isso que, segundo o Parecer 20/2009, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a especificidade dos bebês e crianças pequenininhas deve ser considerada na organização do currículo. Isso significa dizer que o tempo para as experiências de aprendizagens, os materiais que são ofertados a eles e os espaços que esses meninos e meninas habitam precisam ser construídos, tendo em vista o percurso de aprendizagens que cada sujeito poderá construir.

Assim, conforme esse mesmo parecer, no que diz respeito às aprendizagens das crianças, “devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que apenas promovam atividades mecânicas, de treinamento, e não significativas para as crianças” (2009, p. 14). Portanto, ao pensarmos

na organização pedagógica de uma escola de Educação Infantil, é preciso refletir a partir das crianças e para as crianças, ou seja, compreender que para as crianças pequenas aprenderem a se deslocar, a comer, a dormir sozinha, a utilizar materiais gráficos, a vestir-se, a comunicar seus desejos, a construir torres com blocos de madeira, a separar e classificar materiais, não é necessário conduzi-las através de meras atividades sequenciais, direcionadas e fragmentadas, que apenas preenchem o dia. Na verdade, esses exemplos são conquistas que as crianças bem pequenas podem experimentar em um espaço de vida coletiva e, quando compreendidas como aprendizagens, implica um adulto que promova as condições adequadas para que efetivamente ocorram, isto é, uma pedagogia que age de forma intencional, mas indireta e contextualizada.

Tomamos como exemplo comer de forma autônoma. Esta é uma experiência bastante complexa para um bebê, e sua complexidade não reside em saber distinguir os alimentos saudáveis daqueles não saudáveis, nem mesmo em compreender o aparelho digestivo. Mas, em um grupo de crianças bem pequenas, especialmente de um berçário, conseguir levar o alimento até a boca, utilizando colher ou um garfo, depois servir-se do recipiente até seu prato, cada uma dessas ações são atividades que as crianças precisam vivenciar para poderem aprender o *como fazer*. Portanto, em um berçário que acolhe bebês, enquanto a professora o alimenta, é fundamental que ele, gradativamente, possa manipular uma colher junto com a professora para criar relação com essa materialidade e, através do conhecimento desse objeto, saber de sua existência e função. Posteriormente, fará a atividade de comer sozinho, servirá seu próprio alimento e, então, aprenderá sobre compartilhar esse momento com outras crianças, vivendo a experiência social e cultural de celebrar o alimento entre pares.

A partir dessa crença de que a escola possa configurar-se um espaço-tempo privilegiado para os bebês, entendemos que o currículo na Educação Infantil, diante das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, nos coloca desafios complexos e importantes para constituir, nessa etapa da educação, uma identidade política, pedagógica e social. Por situarmos essa temática em um campo ainda pouco explorado, especialmente nos aspectos que tangem à construção desse currículo a partir das práticas cotidianas que narram e subjetivam crianças e adultos na vida coletiva, nos ocupamos, neste texto, em compartilhar alguns aspectos que consideramos importantes a serem levados a cabo na organização de contextos de vida coletiva para bebês e crianças pequenas. Sabemos que esses pontos para reflexão não devem ser considerados absolutos e, sim, como uma espécie de “ideias-chave” para pensar a organização da creche que “respeite os direitos fundamentais das crianças”³.

³ “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” é o nome de importante documento construído nos últimos anos no Brasil pelas autoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, sendo a primeira edição de 1995, que trata das práticas concretas adotadas no trabalho com as crianças e das diretrizes para a organização de políticas públicas para crianças bem pequenas.

PARTIR DE UMA IDEIA DE BEBÊ POTENTE

Conforme o Relatório de Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009), os bebês são simultaneamente potentes – “pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar” (BRASIL, 2009, p. 23) – e impotentes – “necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto” (ibidem) –, por isso a possibilidade de se tornarem sujeitos acontece nas interações com outras pessoas, crianças e adultos, na interação entre uma estrutura biológica e a participação em uma dada cultura, em um tempo determinado.

Ao acolher as crianças bem pequenas em um espaço de vida coletiva, deve-se pensar em uma pedagogia que garanta que suas aventuras e desventuras pela vida possam ser estruturadas a partir de um todo interdependente, em que aspectos emocionais, cognitivos, imaginativos, motores, sociais e culturais sejam considerados de maneira interligada e global na formação humana.

Assim, o adulto que está junto com essas crianças ocupa papel fundamental, pois ele oferece a elas modos de vida, formas de brincar, de conviver, de aprender, e com isso vai produzindo, com os bebês e crianças pequeninas, narrativas que dirão a esses recém-chegados como é o mundo, como funciona, e elas irão atribuindo a este mundo sentidos e significados.

Nesse sentido, é necessário declararmos o que acreditamos e o que pensamos sobre as crianças bem pequenas, pois a forma como nos relacionamos com os outros depende da ideia que temos sobre quem é esse outro. Quando acreditamos que as crianças não são capazes de compreender determinado assunto ou conteúdo, nos relacionamos com elas com a finalidade de explicá-lo, mas, se pensamos que elas podem compreender a partir das suas originais e específicas modalidades, podemos formular perguntas, criar inquietações e escutá-las, para depois, por meio de múltiplas interações e desafios, dialogar sobre. Essa ideia que temos do outro é o que Loris Malaguzzi (1999) tem chamado de imagem de criança. Essa imagem é o pano de fundo da forma como nos relacionamos com as crianças. Conforme Malaguzzi, essa crença que temos em relação aos meninos e meninas forma uma espécie de “membrana teórica”:

Existem cem imagens diferentes de criança. Cada um de nós tem em seu interior uma imagem de criança que orienta sua relação com ela. Essa teoria, em nosso interior, nos leva a um comportamento de diferentes maneiras; nos orienta quando falamos com a criança, quando escutamos a criança, quando observamos a criança. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a esta imagem interna (MALAGUZZI, 1994 apud HOYUELOS, 2004a, p. 54 [tradução nossa]).

Essa noção de imagem como uma metáfora sobre a representação social e individual que temos sobre a criança é revelada de distintas formas no cotidiano de adultos e crianças. Deixarmos um aparelho de som sintonizado em uma rádio, ao fundo de uma sala de berçário, indica, por exemplo, a imagem de bebê sem voz que, por não “falar”, não compreende e, por isso, não se importa com o som. Ou, ainda, que as palavras do rádio ocupam o espaço da voz dos adultos e das crianças. Outro exemplo dessa mesma ideia move muitos professores a higienizar os bebês como se estivessem embalando um pacote de mercado, ou a colocá-los apoiados em uma barra para começar a dar alguns passos, ou, ainda, a antecipar e acelerar outros processos de desenvolvimentos. Se, ao contrário, tivermos a imagem de bebês que sentem, compreendem, comunicam-se e são capazes, ações como as descritas não podem estar presentes no repertório do professor, por maior dificuldade ou menor formação que possa ter. A convicção de que o bebê é um ser humano, assim como os adultos, não autorizaria práticas como essas.

O registro que Malaguzzi (1989 apud HOYUELOS, 2004a, p.75) faz sobre esse aspecto é de nos alertar de que “o ponto de vista sobre a criança é o ponto de vista sobre o homem, e a imagem de criança é uma imagem de unidade e inteireza da vida”. Em outras palavras, ao falarmos em crianças, estamos igualmente falando sobre homens e mulheres, sobre seres humanos. Por isso que, em uma relação de extrema complexidade e sutileza, a docência é constituída por essa imagem da criança que, complementarmente, vai construindo a imagem de professor.

Ao destacarmos a imagem de professor, vale lembrar que “as atribuições e as funções do professor de Educação Infantil ainda têm pontos de controvérsias” (BRASIL, 2009, p. 36), sobretudo, na docência de turmas de bebês, as discussões sobre o que compreende a atividade pedagógica, que muitas vezes parece estar pautada nos moldes que outras etapas de educação têm constituído para a docência. No entanto, conforme destacamos neste texto, as implicações, para as crianças, de suas vivências na creche são profundas, e as conquistas e aprendizagens que acontecem durante esse período são intensas, assim, não há atividade em um berçário que não possa ser considerada pedagógica. Ademais, todos os momentos do dia a dia são plenos de descobertas e aprendizagens.

Por esse motivo, o interesse no planejamento de um professor de crianças bem pequenas parece estar centrado, sobretudo, em quatro grandes eixos: os relacionamentos, os materiais, os espaços e os tempos. Concomitante a esses aspectos, cabe-lhe o desafio de pensar os modos de observar, registrar e interpretar as ações das crianças na Educação Infantil.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E A OFERTA DE MATERIAIS

As crianças vão criando, desde suas primeiras semanas da vida, um repertório de informações a partir de sua herança biológica e das sensações que lhes são oferecidas.

Na medida em que o tempo vai passando, essas sensações convertem-se em percepções cada vez mais complexas e amplificadas. Assim, é necessário oferecer momentos diversificados para que as crianças tenham sensações, através de opções de materialidades, sonoridades, sabores, odores e repertórios visuais plurais.

Quando nos ocupamos da organização dos espaços, por exemplo, são muito diferentes as sensações que os bebês terão nos seus primeiros meses de vida, quando ainda não se deslocam nem engatinham. As possibilidades de manipular objetos e buscar materiais alcançam certo grau de sensações. No entanto, quando passam a engatinhar e, assim, a se deslocar pelo espaço, o simples fato de movimentar seu corpo afetará profundamente as experiências que irá viver e, logo, quando caminhar, terá seu repertório de sensações ampliado significativamente. Dessa forma, estamos falando de percepções que vão se estruturando cada vez mais na medida em que o percurso do bebê em um determinado espaço se vai modificando.

Portanto, ter sensações é uma necessidade de manipular e experienciar objetos reais. É necessário que o bebê perceba suas sensações para convertê-las em percepção sobre o mundo que o rodeia. Temos todos os sentidos abertos e dispostos para perceber nosso entorno, no entanto, é necessário oferecermos repertórios para que eles levem informações ao nosso corpo e, assim, possamos perceber a natureza das coisas.

Conforme as experiências sensoriais acontecem, nosso pensamento organiza essas sensações, classifica, compara, reorganiza com aquelas já vividas e vai criando significados provisórios para essas experiências. Nesse sentido, estamos falando que as interações das crianças com as coisas, mas também com os outros, fornecem a elas maneiras de conhecer o mundo, as pessoas e a si mesmas.

Segundo o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, de Maria Malta Campos e Fúlvica Rosemberg, as nossas crianças “têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” e também “ao movimento em espaços amplos” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13). Nesse sentido, tendo em vista a ideia de que as possibilidades de as crianças construírem seu patrimônio de conhecimento ocorrem pela sua ação no e com o mundo, conforme destacamos no tópico anterior, o planejamento do professor deve estar centrado na criação de oportunidades para as crianças em um universo de materialidades e na garantia da livre circulação dos bebês pelos espaços. Ademais, as oportunidades poderão ser configuradas a partir da organização desses espaços, no sentido de que possibilitem aos bebês experimentarem, brincarem e descobrirem sobre si, sobre o seu entorno e sobre os materiais, como grandes geradores de enredos a essas descobertas.

Essa ideia se soma às palavras que Albano (2007) escreve no prefácio do livro de Anna Marie Holm, destacando a mudança do ponto de vista da artista, ao subverter o tradicional modo de produzir uma atividade a ser proposta às crianças pela “atenção [...] centrada na ação das crianças: para onde olham, como olham, qual é o tempo de seu olhar, como

exploram os materiais, como interação entre elas e com os adultos (p. 8)”. Essas são, pois, as pistas que as crianças nos deixam para pensar o planejamento. Apostamos que essa possa ser uma ideia-chave da docência, em que o interesse seja centrado nos processos de construção de conhecimento das crianças, e não no produto em que isso possa resultar.

Nesse sentido, encontramos elementos importantes a serem considerados pelo professor, pois, como se pode perceber, a oferta de materiais possibilita que as crianças escolham e tornem possíveis suas ações para descobrir e interpelar o mundo. Tonucci (2008) vai dizer que, por material, podemos entender “tudo aquilo com que se faz algo, que serve para produzir, para inventar, para construir” (p. 11). O investigador italiano nos ajuda a pensar que a ideia de material ofertada para as crianças vai muito além de brinquedos ou dos materiais didáticos: “[...] deveríamos falar de tudo o que nos rodeia, desde a água até a terra, das pedras aos animais, do corpo às palavras... ‘incluindo as plantas e as nuvens’” (idem).

A seleção de materiais é também uma forma de dar condições para as crianças explorarem o seu entorno, e nesse exercício os meninos e meninas olham, manipulam, colocam, tiram, deixam cair, encaixam, acoplam, surpreendem-se, choram, repetem, desistem, retomam ações que garantem a possibilidade da construção de sentidos pessoais e significados coletivos.

Assim, as distintas possibilidades que os materiais oportunizam às crianças, principalmente quando são diversificados, provocam explorações potentes para aprender, pois geram oportunidades surpreendentes. Por isso, para além dos “brinquedos e materiais didáticos”, a variedade de texturas, formas, cores, sons, cheiros e tamanhos pode provocar ricas experiências, além de ofertar a possibilidade de os bebês conhecerem outros materiais que não aqueles com que, geralmente, têm contato: os industrializados.

Quanto aos espaços, os consideramos importantes aliados e parceiros do professor, pois, conforme Cabanellas e Eslava (2005), podem ser pensados como o “entorno vital” de onde submergem emoções, aprendizagens, descobertas, especialmente quando são seguros e do tamanho adequado, podendo proporcionar aos bebês a exploração e o surgimento de relações com os outros, consigo e com o mundo.

No caso dos bebês, não podemos esquecer que os espaços ocupam papel importante no que diz respeito ao alcance da marcha. A oportunidade de estarem livres pelo chão para poder deslizar, rolar, engatinhar e ensaiar os primeiros passos contempla a especificidade dessa faixa etária, demonstrando que as grandes atividades que as crianças bem pequenas fazem no berçário não cabem na folha de papel. Nesse sentido, a sala-referência deve promover desafios e criar condições para que as crianças possam experimentar essa conquista tão importante: caminhar. Assim, barras para apoiar-se, pequenos caixotes de madeira para promover outros níveis de deslocamento, espelhos para reconhecerem seu corpo são exemplos de organizações que podem ser oferecidas aos bebês.

Além disso, como já afirma o Relatório de Práticas Cotidianas, “a criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de situações didáticas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças exigem preparo, conhecimento e disponibilidade das professoras” (BRASIL, 2009, p. 30). Por isso reafirmamos que as atuais Diretrizes Curriculares põem em xeque a nossa matriz pedagógica, uma vez que convocam o professor a desenvolver a capacidade de estar atento às atuações das crianças nos contextos criados para elas e a compreender que o patrimônio de conhecimento a ser construído (por elas) prescinde da atribuição de significado à sua experiência.

O TEMPO DAS EXPERIÊNCIAS E OS RELACIONAMENTOS

Além de aprender sobre o mundo concreto, os bebês e as crianças pequenas têm uma grande trajetória para aprender sobre o mundo humano, simbólico. Ao chegar à escola, cada criança traz consigo uma experiência de relacionamentos familiares e de modos de vida. Quando ingressam na escola, eles terão de aprender duas novidades: relacionar-se com adultos e crianças desconhecidos e aprender a conviver com muitas outras crianças, isto é, numa vida caracterizada pela coletividade.

Chegando à escola, as crianças são encaminhadas a um espaço especial, a sala, onde tudo estará organizado para o seu acolhimento. Esse espaço físico, com a presença das pessoas, vai se tornando um ambiente, um lugar específico – a cada ano, as salas se transformam em conformidade com as características do grupo que as habita. Assim, o decorrer do tempo é que “imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano” (BARBOSA, 2013).

O tempo é, portanto, tema fundamental para a organização da escola infantil, pois é ao longo da sua passagem que as experiências que eram individuais começam a ser compartilhadas; o tempo articula as pessoas e tece histórias. E o tempo oferece a dimensão de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva.

O educador não pode usar o tempo que tem com as crianças apenas vigiando, realizando atividades, trocando fraldas, preparando materiais. Na Educação Infantil, o tempo privilegiado é o de estar junto, de fazer-se presente, isto é, estar com as crianças com atenção, interesse, tranquilidade, de modo solícito, acompanhando, perguntando, inventando com elas. Ser presença e guardar espaço para que a criança se torne presença no mundo (BIESTA, 2013).

Daí a necessidade de pensar e respeitar o tempo da criança, observando-se seu ritmo e refletindo-se sobre a forma como se organiza o dia. É preciso mudar essa lógica do “tempo de espera” (SZANTO-FEDER; TARDOS, 2011) a que tantos bebês são submetidos, para lhes ofertar a oportunidade de decidir sobre o/em que querem atuar. Vale ressaltar, nesse aspecto, que “existe uma forte tendência em nossa sociedade

ocidental atual de não deixar aos bebês o tempo suficiente de ser bebê” (GOLSE, 2011, p. 15). É preciso garantir-lhes o tempo de viver esse momento tão importante, intenso e passageiro; dar-lhes tempo é também permitir que vivam o “seu tempo de ser bebê”.

O professor tem três compromissos fundamentais com as crianças pequenas para que elas tenham tempo e aprendam a se relacionar com o tempo: compartilhar a vida, brincar e narrar – esses são três modos não lineares de viver e contar o tempo (BARBOSA, 2013), que comentamos a seguir.

a) Compartilhar a vida

A escola, de acordo com Dahlberg, Pence e Moss (2009), é fundamentalmente um lugar de encontro.

Um lugar para o qual as crianças se dirigem, todos os dias, com segurança e tranquilidade para, através do acolhimento e reconhecimento dos demais, aprender a viver – fazer suas iniciações à vida comum. Um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano (BARBOSA, 2013, p. 6).

Assim, é na vida cotidiana que as crianças aprendem aquilo que é fundamental para viver, para serem ativas protagonistas da sua vida e do mundo: cuidarem-se, cuidarem dos demais, estarem atentas, calmas e ativas, fazerem escolhas; agirem no mundo, criarem, copiarem, inventarem um estilo de ser. Cabe aos adultos, em seu papel de acompanhantes mais experientes, ofertar tempo para se escutar uma poesia, uma música, uma voz; se explorarem imagens, ideias que ampliem as sensibilidades infantis. O cotidiano como o lugar do ritual, do repetitivo, do recursivo, mas que escuta o extraordinário que existe no dia a dia. O cotidiano é onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas (BARBOSA, 2013). O cotidiano é onde as crianças propõem inícios, fazem suas investigações, pesquisas, num espaço de segurança e desafio, pluralidade e diferença.

b) Brincar e jogar

A contínua ação das crianças no mundo nós nomeamos *brincadeira*. As crianças brincam de muitos modos: com o corpo, a linguagem, o movimento. Brincam sós e brincam com os amigos. Ao brincar, as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. Inventam em seus jogos modos de ser e estar no mundo. Também a brincadeira é um modo de conhecer o mundo, a cultura, as diversidades.

Brincar é uma ação cultural, e os brinquedos, marcas históricas da produção cultural humana. Assim, a escola de Educação Infantil é hoje o lugar no qual as crianças podem

aprender a brincar, em que a cultura da brincadeira será transmitida por colegas maiores ou pelos professores. Cada vez há menos espaço nas cidades e nas famílias para a brincadeira, e por esse motivo as escolas se tornaram importante ponto de apoio para que a cultura da brincadeira não venha a ser esquecida.

Além das brincadeiras menos estruturadas, também as crianças pequenas adoram aprender as canções com movimentos, as brincadeiras cantadas, as rodas e os jogos que tenham regras passíveis de serem compreendidas e tenham desafios motores próximos às habilidades das crianças, como o esconde-esconde, o pega-pega, o ovo podre, a amarelinha, etc. Brincar e jogar exigem tempo, e, como diz o poeta, não é perder tempo, é ganhá-lo. As crianças brincam todos os dias durante muito tempo, repetem brincadeiras, aprendem novas, inventam variantes, criam roteiros, constroem e reconstróem casas, cidades, estradas e castelos. É preciso tempo para preparar, combinar, realizar, concluir e contar sobre a brincadeira.

c) A narrativa

As crianças aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, dar sentido às suas vidas. As crianças vivem de modo narrativo suas brincadeiras, pois elas formulam e contam histórias ao mesmo tempo em que dramatizam. Valorizar as vozes das crianças, escutar as histórias que contam, conversar com elas mesmo quando ainda não são capazes de responder com palavras é construir narrativamente uma vida cotidiana rica, alegre e compreensível. A narrativa obedece a um ritmo, marca um tempo, regulariza, acalma, oferece segurança, remete à lembrança do passado em comum e às perspectivas de futuro.

NOTAS FINAIS A SEREM LEMBRADAS

Para concluir, é fundamental lembrar que não bastam espaços, materiais e repertórios adequados, há a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos para transformar o ambiente institucional em um local em que predomine a ludicidade. A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças.

É importante destacar que acreditamos que “as ações das crianças demarcam um processo inaugural de aprendizagem e relação com o mundo” (FOCHI, 2013, p. 158), evidenciando a necessidade de ser assumida dentro das escolas a garantia de que as crianças possam agir no mundo a partir de sua iniciativa em um tempo e espaço privilegiado para a construção de sentidos.

A partir das ideias-chave anunciadas ao longo deste texto, temos a impressão da possibilidade da criação de um espaço coletivo em que seja lícito aos bebês descobrirem, a partir do seu próprio ritmo, “a surpresa de uma conquista e o sentido da participação em uma cultura” (FOCHI, 2013, p. 159). Dessa forma, parece-nos que a transição da vida privada para pública torna-se um processo mais acolhedor e respeitoso, sobretudo quando os adultos que acompanham a vida desses bebês tomam a consciência do papel que ocupam nessa aventura de viver e, especialmente os adultos da escola, na transformação de práticas pedagógicas mais potentes e geradoras de bem-estar.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. Prefácio. In: HOLM, Anna Marie. *Baby-art: os primeiros passos com a arte*. São Paulo: MAM, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano – Tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por Amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. In: FÓRUM SUL DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2012, Caxias do Sul. *Anais*. Caxias do Sul: AnpedSul, 2012. CD-ROM

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. *Constituição, 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 nov. 2012.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 nov. 2012.

BRASIL. *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2011.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (org.). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogia*. Barcelona: Graò, 2005.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC / SEB, 2009.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FOCHI, Paulo Sergio. *Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?* Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GOLSE, Bernard. Prólogo. In: SZANTO-FEDER, Agnes. *Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2011.

HOLM, Anna Marie. *Baby-art: os primeiros passos com a arte*. São Paulo: MAM, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. México: Multimedia, 2003.

_____. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2006.

_____. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2004a.

_____. *Loris Malaguzzi: biografia pedagógica*. Azzano São Paolo: Edizioni Junior, 2004b.

_____. Prólogo. In: CABANELLAS, Isabel et al. *Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.

PEDROSA, Maria Isabel. *A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos*. Brasília: MEC. 2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-Educricancascreches.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 27- 34, jan./mar. 2001.

_____. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. 1999. 291 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp. Campinas, São Paulo.

SZANTO-FEDER, Agnes. *Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2011.

_____; TARDOS, Anna. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

PERCORRENDO TRAJETOS E VIVENDO DIFERENTES ESPAÇOS COM CRIANÇAS PEQUENAS

MARIA DA GRAÇA SOUZA HORN
CAROLINA GOBBATO

ABRINDO O CENÁRIO...

Estudos de campos diversos, como a psicologia, a filosofia, a arquitetura e a geografia, trazem importantes apontamentos sobre o espaço: a sua importância na constituição dos seres humanos, na organização das sociedades, o seu caráter de não neutralidade, a sua conceituação. Em diálogo com a pedagogia, essas discussões fornecem elementos para pensá-lo não como um mero cenário da ação educativa, mas como o eixo estruturante do trabalho pedagógico. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) consolidam esses aspectos ao pontuarem a importância do papel da organização do espaço para a efetivação das propostas pedagógicas das instituições.

Nesse sentido, existe a necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico uma constituição como um ambiente que permita um bem-estar promovido pela estética, pela boa conservação dos materiais, pela higiene, pela segurança e, principalmente, pela possibilidade de as crianças brincarem e interagirem. É importante ressaltar que os espaços destinados aos agrupamentos das crianças de diferentes faixas etárias não podem ser considerados salas de aula na perspectiva tradicional, mas, sim, como espaços-referência para cada grupo de crianças. Isso implica pensar que nesse local a proposta não é organizá-lo e gerenciá-lo para que 'aulas' aconteçam, mas priorizar que nele experiências educativas possam ser vividas pelas crianças.

Essas orientações certamente apontam para uma indagação comum a muitos educadores infantis que diz respeito às relações existentes entre a organização dos espaços e o trabalho que desenvolvem junto às crianças. A resposta a tal questão passa pelo entendimento de concepções referentes à criança, ao processo de aprendizagem e à Educação Infantil.

Entendemos a criança como agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que aprende na interação com o meio e com outros parceiros. Essa interação introduz a criança no ambiente, estimulando-a a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa, que acontecerá na vida que partilha com o grupo.

No caso da criança pequena, em especial, ela se desenvolve associando memória de situações a espaços e materiais em que estas ocorreram. Assim, espaços e materiais atuam como mediadores externos para as ações das crianças. Se há uma estante com livros e perto um tapetinho no qual se pode sentar e folheá-los, isso canaliza as ações infantis para a interação com os livros, imitando o que já observou ser o comportamento de leitores adultos, e também se torna fundamental no faz de conta de crianças pequenas. Elas criam um enredo imaginário, mediadas por objetos, indumentárias, sons, etc., e assumem personagens.

As ações desenvolvidas pela criança serão descentralizadas da figura do educador e norteadas pelos desafios dos materiais, dos brinquedos e do modo como organizamos o espaço. Nesse cenário, o adulto envolvido nessa prática deverá observar criteriosamente seu grupo de crianças e pensar o que, como e por que disponibilizar diferentes materiais (de toda ordem e de diferentes naturezas, estruturados e não estruturados, tudo o que possa permitir a interação e a construção de conhecimento da criança).

Nesse processo interativo, destacam-se dois aspectos importantes para pensar o espaço na Educação Infantil: o acesso autônomo das crianças a esses materiais e as diferentes linguagens que estarão sendo privilegiadas e construídas nas interações com eles. Há, assim, uma mudança de paradigma importante: passa-se da centralidade de atuação do professor a um protagonismo da criança regido por brinquedos, móveis e objetos planejadamente colocados para o seu desafio e para a sua interação. Portanto, a energia do professor concentrar-se-á nessas ações que constituem um fazer pedagógico que permitirá à criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e potencialidades.

Essa forma de organizar o espaço quebra o paradigma de uma escola inspirada em um modelo de ensino tradicional de classes alinhadas, umas atrás das outras, de móveis fixos, de armários chaveados pelo(a) professor(a), do qual dependerá toda e qualquer ação da criança. Em um contexto assim pensado e organizado, promovemos a construção da autonomia moral e intelectual das crianças, estimulamos sua curiosidade, auxiliamos a formarem ideias próprias acerca das coisas e do mundo que as cercam, possibilitando-lhes estabelecer interações cada vez mais complexas.

O entendimento de como a criança estabelece relações no tempo também é relevante, já que tempo e espaço têm estreita relação. Segundo Carolyn, Edwards e colaboradores (1999), a consideração pelas necessidades e pelos ritmos das crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico, enquanto o tempo de que dispomos permite o uso e o desfrute no ritmo da criança nesse espaço cuidadosamente elaborado. E é ao viver nesse espaço, relacionando-se com seus objetos e materiais, construindo histórias com outras crianças e adultos, que tais espaços vão se tornando significativos para as crianças.

Tomando essas ideias como introdutórias à temática a ser discutida, consideramos importante tornarmos claro o que entendemos por espaço.

DE QUE ESPAÇO FALAMOS...

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto; é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retomamos ao espaço (BATTINI *apud* FORNERO, 1998, p. 231).

Fornero (1998) faz uma interessante distinção entre espaço e ambiente, apesar de ter clareza de que são conceitos intimamente ligados. O termo espaço refere-se aos locais nos quais as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo, adultos e crianças – de parte do espaço, temos as coisas postas em termos mais objetivos; de parte do ambiente, as mais subjetivas. Desse modo, não se consideram somente o meio físico ou material, mas também as interações que se produzem nesse meio, aqui entendido como lugar onde as crianças realizam atividades e interagem com diferentes materiais. É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida.

Por isso, dizemos que o ambiente “fala” transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. Portanto, o meio constitui fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo. As crianças, ao interagirem nesse meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação¹, conseqüentemente quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica. É importante legitimarmos nossas ideias acerca da organização dos espaços quando afirmamos que o espaço é um parceiro pedagógico do educador. Que referências teóricas nos dão esse suporte?

¹ Imitação aqui é entendida a partir da perspectiva de Vygotsky, ou seja, imitar não é uma mera cópia do modelo, mas uma reconstrução individual do que é observado nos outros.

A TEORIA QUE DÁ SUPORTE À PRÁTICA...

A discussão acerca da importância do meio no desenvolvimento infantil tem em Wallon (1995) e Vygotsky (1993) seus legítimos representantes. A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, esses teóricos relacionam afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais. Na perspectiva de ambos, o meio social é fator preponderante para o crescimento dos indivíduos.

Um espaço organizado pode proporcionar interações entre as crianças e delas com os adultos. À medida que o adulto, nesse caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova a descentralização de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta. O espaço não é, portanto, algo dado, natural, mas sim, construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições.

Para Wallon, o grupo social é indispensável à criança, não somente para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros permite constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas. Quanto mais desafiadores forem o espaço e o ambiente, mais interações serão possíveis entre as crianças, que vão construindo nesse processo aprendizagens significativas.

Wallon afirma também que a tonicidade muscular e postural da criança devem ser estimuladas, e a partir dessa afirmação podemos depreender que na organização espacial deverá existir um espaço onde elas possam movimentar-se com amplitude. Normalmente, o que percebemos na organização das salas de Educação Infantil são berços, mesas e cadeiras ocupando o espaço central, o que impõe às crianças a permanência em uma mesma posição (deitadas nos berços ou sentadas nas cadeiras). Isso poderá acarretar problemas de comportamento e poderá impedir o desenvolvimento pleno de algumas delas, que não se sujeitarão a ficar sentadas ou deitadas por longos períodos. É importante termos consciência de que as crianças, passando por diferentes estágios de desenvolvimento, terão, conseqüentemente, necessidades diversas também em relação ao meio em que estão inseridas.

ESPAÇO INTERNO E TRAJETO PEDAGÓGICO QUE QUEREMOS CONSTRUIR COM OS BEBÊS E COM AS CRIANÇAS PEQUENAS

Na Educação Infantil, para pensar e construir cotidianamente os espaços internos, devemos ter como foco os dois eixos do currículo apresentados pelas DCNEI: a brincadeira e as interações (BRASIL, 2009). Nas creches e pré-escolas, não basta que tenhamos um espaço apenas seguro, limpo e arejado. É necessário um espaço brincante,

lúdico, aconchegante e desafiador, que favoreça o jogo, a imaginação, os encontros entre bebês, entre crianças, entre crianças e adultos. Um espaço que seja lócus de investigações, criações e de vida coletiva.

No caso da creche, a herança histórica da função de “guarda” das crianças pequenas deixou marcas que ainda hoje se apresentam em salas organizadas a partir de pressupostos higienistas e da puericultura. São exemplos a proteção excessiva e a preocupação demasiada com a limpeza como únicos aspectos funcionais a serem considerados. A concepção de bebê pautada na ideia de incapacidade e fragilidade e a falta de pedagogias que contemplem suas especificidades corroboram para encontrarmos salas cheias de berços e sem espaço para os bebês circularem no chão e brincarem. Por outro lado, podemos observar também a invasão de um modelo escolarizante que vai delineando uma configuração espacial semelhante à das crianças maiores (cadeirinhas e mesas vão sendo incorporadas no mobiliário dos berçários já para as crianças bem pequenas, tão logo aprendem a sentar-se).

Então, é necessário refletirmos: como os eixos curriculares das diretrizes podem estar presentes na organização pedagógica do espaço dos bebês e das crianças pequenas?

O espaço físico do berçário pode constituir-se tanto como o local em que os bebês experimentem as suas primeiras sensações, pelo contato sensorial com paredes, teto e chão que sejam atraentes e convidativos à exploração e às brincadeiras quanto como um espaço relacional, em que se privilegie o estar próximo uns dos outros, brincando e interagindo.

Segundo a arquiteta Mayume Lima,

[...] o espaço é o elemento material pelo qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, em uma medida, a segurança [...] é em um espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e, ao fazê-lo, esse espaço material se qualifica (LIMA, 1989, p. 13).

O planejamento desse espaço para receber o grupo de bebês é parte essencial do trabalho do professor e inicia-se quando a professora faz as suas primeiras escolhas – decoração, móveis e brinquedos – para recebê-los em seu ingresso na creche, pensando em como favorecer o processo de adaptação das crianças e de suas famílias na instituição. Para oferecer às crianças uma sala acolhedora, pressupõe-se construir um ambiente no qual as crianças se sintam identificadas, com lugar apropriado e acessível para seus pertences (em caixas, ganchos), com coisas agradáveis que lembrem os familiares e sua casa, permitindo-lhes trazer objetos de casa que lhe gerem conforto e bem-estar emocional. Podemos ter uma sala com cantos aconchegantes para mamar, para se concentrarem na exploração das propriedades de um brinquedo; acomodações para descansar e para poder ficar sozinho; além de arranjos que favoreçam o estar com os outros, incluindo espaços para acolher seus familiares nos momentos de entrada e saída da instituição.

Igualmente importante é planejar os espaços para atender às rotinas de cuidados corporais, pois devemos acolher com dignidade as necessidades de sono, higiene e alimentação dos bebês e das crianças bem pequenas, dando-lhes oportunidade para que participem desses momentos ativamente, agindo com o tempo de que necessitam para gradativamente irem realizando essas ações com maior independência. Se entendemos que tais momentos constituem experiências essenciais para os bebês e para as crianças pequenas, precisamos organizar espaço e tempo, de modo que permitam a elas vivenciarem sem pressa seus processos de aprendizagens construídos a partir dessas ações cotidianas. Numa perspectiva em que a ação pedagógica não se restrinja, então, a um ou dois momentos centrais do dia (as “famosas atividades” dirigidas pelo adulto) – todos os espaços que acolhem os bebês durante a jornada na creche devem ser planejados com foco educativo, visando à iniciativa da criança pequena e ao respeito aos seus ritmos. O trajeto pedagógico que buscamos construir não é a produção de atividades nem de “trabalhinhos”, mas a valorização dos processos nos quais e pelos quais os bebês vão aprendendo sobre si, seu corpo, sobre os outros e o mundo.

Então, todo o espaço interno destinado às crianças de zero a três anos contém as “apostas” do adulto, as quais refletem as suas escolhas pedagógicas acerca de como ele, enquanto educador, propiciará condições facilitadoras para que essas aprendizagens dos bebês e das crianças bem pequenas aconteçam. E na perspectiva da educação como processo de oferta de experiências e da inserção das crianças no contexto cultural mais amplo, a seleção variada de materiais e brinquedos colaborará para que se ampliem os repertórios de brincadeiras e as experiências das crianças, podendo contar com materiais sensoriais, espelhos, fotografias das crianças fixadas em paredes e no chão, livros de materiais e suportes diversificados, bolas de tamanhos diversos, pedaços de tecidos, materiais do dia a dia, tais como latas, caixas vazias e rolos de papelão, entre outros objetos fáceis de agarrar e atraentes ao cheiro, ao tato ou à audição. Estes depois podem servir de suporte a outras ações das crianças, conforme vão crescendo, como empilhar, guardar e retirar de dentro de um recipiente, etc. É importante que se ofereça uma variedade de texturas e materialidades, não ficando a oferta restrita a brinquedos de plástico, o que pode ser feito por meio da construção do “cesto de tesouros” com objetos de características físicas diferenciadas, como os de uso cotidiano e os da natureza, os de madeira, metal e papel (MAJEM, ÓDNA; 2010).

Contudo, não basta “equipar” o espaço, uma vez que a postura do adulto que acompanha o grupo de bebês na exploração desse espaço e o que e como ele permite ou não aos

bebês fazerem são aspectos centrais. Com base nos princípios da experiência de Lóczy², é preciso garantir o gosto das crianças por sua atividade autônoma, já que se acredita que, “para que sua atividade adquira significado, é preciso que nasça sempre da própria iniciativa da criança” (DAVID, APPELL, 2010, p. 24). Para isso, o adulto não deve intervir de forma direta. A intervenção constante do adulto ocorre, sim, mas de maneira indireta. São destacadas três formas por meio das quais se pode estimular a atividade da criança: pela progressão de situações e diversidade de materiais oferecidos; pelo respeito ao ritmo das aquisições motoras de cada criança; pelos comentários verbais (DAVID, APPELL; 2010).

A partir disso, entendemos que a ação educativa no espaço da creche está na riqueza do contexto construído e que deve permitir, com respeito ao ritmo da criança, que ela vá construindo domínio e segurança na sua ação de exploração dos espaços e materiais. O berçário configura-se como um contexto que é convidativo à ação autônoma do bebê, ao seu brincar e às interações privilegiadas pela vida coletiva da creche.

Em se tratando dos bebês, e da heterogeneidade de seus ritmos, a multiplicidade da oferta de objetos, brinquedos, elementos da natureza e cantos é muito importante, pois no berçário as propostas lançadas pela educadora não envolvem todas as crianças ao mesmo tempo. Ainda que os adultos equivocadamente intencionem isso, os bebês, mesmo atentos ao que acontece no centro da sala, podem ter interesses por objetos e outras coisas que estão a sua volta. É muito comum observarmos estas atitudes durante a contação de histórias, quando os bebês se afastam do grupo e procuram outras atividades para realizarem e, após algum tempo, retornam para ouvirem a história. Dessa maneira, o espaço torna-se foco de atenção dos bebês que vão o explorando, pegando outros brinquedos da estante, envolvendo-se com outros materiais, e por esse motivo precisa ser atraente e ao mesmo tempo seguro, garantindo a ação autônoma do bebê na escolha pelos objetos e nos processos de descoberta e exploração dos materiais.

Esse princípio vai ao encontro do que nos aponta Barbosa (2009), ao afirmar que uma especificidade da pedagogia com os bebês é a forma indireta e discreta com que se realiza e, por isso, planejar o espaço é parte central da ação docente. Quando o educador escolhe materiais para oferecer aos bebês, quando ele insere um mobiliário que desafia novas posturas corporais ou que serve de apoio para os que estão aprendendo a ficar em pé, ele está intervindo no seu desenvolvimento e nas aprendizagens.

² A experiência iniciou-se com a criação de uma Instituição em Budapeste, na Hungria, pela pediatra Emmi Pikler, após o fim da Segunda Guerra Mundial; hoje, o Instituto Lóczy deixou de ser um abrigo. As pesquisas e práticas desenvolvidas no cuidado com os bebês compreendem uma abordagem com princípios que preconizam um olhar atento e de respeito à criança pequena, que traga muitas contribuições para pensarmos a educação de crianças de zero a três anos em espaços coletivos.

Essas intervenções, sutis e potentes, por sua vez, compõem a intencionalidade pedagógica com bebês e as crianças bem pequenas. Pendurar um espelho no teto do trocador para que os bebês se enxerguem quando estão sendo trocados ou adaptar uma escada para que aqueles que já caminham possam subir com autonomia no trocador... São exemplos simples de arranjos espaciais sutis, mas de grande relevância pedagógica na faixa do zero aos três anos.

Sobre essa ação docente que se efetiva pelo espaço: ao observarmos uma cena de bebês brincando, mesmo que o adulto não esteja intervindo diretamente naquele instante, podemos “vê-lo” no espaço e no tempo do episódio; por meio da análise do modo como o espaço está estruturado, dos brinquedos que estão, ou não, no cenário e da possibilidade concedida às crianças de explorarem autonomamente aquele contexto. O adulto, que organiza e acompanha esse processo, deve estar próximo, localizado em uma posição e distância que permita que a criança o visualize quando sinta vontade ou necessidade.

Contrariando a ideia equivocada de que para os bebês qualquer objeto ou brinquedo serve, lembramos que as transformações que acontecem no(s) primeiro(s) ano(s) de vida são dinâmicas e exigem uma dinamicidade do adulto, que precisa estar sempre olhando e observando as crianças para repensar constantemente o espaço oferecido a elas. Com relação ao espaço, David e Appell (2010, p. 57, tradução nossa) apontam três requisitos para serem considerados:

- Deve ser um pouco mais amplo do que a criança pode ocupar e percorrer com sua atividade, considerando as possibilidades locomotoras do momento. Desse modo se estimula a criança a avançar sem que se sinta insegura por ser um espaço demasiado grande, o qual não poderia assimilar em sua totalidade de maneira autônoma.
- Deve permitir que as crianças possam mover-se e deslocar-se sem molestar umas às outras. Desse modo, podem nascer entre elas interações agradáveis sem que cada uma se converta em uma ameaça ao vizinho.
- Deve permitir que a criança possa aprender a dominar novas situações sem correr perigo, evitando assim não só acidentes, mas também as proibições ativas por parte do adulto, as quais inibiriam ou prejudicariam seu movimento espontâneo até a ação e a experimentação.

Significa que o espaço em que se movem os bebês deve ir se transformando com eles, pois seu tamanho apropriado dá segurança à movimentação e possibilita interações tranquilas entre as crianças, e também que o cuidado com que é planejado propicia um contexto seguro dispensando intervenções adultas que interrompam a atividade de exploração das crianças. No que se refere à escolha dos materiais para esse espaço, conforme os bebês vão crescendo, também se devem considerar suas necessidades e interesses, contemplando assim os materiais para aqueles que ficam deitados, para os que sentam

e os que engatinham, não se esquecendo dos que já estão andando³. Com isso queremos chamar atenção para o fato de que o arranjo espacial, as escolhas de materiais e brinquedos precisam, conforme afirmamos, ser constantemente repensadas intencionalmente.

Outro ponto que merece reflexão é a atenção para com pequenos detalhes, tais como: verificar se as imagens estão posicionadas na altura visual dos bebês e das crianças bem pequenas e se os próprios brinquedos estão ao seu alcance (com os bebês menores podemos dispor cestos com objetos, livros e brinquedos nos tapetes ou espaços centrais da sala), colocar imagens no chão da sala para aqueles que ainda não ficam em pé, móveis na altura adequada para que sejam tocados, entre outros aspectos.

Na medida em que continuam a crescer, as crianças estabelecem novas e cada vez mais complexas relações, fruto de importantes modificações e conquistas no plano afetivo, motor, mental e social, o que precisa ser considerado nas escolas infantis brasileiras. Apontamos anteriormente ideias e princípios que corroboram para a organização de um espaço qualificado, destinado às interações e brincadeiras dos bebês e crianças bem pequenas. Esses mesmos pressupostos são válidos para pensarmos a organização espacial para crianças maiores, mas o que modifica a configuração desse espaço é o atendimento dessas novas necessidades, advindas das características de desenvolvimento da faixa etária dos quatro aos cinco anos.

Esse outro patamar de desenvolvimento permite às crianças novas incursões tanto no plano mental como no plano físico, o que implica a construção de novos arranjos espaciais, que venham ao encontro dessas necessidades que estão se constituindo. O grande desafio do professor será pensar em como organizar esse espaço, como circunscrevê-lo, com que materiais supri-lo. Certamente alguns critérios importantes deverão ser levados em conta: a possibilidade de transformação, a diversidade no sentido de abranger as mais diferentes linguagens da criança e a possibilidade do estabelecimento de relações. O atendimento a esses princípios dará conta de prover essas muitas modificações que ocorrerão no plano dos seus interesses e das suas necessidades, advindas da vida pessoal, de acontecimentos importantes na comunidade, de influências oriundas da mídia, dentre outros fatores. A consequência lógica dessa evidência é a necessidade de novos projetos e de novos arranjos espaciais. A organização das salas não será a mesma de março a dezembro, e a observação e a documentação atenta do educador proverão esses novos rumos.

Assim, outros móveis, objetos e acessórios se tornam indispensáveis para povoar o espaço das crianças maiores, e a proposição de áreas circunscritas se torna importante. À medida que vão crescendo, as crianças se interessam mais por contar e ouvir histórias,

³ Sugerimos a leitura da publicação *Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês* (BRASIL, 2012), com indicações de materiais e brinquedos que podem ser oferecidos na creche.

brincar de faz de conta, construir estruturas, elaborar representações gráficas, assim como discutir o planejamento do dia, jogar coletivamente e partilhar, com seus pares, momentos destinados às atividades que envolvem todo o grupo. Espaços que possibilitam movimentar-se, escolher, criar, edificar, espalhar produções, fazer de conta, permanecer sozinhos, trabalhar em pequenos grupos ou em grandes grupos devem ser pensados e planejados.

Diferentes áreas de interesses poderão ser pensadas em cada uma das salas de crianças, como também nos espaços externos. Nos espaços internos, as áreas poderão ser as que privilegiam artes, construção, leitura e escrita, casa, música, movimento e brinquedos.

A circunscrição das diferentes áreas poderá ser feita pelo chão, utilizando-se tapetes, estrados; pelo teto, utilizando-se toldos, rebaixamentos; pelas laterais, utilizando-se móveis, estantes e biombos, de forma a assegurar a visibilidade das crianças, dos adultos e dos materiais – estes organizados de forma acessível e de fácil localização.

Para cada uma dessas áreas, são indicados os materiais específicos, bem como sua localização. Por exemplo, é recomendado que a área da casa contemple vários ambientes para o faz de conta (quarto, sala, cozinha, beleza, fantasia, garagem, etc.) e esteja equipada com objetos que possam suscitar enredos: cozinhar, comer, dormir, cuidar das bonecas, ir às compras, às festas, levar o bebê ao médico.

Segundo Brougère (2004), a imitação lúdica do real, longe de ser somente um destaque desse real, passa também pelo estimulante que é o brinquedo. Por exemplo, as brincadeiras de maternagem diversificam-se conforme os acessórios propostos. Se colocarmos uma maleta com brinquedos representativos do uso de um médico, o bebê certamente ficará doente... O próprio aspecto do objeto pode orientar a estimulação para determinada direção. Por meio do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito ou foi feito nos contos, nos livros, nos desenhos animados!

Ao contrário dos ambientes definidos da área da casa, a área da construção requer espaços vazios para a edificação de estruturas que crescem, são destruídas ou se transformam, de forma que deve ser bem equipada com estruturas e objetos como blocos grandes, veículos, animais, cartões, tecidos etc., porém não deve conter móveis que impeçam que as construções se alarguem. Agindo sobre esse material, as crianças obtêm diferentes respostas, possibilitadas pela grande flexibilidade que esse tipo de material oferece. Dado o frequente intercâmbio observado entre essas áreas do faz de conta e das construções, recomenda-se que estejam localizadas próximas uma da outra.

A área de livros requer um espaço aconchegante e confortável para acomodar a leitura, o reconto ou a escuta e o manuseio de livros e revistas. Tapetes, almofadas, poltrona ou sofá, uma diversidade de tipos de livros, assim como fantoches e materiais para escrever são sugeridos. O modo como organizamos os livros, dispostos em lugares acessíveis, os apoios para contação de histórias, como fantoches, gravuras, objetos

diferenciados, as almofadas para o conforto de poder tranquilamente “ler” um livro, a privacidade para também estar sozinha, será por si só um convite para “estar ali”.

A área de artes reúne todos os tipos de materiais que dão suporte às atividades de desenho, pintura, modelagem e colagem, tais como tintas, pincéis, rolos, papéis de diferentes texturas, formas e tamanhos, lápis para colorir, barro, tesoura, cola, materiais naturais, como pedras, conchas, pedaços de madeira, etc. Devem-se prever pontos de água para lavagem de pincéis, piso fácil de limpar, aventais para uso da criança, diferentes superfícies de trabalho, tais como mesas, cavaletes e parede, locais para secagem e exposição das produções, como varal e mural. É importante ponderarmos que os materiais destinados a esse espaço não se esgotam na cola, no pincel, na tinta... O contato e a interação com materiais da natureza, como pedras, conchas, folhas, com materiais de sucata, como caixas, potes, rolas, cordas, dentre outros, deverão estar também disponibilizados.

Contudo, é necessário destacar que, embora os cantos existam na sala, não deve existir separação rígida entre o que pode ocorrer num ou noutro espaço que impossibilite que os materiais de um canto possam ser explorados pelas crianças em outro – o que irá acontecer conforme as demandas que irão surgindo nas brincadeiras construídas por elas. Além disso, as áreas sugeridas não excluem a criação de outros espaços que poderão ser construídos – canto de cores, de sons, cantinho gostoso –, fora aquelas que irão surgindo e tomando forma a partir das narrativas coletivas construídas nos trajetos de aprendizagens de cada grupo de crianças, os quais documentam a sua caminhada na escola.

NOS ESPAÇOS EXTERNOS, AS CRIANÇAS TAMBÉM APRENDEM...

Quando afirmamos que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida, e que também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos, não estamos nos referindo somente a essas ações realizadas em espaços internos. Essa ideia também é válida para os espaços externos.

Assim, entendemos que o espaço externo deva ser utilizado como um prolongamento das salas de atividades. Sempre que possível, é importante possibilitar às crianças o estar dentro e fora, permitindo-lhes transitar conforme seus interesses e o enredo das brincadeiras que estão construindo.

Os espaços externos oportunizam às crianças aprendizagens tão significativas como as que se constroem nos ambientes das salas de atividades, contemplando os eixos estruturantes apontados nas DCNEI: o brincar e o interagir. O espaço externo acrescenta, porém, outra dimensão ao processo de aprendizagem, como aponta Teresa Arribas (2004, p. 375):

- O espaço externo coloca a criança em situação de adaptar-se a novas experiências que exigem dela novas respostas. A diversidade se apoia nas possibilidades. Nesse ambiente são propiciados numerosos e ricos intercâmbios: os processos de socialização e de cooperação são amplamente contemplados, oportunizando trocas com outros grupos de crianças.
- A possibilidade de estar em contato com a natureza, o que na vida moderna se torna muito restrito às crianças: brincar com terra, água, plantas e animais.
- A possibilidade de exercitar-se em amplos movimentos como correr, saltar, subir em árvores.

A organização de contextos externos que sejam significativos para as crianças, que as coloquem em relação umas com as outras, que desafiem sua interação com diferentes materiais não somente é possível, como também imprescindível em uma Escola Infantil “que concebe a criança como protagonista, capaz, competente com muita energia e necessidade de exercita-la” (HADDAD; HORN, 2013, p 10).

Nessa perspectiva, é de suma importância disponibilizar às crianças, nas áreas ao ar livre, materiais diversificados e desafiadores que permitam interações e brincadeiras significativas realizadas de forma autônoma e independente. A possibilidade de organização em áreas diferenciadas proporcionará condições para que essas interações sejam realizadas de forma muito qualificada, possibilitando aprendizagens prazerosas e necessárias.

A par do que afirmamos sobre usos dos espaços externos, consideramos importante destacar e privilegiar nas discussões aqui apresentadas o uso que os bebês podem fazer dos mesmos, pois em nosso país, com as crianças de zero a dois anos, infelizmente a tendência é privilegiar o uso do espaço interno da creche, especialmente a sala, por ser vista como de mais fácil controle por parte do adulto quanto às questões de higiene, limpeza e segurança. A permanência dos bebês na sala do berçário (por muitas horas, às vezes o dia inteiro; por muitos dias do ano, às vezes o ano letivo todo) é pautada por uma suposta ação de proteção excessiva aos bebês, que acaba, contudo, limitando as suas possibilidades de circulação pelo espaço maior da instituição. Mas se o trajeto pedagógico que queremos construir com as crianças bem pequenas e os bebês está pautado em seu respeito, as justificativas encontradas (que os bebês precisam caminhar para só depois sair da sala, que os demais espaços estão impróprios para eles, a falta de proposições pedagógicas, etc.) tornam-se inconsistentes.

Precisamos tornar os espaços de uso coletivo da instituição contextos acolhedores para todas as crianças, por meio da criação de condições que transformem os espaços em locais de bem-estar também para os bebês, seja, por exemplo, colocando uma barra na parede do pátio para o apoio dos que estão aprendendo a andar, seja levando uma manta para estender no chão, conservando em condições adequadas a caixa de areia, etc. Precisamos inverter a lógica: em vez de os bebês precisarem se transformar

(aprender a caminhar, a falar, crescer) para poder frequentar os espaços, são os espaços que devem ser transformados para que eles possam utilizá-los!

Para o argumento de que as crianças maiores podem machucar as menores, se estas circularem pela escola, a contrapartida é a compreensão de que a escola é justamente o local no qual as crianças aprendem a conviver, a relacionar-se, a cuidar umas das outras, sendo, pois, o primeiro local de uma vida coletiva mais ampla que a familiar, e o espaço externo que possibilita encontros intergeracionais é *locus* privilegiado para essa aprendizagem.

Se o argumento é de que os bebês “aproveitam” pouco a ida aos espaços de uso coletivo, precisamos rever o que estamos entendendo como sendo esse “aproveitamento” e repensar as “leituras” que estamos fazendo das ações dos bebês e de seus modos de participar. Diversos estudos já mostraram como os bebês são ativos e iniciam relações, desenvolvem sua atenção e investigam o mundo, falta é desenvolvermos um olhar sensível para as suas múltiplas linguagens, a fim de percebermos os seus modos de participação.

Nesse caminho, os pátios são espaços que comportam múltiplas oportunidades aos bem pequenos, possibilitam o contato com a luz do sol e o ar fresco, e também com outros elementos da natureza, com outras pessoas. Alguns acontecimentos se manifestam por formas discretas e minuciosas de os bebês marcarem presença nesse espaço, como: brincar com os raios do sol, sentir a brisa que sopra no ar, explorar a textura de uma folha, observar o caminho das formigas ou um teto que está sempre mudando, percorrer os desníveis encontrados no chão, equilibrar-se sobre eles, entrar em contato com a materialidade que constitui esse chão (areia, grama, pedras, piso), sentir outras temperaturas, cheiros e barulhos diferentes daqueles encontrados entre as paredes da sala. No pátio, os bebês também aprendem (GOBBATO, 2011).

Essas e tantas outras ações podem parecer triviais, mas, para os bebês, são experiências que constituem as suas “primeiras vezes” de contato com o mundo, e é justamente por intermédio desses processos que eles vão construindo as suas aprendizagens sobre as coisas que os cercam, sobre si mesmos. Por isso, como afirma Ritscher (2006), precisamos olhar com *zoom* para os microepisódios que acontecem no espaço do pátio, de modo a capturar a multiplicidade desses acontecimentos nas situações minúsculas que a natureza oferece para exploração, geralmente não reconhecidas como situações de aprendizagem.

Além dos espaços ao ar livre, outros podem ser frequentados pelos grupos, inclusive o das crianças bem pequenas, como a biblioteca, a sala de música e a brinquedoteca, desde que tenham arranjos espaciais e propostas adequadas. Ao acreditarmos que o espaço é um elemento na educação da primeira infância, cada um deles transforma-se em contexto importante, disparador de outras possibilidades dos fazeres dos bebês na escola, tais como: o contato com o universo da leitura, com a brincadeira; a exploração de materiais mais complexos e diferentes dos disponíveis na sala; outras experiências sensorio-motoras, outros movimentos, etc.

Assim, se, por um lado, uma rotina que contempla a ida tanto dos bebês quanto das crianças maiores a diferentes espaços é reveladora da aposta dos educadores no que esses espaços têm a oferecer em termos de aprendizagens, por outro, demonstra também que há uma aposta na criança, na sua agência, pois pressupõe uma imagem de criança pequena potente, que tem ‘o que viver-aprender’ nos diferentes espaços.

Nessa direção, não se trata de elaborar uma programação rígida e predefinida para o uso dos espaços, tampouco reduzir a criança ao papel de aluno que deve ter uma educação precoce neles, mas de pensá-los como contextos que educam e de construir um trajeto pedagógico em todos os espaços da escola infantil. Romper com a ideia de trabalho pedagógico que ainda está muito relacionada com aquilo que acontece dentro da sala “de aula”, especificamente com o grupo de crianças e a sua educadora. A intenção é refletir sobre como ele pode ultrapassar os limites das salas de cada grupo e acontecer, também, no coletivo da instituição, superando a visão da sala como único local das aprendizagens.

Uma vez que acreditamos que as mesmas são potencializadas nos outros espaços, isso implica a necessidade de qualificá-los. Aqui, o “como” fazer qualifica o que é possibilitado aos bebês no contexto da escola infantil, assim não basta levá-los aos espaços diversos, é preciso escolher que brinquedos ofertar no pátio, oferecendo, além dos brinquedos fixos no chão, materiais que as crianças possam transportar, preocupando-se com o plantio de árvores para que o pátio tenha zonas com sombra, que possam se transformar em nichos aconchegantes para contar uma história, desenvolver brincadeiras mais calmas com os amigos, fazer uma roda cantada, pintar com cavaletes, ou então construir cabanas com lençóis e mantas, dentre outros equipamentos e materiais.

Reafirmamos, quando realizamos essas reflexões, sobre a importância do uso dos espaços externos – nossa crença de que em todos os espaços da Instituição de Educação Infantil as crianças aprendem!

FINALIZANDO E DEIXANDO O CONVITE...

Acreditamos que a diversidade dos espaços internos e externos enriquece as rotinas do grupo de crianças, ampliando os horizontes do planejamento pedagógico pela multiplicidade de vivências e experiências que comporta e, assim, potencializando os trajetos pedagógicos que queremos percorrer na Educação Infantil.

Há situações que só acontecerão pela composição física que é característica de determinado espaço, mas há aquelas que emergirão dos encontros entre pessoas e que só ocorrem justamente por frequentarem tais espaços, e outras que são desencadeadas pelas descobertas e iniciativas das crianças, as quais, por sua vez, podem ser “alimentadas” a partir da leitura que o adulto faz do grupo de crianças e da relação que estabelecem entre si e com o espaço físico.

Nesses trajetos a serem percorridos, alicerçados nas interações, os espaços intencionalmente planejados lançam “convites” às crianças, e os adultos, ao reorganizarem-nos, potencializam essas situações de aprendizagem, mas as crianças são também protagonistas. Nas ações e relações que estabelecem, elas reinventam os espaços em suas práticas cotidianas, em suas brincadeiras.

Em síntese, os espaços planejados pelo educador provocam, desafiam e instigam, mas não podemos esquecer que há nas crianças a iniciativa de explorar, procurar, investigar... E, por isso, o inusitado e o imprevisível, aquilo que emerge das iniciativas das crianças, deve ser acolhido e respeitado. Para tanto, é preciso estar atento e receptivo ao que nos “falam” as crianças através do modo como habitam cada espaço da escola, estando disponível para a construção dos enredos que nascem nas suas brincadeiras, pelas quais elas vão conferindo significado ao espaço e construindo-os como ambientes.

O convite é para reinventarmos o espaço da escola infantil a partir da imagem das crianças como sujeitos que experimentam e constroem o mundo, o que significa percorrer os trajetos pedagógicos com as crianças num contexto escolar cuja intencionalidade priorize espaços e tempos para brincar, interagir e sonhar... Viver no espaço escolar, mas sem escolarizar as infâncias.

REFERÊNCIAS

ARRIBAS, Tereza. *Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. *Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica: módulo 2*/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BROUGÉRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS CARVALHO Mara; RUBIANO BONAGAMBA, Márcia. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994. P107- 130.

DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel Antonio. *Qualidade na Educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 229-280

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOBBATO, Carolina. *Os bebês estão por todos os espaços: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, sons, cores e aromas: a construção do espaço na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; HADDAD, Lenira. Mais do que um lugar para gastar energia. *Revista Pátio*, Porto Alegre, Grupo A, n. 34, p. 8-11 janeiro/março, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza; HADDAD, Lenira. Criança quer mais do que espaço. *Revista Educação*. Edição especial Educação Infantil 1. São Paulo, Editora Segmento, 2011, p. 42-59.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

MAJEM, Tere; ÓDNA, Pepa. *Descobrir brincando*. Campinas/SP: Autores Associados. 2010.

PABLO, Paloma; TRUEBA, Beatriz. *Espacios e recursos para mi, para ti, para todos*. Madrid: Editorial Escuela Española, s/d.

RITSCHER, Penny. *El jardín de los secretos: organizar e vivir los espacios exteriores en las escuelas*. Barcelona: Octaedro, 2006.

KOHL DE OLIVEIRA, Marta. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, Miguel Antonio. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

A ARTE É PARA AS CRIANÇAS OU É DAS CRIANÇAS? PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUSANA RANGEL VIEIRA DA CUNHA
CAMILA BETTIM BORGES

CRIANÇAS E ARTE

A arte faz de conta. Crianças, artistas *fazem de conta* que um rabisco, um objeto, um fragmento, um pensamento se transformam em outra coisa. Desenhar, brincar, poetar. Manchar, riscar, construir, se encantar. Transformar retalhos de tecidos em uma fantasia surreal, rabiscos em dragão alado, pensamentos em formas. Buscar o dizível no invisível. Modos singulares de ver, sentir, expressar e reinventar o mundo.

Tanto crianças quanto aqueles adultos que persistem em deslocar a ordem estabelecida do mundo compartilham um pensamento similar, no sentido de que ambos propõem simulacros ou *fingem* que uma coisa é outra. Artistas e crianças percebem o mundo e dão sentido a ele através de formas singulares. Utilizam seus sentidos de modo mais aguçado do que a maioria dos adultos que deixaram para trás essa capacidade humana de ver, imaginar e simbolizar.

Por muitos motivos e em um determinado período da infância (mais ou menos por volta dos seis ou sete anos), a maioria das pessoas abandona seus infundáveis processos de elaborar enunciados poéticos. Por outros motivos, alguns adultos persistem em suas buscas de alterar os sentidos das coisas, insistindo em transformar o ordinário em extraordinário, o vulgar em diferente. Aqueles que persistem em nos provocar com suas produções, sejam elas as mais tradicionais, como a pintura e o desenho, sejam as performances e as instalações, são denominados, na sociedade ocidental, de *artistas*. Estes brincam com o cotidiano, com a história, com os mitos e com os nossos pensamentos. Reconstróem significados em torno do já visto e do supostamente sabido.

De muitos modos, os artistas, através de suas produções, anteciparam os saberes das ciências, como o Futurismo (1909), por exemplo, que vislumbrou a Lei da Relatividade, de Albert Einstein. Ou expressaram dores e massacres da humanidade, como *Guernica* (1937), de Picasso, e a instalação 111 (1992), de Nuno Ramos. Ou visualizaram os principais fundamentos de pensadores, como fez Gustav Klimt (1862-1918), ao “traduzir” a sensualidade das mulheres na teoria de Sigmund Freud (1856-1939). Enfim, artistas

e suas produções formulam conhecimentos sobre o mundo, conhecimentos e saberes que só podem ser ditos e propagados por meio das linguagens não verbais.

A grande questão que se coloca é: se todos nós estruturamos, nos anos iniciais de nossas vidas, o pensamento simbólico-poético, similar ao dos artistas, então por que a maioria das pessoas desiste de transformar a obviedade do cotidiano? Entendemos que são muitos os fatores – sociais, culturais e econômicos – que estancam as possibilidades de ressignificar o que está aí no mundo e singularizar ações, pensamentos e modos de ser.

Em um contexto cultural mais amplo, podemos pensar o quanto as produções culturais imagéticas que circulam nos mais variados meios modulam nossos modos de ser e de pensar. Imagens que produzem pontos de vista sobre o mundo e ao mesmo tempo anestesiaram nossos sentidos em relação ao “diferente”, ao estranho, ao inusitado. As imagens disponibilizadas cotidianamente pelos meios de comunicação e pelas corporações de entretenimento acabam se tornando as principais referências para que as crianças elaborem seus imaginários e construam suas imagens, tendo em vista que outros repertórios visuais, como os das artes visuais e de outras produções culturais, não participam frequentemente de suas vidas. Limitar o acesso das crianças a apenas determinado estilo e ponto de vista cultural reflete e diz de uma prática pedagógica, de uma concepção de criança e do que pensam seus educadores sobre arte na Educação Infantil.

Em um contexto mais específico da educação formal, da Educação Infantil ao Ensino Superior, na maioria das vezes, o ensino de arte e também de outras áreas do conhecimento, em lugar de promover ações pedagógicas que levem crianças e adultos ao universo da criação e da estruturação da linguagem visual, acaba tolhendo os modos singulares de os alunos entenderem e expressarem suas leituras e relações com o mundo. Assim, em diferentes contextos socioculturais e nas salas de aula, a sensibilidade e as formas expressivas estão escoando, fugindo de nossas vidas, sem que possamos exercitar nossos processos sensíveis e criativos. Por que isso acontece na Educação Infantil?

QUE ARTE ESTÁ NA ESCOLA?

Na maioria das vezes, enquadramos as Artes Plásticas nos paradigmas da Arte da Modernidade e/ou da Arte Tradicional, e na escola o ensino de arte acaba operando, muitas vezes, dentro desses paradigmas. Assim, o paradigma que muitas vezes orienta o pensamento pedagógico nesse campo funda-se nos critérios da arte de um tempo e de uma sociedade que não é essa na qual vivemos. É raro encontrarmos educadoras de Educação Infantil que fundam suas propostas pedagógicas na arte dos últimos 50 anos, que poderíamos denominar, *grosso modo*, de arte pós-moderna.

Para Cauquelin, “[...] a arte do passado nos impede de captar a arte de nosso tempo” (2005, p. 18). Concordamos com a autora, pois há uma nostalgia da arte do passado nos ambientes escolares, impedindo um olhar atento e compreensivo para o que se produz hoje. No entanto, nossas crianças vivem infâncias “realizadas e desrealizadas” (NARADOWSKI, 1998), “cyber-infâncias, infância ‘ninjas’” (DORNELLES, 2005), infâncias povoadas de “nativos digitais” (PRENSKY, 2001); são *Homo videns* (SARTORI, 2008). Crianças que consomem e interagem com produtos e imagens que muitas vezes são a matéria principal da Arte Contemporânea.

Podemos afirmar que há um descompasso entre as concepções de arte e ensino de arte nas escolas infantis, as infâncias e a Arte Contemporânea. Entendemos, percebemos e olhamos a arte como se nosso olhar tivesse como ponto de partida o século XV; ao mesmo tempo, também, acreditamos que o ensino de arte para as crianças contemporâneas deveria ser o da concepção de ensino de séculos atrás. Desse modo, em vez de a maioria das pessoas se aproximar da arte do nosso tempo, rejeitam o que foge às formas visuais, materiais e técnicas tradicionais da arte da modernidade e duvidam se celulares ou brinquedos de crianças são obras de arte.

Além disso, a posição confortável de observador/admirador que a arte nos dava até o final do século XIX também se modificou; a Arte Contemporânea nos solicita participação ativa, interação com as obras e a possibilidade de interpretações múltiplas. Atualmente, nós “completamos” os sentidos das obras; estas não “portam” mais mensagens unívocas, elas são plurais em seus significados.

Há um abismo entre a arte que se faz (e se pensa) na escola e a que se vê nas ruas, nas exposições, nos museus, nos materiais destinados aos pequenos – e que levam o rótulo de *arte para crianças*. Outros campos disciplinares se atualizam, disciplinas escolares se modificam conforme estudos e pesquisas. Livros são atualizados de acordo com mudanças ortográficas; novos elementos entram na tabela periódica; o episódio de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, passa a fazer parte dos livros de História, assim como os conflitos na Palestina. Se os geógrafos decidem que um rio é um lago, passamos a usar essa designação e estudá-lo como tal. E a arte dos últimos cem anos por onde anda na escola, nos planos e nas ações pedagógicas?

Se pensarmos em outras áreas do conhecimento, notaremos que, conforme as mudanças nos conhecimentos, há modificações no ensino, porém, apesar de a arte ter sofrido transformações drásticas a partir dos movimentos artísticos iniciados no final do século XIX e início do século XX, como o Impressionismo, o Expressionismo, o Cubismo, o Surrealismo, o Dadaísmo, o Abstracionismo, o Suprematismo, o Futurismo, o Construtivismo, entre outros *ismos* que marcaram as vanguardas, ainda hoje acreditamos que uma criança, ao pintar, deva utilizar apenas tintas e pincel sob uma superfície

de papel branco, retangular, e retratar algo do mundo visível. É difícil aceitarmos que um mictório (*ready-made*), denominado “A Fonte”, de Marcel Duchamp (1887-1968), seja uma obra de arte, assim como é complicado pensarmos em uma proposição de pintura com outros materiais – a pintura em tecidos com borrifadores ou batons para desenhos ou intervenções gráfico-plásticas em espelhos de tomadas, um suporte nada convencional para quem fundamenta seus princípios de arte em outro tempo.

Afinal, que concepção de arte, ensino de arte e criança nós temos? Por qual motivo torna-se desconexo pensar a Arte Contemporânea nas escolas? O que distancia a Arte Contemporânea das escolas infantis? Será mesmo que a Arte Contemporânea é tão distante das crianças? Não há aqui a pretensão de apresentar respostas fechadas e assertivas a tal questionamento; o intuito é o de provocar, assim como a Arte Contemporânea, novos olhares e pensamentos sobre o que cotidianamente se propõe como arte nas escolas infantis.

DAS CONCEPÇÕES DE ARTE ÀS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Como vimos, a Arte Contemporânea está muito distante das escolas infantis e das práticas voltadas ao ensino de arte. O pensamento predominante é, ainda, o das concepções de Arte da Modernidade e de Arte Tradicional. E as concepções de arte dos professores direcionam seus modos de ensinar, sendo que esses modos de compreender e ensinar arte estão disseminados em várias outras instâncias, como em museus, publicações especializadas, documentos oficiais governamentais (leis, diretrizes curriculares, programas escolares, etc.), entre outros materiais (CUNHA, 2007).

De muitos modos, as pedagogias da arte vão absorvendo e validando as ideias de arte que se refazem historicamente. Por exemplo, os discursos sobre a arte como símbolo de distinção social, e os artistas como seres de exceção, são produzidos sistematicamente por nossa cultura e aceitos nos contextos escolares – da Educação Infantil ao Ensino Superior – sem que haja contestação ou um esforço analítico-crítico que provoque uma mudança significativa em termos de desmitificar a ideia de genialidade dos artistas. Essa visão é perceptível nas salas de aula quando ouvimos os educadores elogiarem determinadas produções infantis como se fossem frutos de um “dom”, assim, a concepção de criação espontânea, do gênio que cria do nada, está ali reforçada pela educadora, que na maioria das vezes não se dá conta de quanto ela incorpora os discursos produzidos pela nossa sociedade.

Os modelos predominantes do ensino da arte na Educação Infantil oscilam entre o diretivismo técnico (saber fazer) e o *laissez-faire* (exprimir livremente, sem interferência do professor). Ambas as abordagens, uma por considerar a criança uma tábula rasa e a outra por considerá-la uma portadora de potencialidades expressivas/criativas inatas, esvaziavam o sentido da aprendizagem em arte, pois não oportunizam o conhecimento sobre a própria arte, sobre a linguagem visual, sobre os materiais, ou mesmo não possibilitam o desenvolvimento do imaginário infantil. Essas concepções de ensino de arte se fundam em conceitos funcionalistas e essencialistas sobre arte e fazem parte do cotidiano das escolas infantis.

ENSINO DE ARTE COMO HABILIDADE

A concepção pragmática tem por objetivo desenvolver habilidades motoras e destrezas para a escrita, bem como a utilização do desenho para fixar a grafia de letras e números. Hernández (2000) se refere a essa concepção como *racionalidade industrial*, cujo objetivo é o desenvolvimento de habilidades e destrezas, fazendo o mesmo com os critérios do gosto vinculado às artes. Nessa perspectiva, a arte é vista como algo bem-feito e é comum vermos nas salas de maternais e jardins atividades como colorir desenhos mimeografados (formas geométricas, personagens de histórias, números, letras), copiar diferentes tipos de linhas (pontilhada, em zigue-zague, ondulada, etc.), amassar papéis e outros materiais, colar sobre formas desenhadas pelas educadoras, colar sucatas, manipular massas (argila e plastilina). Além dessas atividades, há o “ensino de técnicas” diversificadas, como desenhar sobre lixa ou assoprar tinta sobre o papel com um canudo, sendo que tais técnicas são descontextualizadas dos processos de constituição da linguagem visual e desarticuladas entre si. Tais procedimentos metodológicos têm a finalidade de “ensinar a fazer bem um desenho”, por isso são fornecidos “modelos” a serem copiados. Para as educadoras, e conseqüentemente para as crianças, o padrão de excelência do *bem-feito* são as reproduções mais próximas do real ou do modelo, sendo que a interpretação ou a qualidade expressiva não são valorizadas e muitas vezes são “corrigidas”, pois “distorcem” o modelo.

Em muitas escolas infantis, as educadoras desenvolvem propostas para que as crianças iniciem o processo de alfabetização muito cedo, pois acreditam que o objetivo da escola infantil é *preparar* para a escolarização inicial. Na maioria das vezes, as práticas pedagógicas no campo das artes visuais na Educação Infantil ainda estão fundadas nas concepções pedagógicas de Friedrich Froebel, introduzidas no Brasil em 1896, quando foi criado, em São Paulo, junto à Escola Normal, o primeiro jardim da infância. No que se refere às atividades expressivas vigentes hoje na Educação Infantil, percebemos muitas semelhanças apontadas por Kuhlmann (1998) em sua pesquisa sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas no Jardim de Infância Caetano de Campos, como:

A criança dos 4 aos 6 anos, no jardim, educaria a mão e o olho, desenvolveria hábitos de asseio, urbanidade, império sobre si mesma, aguçaria o engenho, interpretaria os números e as formas geométricas, inventaria combinações de linhas e imagens e as representaria com o lápis. [...] As mãos, órgãos mais importantes no que respeita ao trabalho ativo, deveriam ser forçadas a brincar desde o princípio, e também a desenvolver exercícios manuais (KUHLMANN, 1998, p. 141-142).

Com algumas modificações, as orientações *froebelianas* são, ainda hoje, consideradas “as atividades de artes” na Educação Infantil.

CRIANÇAS LIVRES PARA CRIAR?!

Convivendo com um ensino extremamente pragmático, tecnicista e de “resultados”, há outra concepção de ensino de arte na Educação Infantil na qual as crianças vivenciam momentos de livre criação e são solicitadas a criar espontaneamente, sem desafios que mobilizem seus processos expressivos.

As concepções expressivistas foram iniciadas com o movimento intelectual e artístico Romântico (século XVIII até o século XIX), o qual funda a ideia da arte como expressão e comunicação dos sentimentos. As ideias do pensador Jean-Jacques Rousseau (1712-1722) sobre a natureza pura e inocente da criança, na qual o adulto não deveria interferir, deixando que os sentimentos interiores venham à tona, contribuem para que se desenvolva a ideia de *livre expressão* no ensino de arte. Posteriormente, no século XX, Herbert Read, em 1943, formula a base teórico-pedagógica acerca da expressão infantil, enfatizando os processos expressivos, a espontaneidade, a autoexpressão e a projeção dos sentimentos e emoções. No Brasil, Augusto Rodrigues, em 1948, inspirado nas concepções de Read, funda o movimento das *Escolinhas de Arte*, propagando a ideia de que as crianças devem se expressar livremente, cabendo ao professor criar um ambiente adequado em que elas possam desenvolver suas potencialidades criativas. Todas essas concepções expressivistas e outras, como as de Viktor Lowenfeld (1939) e John Dewey (1900), constituíram ideias e pedagogias em arte, hoje reelaboradas na maioria das escolas infantis como atividades livres. As *pedagogias expressivistas*, em geral, por deixarem as crianças “livres”, acabam tornando-as reféns de si mesmas, repetindo suas formas anos após anos.

Em muitas escolas, um dos procedimentos metodológicos desenvolvidos habitualmente são as *atividades livres*, nas quais são disponibilizados alguns materiais, como folhas tamanho ofício, canetas hidrocor, giz de cera, revistas e papéis diversos, sucatas e, às vezes, argila, tintas e pincéis para que as crianças realizem suas produções. Mesmo

sendo atividades livres, as crianças realizam suas produções gráfico-pictóricas em momentos específicos das rotinas diárias – a *hora de artes* – e são dirigidas pelas educadoras.

Atividades livres são necessárias, as crianças precisam de momentos para realizar suas pesquisas materiais, formais, sensoriais, porém livre não é simplesmente “deixar fazer”, mas possibilitar, incentivar, propor descobertas com o incentivo da educadora. Atividades livres deveriam ser **atividades exploratórias**, aquelas nas quais a educadora deveria incentivar a exploração de materiais e do imaginário em todas as suas potencialidades, como disponibilizar diferentes papéis (suportes) e diferentes materiais que marcam a superfície, explorar as diferentes combinações suporte/coisas, levantar, junto com as crianças, o que foi descoberto nas experiências exploratórias e, posteriormente, recuperar essas experiências em um contexto expressivo.

LIGUE OS PONTOS E DESCUBRA O SEGREDO: A PEDAGOGIA DOS PASSOS

Podemos pensar, ainda, em um terceiro modelo predominante, direcionado ao ensino de Artes na Educação Infantil, aqui denominado de Pedagogia dos Passos. Para esse modelo, veremos a recorrência dos mesmos materiais utilizados há décadas, como papel crepom, folhas A4 brancas, giz de cera, lápis de cor, caneta hidrocor ponta fina ou grossa, massa de modelar, argila vermelha, tinta guache, cartolina (uma por criança); e ainda o advento dos polímeros entrando fortemente nas listas de materiais escolares e na escola infantil através do simpático Etil Vinil Acetato (E.V.A.), material utilizado em escalas estratosféricas por muitas educadoras, que o utilizam ainda para decorar a sala de aula com os modelos de meninos/meninas/flores/animais, etc. A partir desses materiais e de seus usos bem delimitados e específicos, veremos ações pedagógicas que limitam as possibilidades de criação e invenção das crianças – assim são ensinadas muitas vezes desde o berçário até o final da Educação Infantil, extravasando, por vezes, para os anos iniciais. Essas práticas ensinam que as crianças devem utilizar a caneta hidrocor para fazer contornos, que as tintas devem ser utilizadas apenas no papel pardo, que o giz de cera e o lápis de cor são apenas para pintar os desenhos livres no final da atividade dirigida, que a sucata deve servir para montar os carrinhos ou a cidade que está sendo construída pelo projeto da turma, que a massa de modelar somente pode ser utilizada em grupos e como atividade livre... dentre tantas outras ações. Assim, dia a dia a *pedagogia dos passos* vai ganhando mais e mais adeptos... e os espaços infantis, a cada dia, vão tendo uma menor intervenção das crianças, e ainda sob a égide do adulto, afinal, as escolhas são do educador.

Em relação às ações educativas, na *pedagogia dos passos*, as educadoras dirão que trabalham arte com suas crianças, pois todo semestre elas participam de alguma exposição de arte, passeio aos museus, centro culturais, bienais, fundamentadas com o material pedagógico oferecido pelos locais visitados, e farão *tim-tim por tim-tim* o que lá se recomenda seja trabalhado com as crianças. Esses materiais são vistos por todos nós como materiais “autorizados”, feito por especialistas em instituições culturais, logo, são materiais que podem ser utilizados com as crianças. Assim, muitas vezes, não os analisamos criticamente, vendo se tais materiais são adequados àquele contexto educativo e ao grupo de crianças.

Salientamos que consideramos extremamente importante que os pequenos tenham intenso contato com e acesso às artes e às suas manifestações, aos artistas e aos espaços expositivos, porém, consideramos um equívoco a prática de alguns educadores que apenas “visitam” tais locais por visitarem ou se utilizam dos materiais de apoio distribuídos por exposições e/ou museus para tomá-los como cartilha. O objetivo desses materiais é fazer com que os educadores se aproximem dos artistas e das suas produções e pensem outras possibilidades de trabalho pedagógico a partir deles, e não que sejam tomados como se fossem documentos fechados e que ditam a única forma de se pensar/perceber/fazer/viver as artes.

Pablo Helguera (2011), curador pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, de 2011, no material educativo destinado à pré-escola, vai falar dessa compreensão limitada, muitas vezes percebida nas escolas: “[...] em relação ao conteúdo, predomina ensinar arte para entender arte e não para entender o mundo; em relação à prática, predomina o ensino como distribuição de informação e não como gerador de consciência crítica” (HELGUERA, 2011, p. 7).

Os materiais destinados ao público infantil, que podemos designar também adeptos à Pedagogia dos Passos, como a *Revista Recreio*, os programas televisivos, como *Mister Maker*, da *Discovery Kids*, e as cartilhas para professores, como *Arte e Habilidade* ou a *Revista Professor Sassá*, disseminam uma ideia do que seja arte para crianças que é facilmente comprada por muitos. Arte esta geralmente atrelada a uma concepção de “um fazer” direcionado à criação de objetos, que determina passo a passo tudo e o modo como a criança deve fazer.

Não haverá, nesses materiais destinados às crianças, referencial artístico ou que explore os processos de criação da materialidade e do tempo. Será, portanto, o direcionamento de uma concepção de arte com um objetivo bem claro: propor que as crianças apenas copiem e recriem item por item, passo a passo, tudo o que é indicado, deixando de lado suas bagagens culturais, suas experiências e experimentações. Não é à toa que nesses materiais há a recorrência dos verbos no imperativo, como: faça, cole, recorte, evite e aplique, o que dá uma ideia de comando do adulto sobre os possíveis processos de solução dos materiais – como fazer – das crianças na proposição das atividades.

Assim, as experimentações e ressignificações por parte das crianças com os materiais são quase nulas, ficando o adulto no comando das operações.

Há também, da parte dos *shoppings centers* das capitais, um grande esforço na promoção da arte para crianças, o que é visto fortemente no período das férias escolares. Em tais locais comerciais, denominados muitas vezes de “Espaços Lúdicos de Arte”, geralmente são montados grandes espaços, com recreacionistas, mesas e cadeiras pequenas e um arsenal de folhas de ofício, canetas hidrocores, lápis de cor e giz de cera. A oferta desses materiais e seus usos alicerçam as concepções de que existem determinados materiais e modos convencionais para produzir arte e reforçam os processos de expressão como algo banal, simplório e de pouca criação. Afinal, basta meia dúzia de folhas, alguns lápis de cor e uma pessoa para ficar de olho nos pequenos que está tudo pronto! É a própria banalização de arte e da criança enquanto um sujeito pensante, criativo e de direitos.

As três concepções (prática espontaneísta, pragmática e os produtos destinados às crianças) conduzem à ideia do que deveriam ser as propostas educativas em Artes Plásticas. Propostas estas marcadas por regras, normas que ditam um fazer específico e determinado ao que seja arte na Educação Infantil. Frente a isso, resta-nos perguntar: por que a arte dos espaços infantis se faz tão longe da arte do cotidiano, da vida, da contemporaneidade e das culturas infantis?

As práticas pedagógicas voltadas à arte, em sua maioria, carecem de propostas que desafiam o imaginário infantil, os conhecimentos visuais das crianças, as linguagens visuais, suas formas de produzir, entender e ler as imagens, bem como as múltiplas possibilidades dos materiais e suas materialidades?

A partir dessas abordagens, as crianças aprendem que precisam de modelos para se expressar, que existem “erros” ao utilizar um material, que as folhas retangulares com margens são os únicos suportes possíveis para desenhar. Aprendem que alguns têm o “dom” inato para as artes e outros são incapazes de formular a sua simbologia. Aprendem a ser silenciosos e subservientes ao amassarem cautelosamente bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando há minutos cronometrados para executarem os “trabalhinhos” de artes. Aprendem a ser consumidores e não produtores de imagens ao colorirem os modelos mimeografados dos adultos. Aprendem a não ser sujeitos que podem sentir, pensar e transformar.

As produções visuais (pintura, desenho, escultura, colagem, entre outras) resultantes dessas abordagens acabam gerando estereótipos formais, espaciais, colorísticos, temáticos e também conceituais que dificilmente serão transformados em representações singulares. Adestrar a mão ou deixar que as crianças explorem livremente materiais não podem ser considerados propostas pedagógicas em arte. Tais procedimentos levam as crianças a repetirem formas mecanicamente e a passarem o resto de suas vidas desenhando árvores com maçãs, casinhas, nuvens azuis e morros marrons. E, assim, as crianças perdem a possibilidade de conhecer, ver e representar o mundo a partir de outros referenciais e repertórios imagéticos.

MISTURANDO OUTROS PIGMENTOS...

Em 2009, o Ministério da Educação, com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação, fixou, a partir da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010). Podemos compreender o conjunto desses documentos como um marco importante na história da Educação Infantil no Brasil, haja vista que ele é o primeiro documento de caráter mandatário vinculado à área.

Dentre muitos conceitos e concepções apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), alguns pontos nos chamam a atenção, quando pensamos na relação da arte com as crianças e a Educação Infantil. O primeiro ponto que destacamos são os princípios apresentados no documento. Aliado aos princípios Éticos e Políticos, é conceituado o princípio Estético. Nesse princípio, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade configuram-se como eixos das propostas pedagógicas e das relações no dia a dia da Educação Infantil. Pensar nesse princípio como uma das bases das ações pedagógicas é falar de um lugar que está privilegiando as linguagens artísticas e as manifestações culturais como pontos fulcrais na Educação. Isso possibilita às crianças e aos demais atores das comunidades escolares infantis uma ampliação de repertório, de vivências múltiplas e de saberes instigantes. Promove, assim, a indivisibilidade entre as dimensões afetiva, cognitiva, ética, estética e sociocultural.

Outro ponto da DCNEI que podemos atrelar à arte e ao ensino de arte na Educação Infantil são os Eixos do Currículo. Tais eixos enfatizam que, por meio das interações e brincadeiras, as propostas pedagógicas devem garantir às crianças experiências que, dentre outras possibilidades:

Favoreçam a imersão das crianças nas **diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e **formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical** (Art.9º, § II, da Res. 05/09 do CNE/CEB);

Promovam o **relacionamento** e a **interação** das crianças com **diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura** (Art.9º, § IX, da Res. 05/09 do CNE/CEB);

Possibilitem **vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais** que alarguem seus padrões de referência e de identidades no **diálogo e conhecimento da diversidade** (Art. 9º, § VII, da Res. 05/09 do CNE/CEB);

Possibilitem a **utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos** (Art. 9º, § XII, da Res. 05/09 do CNE/CEB).

Em cada ponto desses quatro eixos, podemos vislumbrar possibilidades e concepções de arte em suas múltiplas linguagens. Podemos inferir que esses eixos nos dizem de uma arte híbrida, camaleônica, feita de muitas materialidades e tecnologias. Uma arte plural, que não seja apenas dita e representada por um tipo de manifestação ou que diga de um único movimento artístico, ao contrário, uma arte que envolva os sujeitos, que pulse, que interaja desde as ações mais singelas, como a relação com os recursos tecnológicos, até as relações mais intensas e subjetivas, como o diálogo e o conhecimento da diversidade entre as crianças e seus pares. São, portanto, convites às crianças e aos educadores para que se misturem, que achem outros pigmentos, que escorram, que busquem no cotidiano as infinitas distorções dos processos criativos, das afetividades, das sensações e do sensível.

O ENCONTRO: A ARTE E AS CRIANÇAS

O conceito de criança apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) ampliará a discussão em torno da concepção de criança de forma particularmente interessante e instigante. Fomentará a ideia de criança enquanto

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Art. 4º da Res. 05/09 do CNE/CEB).

Esse conceito alia-se fundamentalmente àquilo que a Arte Contemporânea propõe quando é tratada como uma área em que suas fronteiras não são definidas por ideias fechadas e absolutas, mas são entendidas a partir do hibridismo de suas linguagens e manifestações. Dessa forma, podemos pensar que “[...] na Arte Contemporânea os limites entre arte e não arte são fluídos e grande parte das propostas são marcadas pela ausência de fronteiras entre vida e arte” (REY, 2007, p. 208).

Podemos, assim, aproximar a Arte Contemporânea das crianças, a partir de suas expressões, seus tempos, suas linguagens, seus pensamentos poéticos e estéticos, suas narrativas, construções, fantasias, imaginações, suas culturas. Observar esses pequenos e perceber os modos de significação de seu mundo, atravessado pelas culturas em que estão inseridos, é vislumbrar de fato a existência das culturas da infância. “Nas relações com os adultos e nas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são atualizados nesse processo interativo” (SARMENTO, 2011, p. 43).

É fundamental que se compreendam as crianças nos seus espaços, em suas singularidades, diversidades e adversidades, nos seus jeitos de ser. Assim, acreditamos que seja pertinente pensarmos nas crianças como atores sociais que produzem e são produzidos pela cultura e que possuem sua forma particular de compreender o seu mundo, a partir de apropriações que fazem do mundo dos adultos, porém, ainda vistos também como crianças que necessitam de cuidados, atenção, de um desenvolvimento sociocultural e de um “olhar” que as diferencie, mas não com as lentes do adultocentrismo e, portanto, não as subestimando enquanto seres criativos e de grande potencial.

No emaranhado de relações constituídas nos ambientes escolares infantis (ou não), as crianças constroem, reconstróem, apresentam maneiras exclusivas de pensar e sentir, na constituição de suas infâncias e, assim, participam de maneira singular e específica, entre elas, de suas culturas, denominadas pela Sociologia da Infância *culturas de pares* (CORSARO, 2009). Apropriam-se criativamente de elementos do mundo adulto e de seus mundos e recriam com suas linguagens e interesses as informações próprias de seu interesse e para o seu grupo. “As crianças não se limitam, portanto, a imitar modelos adultos [...] antes os elaboram continuamente e enriquecem de modo a responderem às suas próprias preocupações” (ALMEIDA, 2009, p. 51).

É na constituição desse novo olhar para as crianças e por acreditar que elas podem, sim, ser produtoras de uma cultura da infância, que vemos um encontro latente entre as crianças e Arte Contemporânea.

Nesse encontro é que a Arte Contemporânea pode contribuir para a ampliação de repertórios e para a rede que envolve a imaginação, a criação, a percepção e a emoção das crianças. “Na apropriação de elementos do seu entorno, as crianças o fazem com base em seus próprios referenciais. Dessa forma, o mesmo objeto ou a mesma situação são muitas vezes compreendidos por elas de maneiras totalmente diferentes” (PILLOTTO, 2007, p. 23). A Arte Contemporânea leva-nos a pensar nessas apropriações e nos reprograma a pensar outras possibilidades de ação com as crianças e de criar com as mesmas. As apropriações falam dos locais comuns e chamam para que falemos com e a partir delas. Pensar arte nas escolas infantis é pensar com as crianças, e não sobre as crianças. “É mesmo essencial poder fazer. Refazer, criar, e sempre aprender no fazer. Em qualquer tempo. E também não se esqueça de uma coisa: nesse fazer, cada um de nós conta” (OSTROWER, 2004, p. 15).

Explorar as múltiplas linguagens das crianças e da arte é fazer do espaço educativo um verdadeiro laboratório de possibilidades, criação, invenção, fabulação.

OUTRAS IMAGENS... OUTRAS POSSIBILIDADES

Edith Derdik (1989) alerta sobre o quanto os imaginários infantis estão sendo mediados e formulados pelas diversas produções culturais, dizendo que:

Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas. "A TV traz o mundo para você." O imaginário contemporâneo é entregue a domicílio. A criança é submetida a um profundo condicionamento cultural, e é sobre estes conteúdos que a criança vai operar. A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidades. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, aonde a criança raramente vai. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia (DERDIK, 1989, p. 3).

Sabemos que a cultura contemporânea, com seus inúmeros artefatos imagéticos, contribui para a formulação dos imaginários e pontos de vista sobre o mundo das crianças. A quantidade de imagens a que estamos expostos, além de ensinar comportamentos, modos de conduta, hábitos, valores, vem produzindo uma apatia nos olhares. Michel de Certeau (1994), nos anos 70, em suas análises sobre as práticas ordinárias do cotidiano, aponta para o olhar que é instaurado a partir das imagens que inundam nossas vidas, produzindo um olhar cancerizado, doente, passivo.

As imagens estão aí, dentro e fora das escolas, suas configurações e ensinamentos são cada vez mais persuasivos e poderosos. Os modos de ver o mundo, a nós mesmos e aos outros estão sendo modulados pelos vários meios midiáticos e pelas produções artísticas; então, a questão das imagens e da visualidade deveria fazer parte das discussões educacionais. No entanto, as práticas pedagógicas em arte na Educação Infantil ainda carecem de uma visão mais contemporânea de educação. Embora os pressupostos teóricos e conceituais no campo da Educação tenham se transformando nas últimas décadas e estudos de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, entre outros, rompam a visão inatista e pragmática do ensino, as concepções vigentes de arte na Educação Infantil ainda estão ancoradas na visão de que as crianças são portadoras inatas de criatividade e inventividade, ou que as atividades em artes deveriam desenvolver habilidades, visando ao controle visual e manual para preparar para a escrita.

As abordagens atuais no ensino da arte na Educação Infantil não estão possibilitando outros olhares sobre uma área do conhecimento que trabalha basicamente com a transformação, a incerteza de modelos, a investigação matéria, bem como com linguagens não verbais e a abertura ao inusitado. A situação em que se encontra o ensino de arte na Educação Infantil, e também em outros níveis de ensino, não está contribuindo para

que as crianças possam elaborar sua linguagem expressiva – entendida aqui como uma forma de **ler** e **representar** suas relações singulares com o mundo.

Diante desse quadro, é necessário que se pense o ensino de Arte na Educação Infantil conectado com teorias mais atuais do pensamento pedagógico contemporâneo, sejam elas as proposições dos autores mencionados anteriormente e de outros autores que abordam as pedagogias culturais no campo educacional, como Rita Ribes Pereira, Henry Giroux, Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, David Buckingham, Fernando Hernández, Bruno Duborgel, Lúcia Rabelo de Castro, Henry Jenkys, Manuel Sarmento. Nosso entendimento é de que há uma enorme distância entre o que está sendo desenvolvido nas escolas e os fundamentos desses autores, entretanto as imagens estão aí, dentro e fora das escolas, suas configurações e ensinamentos são cada vez mais persuasivos e poderosos. Os modos de ver o mundo, a nós mesmos e aos outros estão sendo modulados pelos vários meios midiáticos, então, a questão da constituição da linguagem visual e da visualidade infantil deveria ser um dos objetivos do ensino de Arte na Educação Infantil.

Por uma arte que questiona, por crianças *crianceiras*, por serem plurais e heterogêneas, por parecerem tão diferentes, por todas as barreiras que as afastam, por serem mais intrínsecas do que se pensa... É assim que neste estudo buscamos aproximar crianças e Arte Contemporânea, tomando-as a partir de suas pluralidades e especificidades. Percebendo-as não como pontos isolados de uma reta, mas, sim, congruentes em suas linhas de pensamento e de ações. A Arte Contemporânea conclama para que com ela pensemos o mundo e as relações que nos atravessam. As crianças chamam a atenção para que as olhemos como cidadãos do mundo.

A Arte Contemporânea, pois, entre outras proposições, incita ao deslocamento da posição de autoria individual para que se reflita sobre a importância da autoria coletiva. As crianças e a Arte Contemporânea experimentam, recriam e nos possibilitam recriar outros olhares sobre o mundo. Assim, entendemos que a função da Arte na Educação é provocar questionamentos e desencadear outra educação do olhar, uma educação que rompa com o estabelecido, com as normas e convenções sobre o próprio mundo. Uma educação com a arte que faça com que as pessoas continuem buscando e dando sentido amplo e poético à vida, aos seus fazeres e aos pensamentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes. *Para uma sociologia da infância* – Jogos de olhares, pistas de investigação. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília: MEC, 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAUQUELIN, Anne. *Teorias da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORSARO, William. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1: artes do fazer*. Petrópolis: RJ. Vozes, 1994.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infâncias*. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. 254 p.

_____. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na Educação Infantil. In: _____ (org.). *Cor, som e movimento: a expressão plástica musical e dramática*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 7-36.

_____. Como vai a arte na Educação Infantil? *Revista de Educação Presente CEAP*, Salvador, v. 56, p. 4-12, 2007.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

DORNELLES, Leni. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. In: _____. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

HELGUERA, Pablo. *O campo expandido da pedagogia*. Material pedagógico – caderno para pré-escola. 8ª Bienal do Mercosul. Porto Alegre: Fundação de Arte Visuais do Mercosul, 2011.

KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e a escola que a educava). In: SILVA, Luis H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67-82.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 10-37.

PILLOTTO, Sílvia. As linguagens da arte no contexto da Educação Infantil. In: PILLOTTO, Sílvia. *Linguagens da arte na infância*. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 23-43.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, n. 5, v. 9, NCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 2010.

REY, Sandra. O Processo como cruzamento de procedimentos: considerações sobre as relações de produção da Arte Contemporânea. In: *Arte: limitações e contaminações – Anais... ANPAP – Vol. II – Salvador, 2007*, p. 206-220.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____; CERISARA, A. Beatriz. *Crianças e miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARTORI, Giovanni. *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, 2008.

AS LINGUAGENS, A FORMAÇÃO DO LEITOR E A AÇÃO PEDAGÓGICA COTIDIANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS

GLÁDIS ELISE PEREIRA DA SILVA KAERCHER

Trabalhar com as linguagens expressivas na Educação Infantil implica atentar para o fato de que as linguagens, para a criança, são, antes de tudo, uma fonte de expressão: um modo de dizer e, ao fazê-lo, a construção do seu lugar no mundo.

Quando colocamos as crianças imersas em situações de letramento, no cotidiano da sala de aula, estamos reforçando a sua inserção na cultura, estimulando seu processo de construção e apropriação das linguagens expressivas.

Ao contarmos histórias, estamos partilhando esse dizer: levando até os pequenos o que outros(as) antes deles disseram/pensaram. Ler é, portanto, um convite para conhecer o outro; ao convidarmos a criança para essa experiência, estamos nos colocando na posição de parceiros, companheiros que irão, com ela, descobrir nas páginas dos livros um pouco mais sobre o humano e sua complexidade.

Vale lembrar que no Brasil, até a década de 60, compreendíamos que a criança só estaria pronta para a alfabetização por volta dos seis ou sete anos e que esse processo era visto como “um desabrochar natural”. Acreditava-se que antes dos seis anos a criança não demonstraria interesse algum pela leitura e escrita, porém aos seis anos aconteceria um “amadurecimento natural”.

Contemporaneamente, compreendemos que o letramento deve tomar parte fundamental no processo de aquisição da linguagem escrita e deve ocorrer em todos os espaços, escolares ou não. Trata-se de entender, portanto, que a criança necessita compreender, interpretar o mundo à sua volta, realizar leituras de imagens, de contextos, etc., desde muito cedo, já na Educação Infantil. Assim, as crianças podem ser letradas de várias maneiras, com músicas, contação de histórias, compreendendo diversos portadores de textos.

A maioria das crianças vivencia eventos de letramento desde cedo: em suas casas, ao verem seus pais lendo e escrevendo, já se vão familiarizando com a função social da escrita, compreendendo para que ela serve. Ao manusear livrinhos, jornais e revistas vão percebendo as imagens e realizando leituras. Algumas delas até leem de modo a “imitar” a leitura do adulto. Até mesmo na rua, ao perceberem *outdoors*, ofertas de supermercado, embalagens de produtos, estão inseridas num contexto social de letramento, no qual observam as imagens realizando suas interpretações.

Penso que devemos fazer um contraponto entre duas práticas radicais que infelizmente ainda acontecem em turmas de Educação Infantil: a primeira prática está voltada para uma angústia por parte das professoras em obrigatoriamente alfabetizar as crianças, propondo um método tradicional de repetição das famílias silábicas, no qual se dá ênfase a um desenvolvimento mecânico de habilidades perceptuais e motoras. A segunda prática é uma espécie de letramento sem letras, com o qual se evitam as práticas de leitura e de escrita, privando a criança de participar do mundo letrado em geral, dando espaço apenas para atividades corporais, musicais e gráficas.

Tentando propor novos olhares e interações interessantes entre as crianças e o mundo da leitura e da escrita, penso que podemos pensar as práticas de leitura a partir da contação de histórias.

Uma proposta de trabalho de acordo com essa perspectiva acredita que a criança pode e deve vivenciar contatos com a leitura e a escrita, porém através de momentos propostos com jogos, brincadeiras, leituras da professora e outras atividades que promovam o contato com elementos textuais e o mundo letrado. Cabe lembrar que, segundo Ferreiro (1993):

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na Pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos (FERREIRO, 1993, p. 39).

Acredito que cabe à professora criar estratégias motivadoras, inserido as crianças em práticas de leitura e escrita de maneira lúdica – práticas estas que defendam e incentivem o contato, iniciando a aprendizagem e o conhecimento do sistema alfabético.

Em suma, penso que a alfabetização, intimamente ligada ao letramento e à ludicidade, possa ser prática motivadora na Educação Infantil. Assim, alfabetização e letramento devem andar juntos na Educação Infantil.

Conforme Brandão (2010),

Não se trata, portanto, de defender o letramento na creche (com crianças até três anos) e a alfabetização na pré-escola (só a partir dos quatro anos). Da forma como estamos entendendo a alfabetização (ou seja, algo distinto da aprendizagem de um código), defendemos que desde muito cedo é possível envolver as crianças em situações em que elas comecem a aprender alguns princípios do sistema de escrita alfabética, dando início ao seu processo de alfabetização, inserindo-as em paralelo, nas práticas sociais em que a escrita está presente (BRANDÃO, 2010, p. 24).

Não nos esqueçamos de que em sala de aula é fundamental oferecer eventos de letramento variados, a fim de se enriquecer as práticas e oportunizar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, do raciocínio, das linguagens e das expressões oral e escrita. É importante trabalhar com diversos portadores de textos e gêneros literários, tais como contos, poesias, revistas, jornais, receitas, bulas de remédio, embalagens, músicas e outros tantos.

Analisando os conceitos de alfabetização e letramento e suas concepções, é possível compreender que ambos são indispensáveis para a aquisição da leitura e da escrita. É evidente que ainda podemos encontrar em algumas escolas uma prática fragmentada, que trabalha somente com a alfabetização. Porém, a nova proposta apontada pelas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil indica que compreendamos a alfabetização e o letramento como processos que, se bem trabalhados, de maneira conjunta, contribuem para a formação de sujeitos críticos e autônomos, que podem participar ativamente da vida em sociedade.

Nesse sentido, entendo a leitura como importante parcela desse trabalho e creio que alguns compromissos devem ser assumidos para que se alcance a formação de leitores. A partir dessa perspectiva, afirmo que é preciso assumir a formação de leitores como um compromisso institucional e profissional de professores e familiares. Assim, é preciso assumir o compromisso da aquisição de acervo e da implementação de uma política de formação em serviço dos educadores para a promoção da formação do leitor literário. É preciso, além disso, assumir o compromisso de formular, com a comunidade escolar – educadores, pais e alunos –, um projeto de formação de leitores a médio e longo prazos.

Os professores, por sua vez, precisam tomar a decisão político-pedagógica de implementar a formação do leitor literário, assumindo-a em todas as suas dimensões. Assim, é necessário planejar, implementarem e avaliarem – constantemente – uma ação pedagógica voltada para a formação desse leitor. É necessário, ainda, participarem ativamente do seu processo de formação como “formadores de leitores” (atreverem-se como contadores) e promoverem a inserção dos alunos em ambiências de formação de leitores (feiras, bibliotecas públicas, livrarias, etc.).

Por fim, as famílias devem assumir o compromisso de estabelecer parceria com a instituição no projeto de formação do leitor, envolvendo-se nas atividades propostas pela instituição (saraus, rifas, passeios, contações, visitas, etc.). Devem cobrar da instituição e dos educadores o desenvolvimento do projeto de formação de leitores e, também elas, devem promover a inserção dos filhos em ambiências de formação de leitores (feiras, bibliotecas públicas, livrarias, etc.).

Assumidas essas responsabilidades, podemos pensar que a escola infantil tem um importante papel na garantia de assegurar às crianças uma formação lúdica e prazerosa no campo da leitura.

CAMINHANDO EM UM CAMPO MINADO: BIBLIOTECA ESCOLAR E SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em qualquer revisão bibliográfica, a importância dada ao convívio entre a criança e o livro é sempre destacada. As atividades envolvendo livros tendem a explorar a magia, o encantamento, a ludicidade, de modo a permitir que a imaginação dos alunos voe alto e possa, ela mesma, alimentar-se do interesse por aquele objeto de tantas letras e formas coloridas. Podemos afirmar que, em alguma medida, dos primeiros contatos entre a criança e o livro depende, fundamentalmente, a formação do leitor. Via de regra, tendendo a desconsiderar que esses contatos quase sempre ocorrem fora do espaço escolar, a escola se propõe a “reinventar a roda”: anula as experiências de leitura anteriores, vivenciadas pela criança, e inicia sua ação pedagógica do perigoso pressuposto de que as crianças terão seus primeiros contatos com a Literatura e a Leitura por intermédio da sua mediação. Contudo, as crianças trazem uma diversidade de experiências de leitura que colocam em xeque as propostas pedagógicas construídas para formar leitores na infância e, mais que isso, a formação dos educadores para fazê-lo.

Duas das áreas que se encarregam de formar profissionais para desempenharem esse papel (o de formar leitores), a Biblioteconomia e a Educação, parecem andar muito distantes uma da outra. Em minha experiência de formação continuada de professores, voltada para o trabalho com Literatura na escolarização inicial (Educação Infantil e Séries Iniciais), costumo ouvir relatos sobre experiências do processo de formação de leitores. Via de regra, raras são as evocações a idas à biblioteca da escola ou às atividades no ambiente da biblioteca, mas muitos são os exemplos de projetos envolvendo pesquisas bibliográficas e até mesmo o acervo da biblioteca da sala de aula.

Em contrapartida, os relatos sobre experiências de contação de histórias, desenvolvidas na sala de aula pelas professoras ou na biblioteca pelas bibliotecárias (na sua maioria sem formação em Biblioteconomia), são abundantes.

Há um fio condutor que parece unir tais experiências de contação: a centralidade no adulto (professora ou bibliotecária contam), a uniformidade das práticas (o mesmo texto é contado no mesmo momento a todos, que o ouvem quietos e na mesma posição – em círculos).

Ora, não é necessária uma grande formação acadêmica para poder questionar a legitimidade e os efeitos de tais práticas de leitura para a formação efetiva de leitores: essas práticas pressupõem interesses de leitura iguais, envolvimento com a leitura e o livro iguais, enfim, pressupõem sujeitos dóceis, posicionados para ouvir, em silêncio, “mais do mesmo”...

Somos iguais na infância? Desejamos as mesmas coisas? Nosso corpo é dócil e facilmente moldado às ações pedagógicas? Há espaços de fuga, pelos quais as crianças podem “escapar” e exercer, enfim, alguma escolha?

Essas não são perguntas fáceis. Respondê-las impõe escolhas pedagógicas que exigem reflexão e certo grau de despojamento. Exigem que tenhamos o desprendimento de abandonar, por alguns instantes, nossa posição de “donos do campinho” para ocuparmos o lugar instável daqueles/daquelas que aceitarão os rumos trilhados por crianças que nem sempre atenderão aos nossos apelos, se deixarão seduzir por nossas pirotecnias, aceitarão nossas estratégias de sedução para formá-las leitoras ávidas, desejosas de se apropriarem cada vez mais do universo que os livros podem permitir acessar. Um universo simbólico, rico em possibilidades sensoriais e, ao mesmo tempo, singular, construído pelos alunos, individualmente, em um processo infindo de formação que nem sempre respeitará os tempos e ritmos escolares.

Penso que podemos tensionar nossos modos de trabalhar com a formação de leitores, buscar reposicionar as práticas de leitura dentro das instituições escolares para, deste modo, desnaturalizar algumas das nossas ações pedagógicas e, enfim, constituir uma prática de formação de leitores mais fluida, prazerosa e, em certa medida, eficaz.

REPENSANDO OS ESPAÇOS DE LEITURA NA ESCOLA INFANTIL: A BIBLIOTECA

O espaço que chamamos *biblioteca* varia muito: ele hoje pode ir de um centro de informação, repleto de estantes cheias de livros e computadores à disposição dos usuários para consulta a um depósito de traças, livros velhos e caixas não abertas (como estava o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola em algumas escolas que visitei quando da elaboração de minha tese de Doutorado¹). Pode, ainda, ser, como em algumas escolas, uma sala ampla e iluminada, com almofadas ao chão, móveis coloridos, estantes baixas para facilitar o acesso aos livros – adequadas à faixa etária dos usuários –, mesas redondas, cartazes coloridos, vitrines em que são expostas as novidades recém-adquiridas. Um espaço agradável, lúdico, no qual as práticas diversificadas de leitura encontram lugar.

As transformações pelas quais as bibliotecas passaram indicam que as concepções de acervo e leitor variaram muito com o passar dos tempos: as bibliotecas nem sempre se constituíam lugares de *estar*, de convivência, ocupando-se, essencialmente, da guarda de livros, o que, durante muito tempo, evidenciava o sonho do homem de armazenar todos os registros do conhecimento. Tentando realizar esse sonho, a humanidade viu

¹ *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999* (UFRGS/PPGEDU – 2006).

o crescimento e a destruição da Biblioteca de Alexandria e diversas outras iniciativas, como o Repertório Bibliográfico Universal de Otlet e La Fontaine.²

Estudioso das práticas de leitura, Chartier (1999) aponta que esse sonho de armazenar todo o conhecimento produzido se desfaz, visto que

[...] a posse particular do saber torna-se impossível e entramos na era [...] do desconhecimento forçado. Nela, vemos que [...] a presença do escrito nas sociedades contemporâneas é tal que ela supera toda capacidade de conservação, mesmo para a maior biblioteca do mundo [...] (CHARTIER, 1999, p. 127).

Assim, abandonando essa tarefa de armazenar todos os registros do conhecimento (livros, documentos), as bibliotecas assumem, por excelência, a função de localização de “portais de acesso à”. Para Chartier (*op. cit.*), assistimos à mudança de paradigma, por ele denominada de transposição “do acervo ao acesso”. O que importa não é mais ter o *documento (ou livro)*, mas sim saber onde encontrá-lo e disponibilizar essa *informação* aos usuários (leitores). Em certa medida, a internet (com os programas de busca gratuitos) facilitou o acesso à palavra-chave para a relação usuário/biblioteca na contemporaneidade.

Enquanto isso, algumas das bibliotecas escolares passaram a reconfigurar seus espaços e usos, abandonando o espaço do “silêncio obsequioso” para a ruidosa e instigante presença das crianças. Nesses espaços, me parece, é que devemos focalizar nossa atenção para pensá-los em contraposição às salas de aula, promovendo trocas e parcerias entre ambos, no papel de espaços formadores de leitores.

Conforme Vidal³ (1999),

[...] Liberdade de escolha, ambiente agradável, livros selecionados e ao alcance das mãos, mesmo que pequeninas, traziam a leitura para o contato próximo do aluno. Em lugar de reverenciado, o livro deveria ser amado, conquistado pelo leitor, transformado em instrumento de seu deleite ou trabalho (VIDAL, 1999, p. 345).

Assim, a biblioteca escolar pode ser um espaço de múltiplas atividades no qual se podem desenvolver atividades complementares à leitura, como a contação de histó-

² Iniciativa que pretendia “ser um índice classificado que abrangeria todas as informações publicadas”.

³ VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.

rias, a exibição de filmes e slides, produção e exposição de trabalhos e projetos – uma infinidade de possibilidades.

ESPAÇO DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: NOVOS SENTIDOS PARA A SALA DE AULA

O que reservar para a sala de aula? Ainda há um sentido pedagógico possível para ela no processo de formação de leitores? Como seria esse sentido?

Primeiramente, precisamos lembrar que a sala de aula ainda é o espaço no qual transcorre a maioria das ações pedagógicas nas instituições escolares e que ocupa, na mente das crianças, um espaço simbólico importante.

Esse espaço físico e simbólico não é uniforme. Ele se constitui de modos diversificados, fortemente influenciado pelas concepções teóricas das professoras: o entendimento de como se estabelecem as relações na sala de aula (de parceria e cooperação ou de autoritarismo), de como as crianças constroem seus saberes, do quanto necessitam participar do processo de produção e apropriação dos saberes, dentre outras. São definições que circunscrevem o lugar a partir do qual educadoras (professoras ou bibliotecárias) irão trabalhar a formação de leitores na sala de aula.

Na Educação Infantil, imagino que os ambientes devam ser voltados a práticas mais lúdicas e criativas, nas quais as estratégias de leitura, individualizadas e/ou coletivas, possam ter lugar. Espaços que escapem do “pan-óptico” no qual o professor ocupa um lugar de vigilância e controle, à frente da classe, e os alunos, em fila, passivamente, sejam “adestrados”.

Barbosa e Horn (2001) comentam que *o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais*. Assim, podemos transformar o entendimento da sala de aula como um pano de fundo no qual a ação pedagógica se desenvolve, para pensá-la como um espaço de acolhida dos afetos e desejos e, especialmente, das diversidades e singularidades. Assim, um espaço para leitura e suas práticas precisa contemplar as diferentes individualidades que compõem um grupo e abrir-se às escolhas, por mais diversificadas que sejam. De adorar a leitura deitado no tapete a rasgar as páginas dos livros, as práticas precisam ser acolhidas na sala de aula para serem questionadas, tensionadas, ressignificadas e, em alguns casos, transformadas. Não por imposição, mas pela construção de novos modos de relação com o livro e a leitura.

Professores, bibliotecários e/ou monitores, profissionais de nível médio e/ou superior, que são os responsáveis pelo planejamento e pela execução das atividades das turmas que ocupam as salas – inclusive atividades de formação de leitores e de fomento à leitura –, deveriam dispor de recursos para a criação do canto da biblioteca. Uma zona circunscrita da sala que comporte uma minicolecção de livros, preferencialmente diferenciados – quanto ao material de que são feitos (plástico, EVA, papelão

compactado e prensado), quanto ao formato de sua encadernação (brochura, espiral, no formato de animais, objetos, etc.), quanto ao tamanho, com possibilidades interativas (cheiros, materiais de estímulo tátil, sons – guizos, buzinas, galopar de cavalos, campanhas, etc.), às vezes tridimensionais ou holográficos. Enfim, um acervo que convide, interpele, desloque a criança para o universo do livro, para a vivência de experiências interessantes e diversificadas em suas páginas.

Assim, configuram-se novos sentidos para a sala de aula e para a biblioteca escolar, quanto à formação de leitores: sentidos que passam pela transformação dos cursos de formação de professores e bibliotecários (para que tais cursos passem a contemplar novas abordagens para a formação de leitores), pela resignificação dos espaços, pela garantia de acesso às obras.

Constroem novos sentidos para a biblioteca, que passa a ser um espaço independente, com regras próprias e distintas das da sala de aula. Passa, também, a ser um local de prazer, de exercício da liberdade de escolha (das obras, dos espaços de leitura, das possibilidades de acesso).

O canto da biblioteca não substitui a biblioteca da escola. Ambos os espaços têm funções diferentes, visto que

Uma biblioteca escolar [...] pressupõe a organização e a sistematização de um conjunto de documentos [...] com vistas a atender à proposta pedagógica da instituição que a mantém. Ela é, portanto, o espaço ideal para reunir a diversidade textual que existe fora da escola e que deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. [...] A biblioteca não se confunde, portanto, com o acervo de classe. Esse tem uma finalidade específica e deve continuar existindo, isto é, os livros devem estar sempre perto dos alunos a fim de se cumprir o objetivo de facilitar a aprendizagem da língua (CALDEIRA, 2003, p. 52).

Para alcançar tal objetivo, é preciso organizar o espaço físico para poder formar leitores: não basta ir à biblioteca, é preciso ter uma, ou seja, investir em bibliotecas de sala de aula, para as quais a criança tenha ofertado livros diversificados. Essa biblioteca deve conter um recanto confortável para leitura (classes duras de fórmica não são convidativas...), tapetes, almofadas, caixas ou estantes acessíveis, e luz natural ou abajures, dentre outros elementos a se observarem quando da organização do recanto para leitura.

Paralelamente a essa organização, é preciso organizar a rotina para se ter tempo para leitura diariamente: como todo hábito, a leitura exige que se o pratique. É preciso,

ainda, organizar o acervo da Biblioteca de sala de aula a fim de incorporar diversificados gêneros discursivos, tais como gibis, dicionários, clássicos ou clássicos adaptados, *pop-ups*.

A leitura precisa estar significada na ação pedagógica. Para tanto, é necessário que ela seja compartilhada. Mandar a criança ler e não fazer nada a respeito é desmotivador. Vale lembrar, também, que é preciso tecer uma proposta pedagógica conjunta com os demais colegas e bibliotecários: quanto maior a parceria, maiores as chances de se alcançarem bons resultados. Em síntese, assumir a formação de leitores como um compromisso de todos os educadores que participam do dia a dia da escola: professores, funcionários, auxiliares, alunos, dentre outros, devem partilhar experiências e saberes.

Por fim, gostaria de destacar que a contação de histórias deveria desempenhar importante papel no cotidiano de nossas escolas infantis. Vista não apenas como **uma simples leitura** do texto escrito, mas como um **processo** de sensibilização da criança, por parte do adulto que conta, para o ato de ler, para o livro (e suas especificidades, tais como textura, formato, cor, aroma, etc.). A contação **deve suscitar no contador o desejo de interagir com a história**, o desejo de tornar sua a narrativa presente no livro; na criança, ela deve despertar o imaginário, convidar a pensar e (res)significar a existência.

Destaco que a **contação**, tal como defendo aqui, **pressupõe o enriquecimento de uma narrativa com recursos externos** diferentes daqueles presentes no livro e que, portanto, o enriquecimento pode ser feito com quaisquer materiais que possibilitem ao contador a criação de efeitos sonoros, visuais, táteis, gustativos, etc.

Creio, por fim, que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas tanto na sala quanto na Biblioteca precisam ser ressignificadas e, por isso, devemos

- abandonar a hora do conto como única porta de acesso ao texto, como única prática de leitura aceita, como o principal elemento na formação de leitores – isso parece ser uma imperiosa necessidade;
- abandonar o impedimento da escrita (e da alfabetização) como um saber “não” autorizado para a criança da Educação Infantil.

Somente desse modo, mais encorajados e propositivos, poderemos criar ações pedagógicas significativas e enriquecedoras para as crianças.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 69-79.
- BIBLIOTHECA Alexandrina (*online*). Página oficial do projeto Biblioteca Alexandrina, no Egito. Disponível em: <<http://www.bibalex.org/website>>. Acesso em: 05 nov. 2013.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CALDEIRA, Paulo da Terra. O espaço físico da biblioteca. In: CAMPELLO, Bernadete Santos. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 47-50.
- CAMPELLO, Bernardete et al. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Edunesp, 1999. 159 p.
- CLASSIFICAÇÃO Decimal Universal: edição média em língua portuguesa. 2. ed. Brasília: IBICT, 1987. Parte 1: tabelas sistemáticas. p. viii.
- FERREIRO, Emília. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- GARCIA, Edson Gabriel (org.). *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1998. 108 p.
- HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. São Paulo: Papirus, 1998.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.

A EXPERIÊNCIA DE APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

SILVANA DE OLIVEIRA AUGUSTO

Avaliações e pesquisa de qualidade da Educação Infantil (referência) têm mostrado que, muitas vezes, as crianças não encontram, nas instituições educativas, condições adequadas para a experiência de crescer e aprender em grupo. Apesar de inúmeras pesquisas (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, 2011) mostrarem a especificidade da aprendizagem da criança pequena, ainda é forte a crença de que o desenvolvimento é natural, portanto basta assistir às crianças em suas necessidades básicas para que se desenvolvam plenamente e, então, já amadurecidas, possam aprender.

Muitas lutas pelo direito das crianças tiveram de ser travadas para que hoje se pudesse conceber a Educação Infantil de outra maneira e não apenas como um lugar de guarda. Hoje, a legislação vigente no Brasil (referência) assegura o direito da criança de frequentar desde cedo uma instituição voltada às suas necessidades, de ter uma educação de qualidade. Nesse contexto, se faz necessário construir um olhar específico para as crianças e uma maior profissionalização do trabalho pedagógico com a faixa etária. Esse é o desafio imposto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento fixado pelo MEC em 2009 para normatizar aspectos do funcionamento das instituições de Educação Infantil e apoiar a organização de propostas pedagógicas voltadas às crianças de zero a cinco anos.

Segundo as Diretrizes Curriculares, a Educação Infantil deve assegurar às crianças experiências necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem. Para compreender melhor a questão, é importante refletir sobre o que significa “ter experiências”. De que estamos falando?

Em nossa língua, essa palavra pode adquirir muitos sentidos. No dia a dia, recorremos à experiência para resolver problemas práticos, dos mais simples aos mais complexos. Em situações menos práticas, em que é preciso contornar obstáculos, dizemos, de modo reflexivo: *é preciso aprender com a experiência*. No mundo profissional, a experiência agrega valor ao trabalho especializado, complementando e, muitas vezes, se sobrepondo à formação universitária.

¹ Versão adaptada de texto originalmente publicado em “Salto para o Futuro”, Novas diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Ano XXIII - Boletim 9 - JUNHO 2013 (TV Escola/MEC).

Também usamos a palavra experiência para nos referirmos ao modo de funcionamento de muitos campos das ciências, um modo que pressupõe procedimentos e protocolos para verificar ou demonstrar certa hipótese. Esse termo também é usado pelos artistas em sentido contrário ao do cientista, menos ligado à repetição de procedimentos, mas, sim, ao imprevisto, à surpresa, à inovação, características típicas das vanguardas.

A ideia de experiência pode aparecer na instituição de Educação Infantil em todos esses sentidos. A criança pode se envolver com as propostas que lhes são feitas com a curiosidade própria da experimentação dos cientistas, a criatividade da inovação dos artistas experimentais, a prática que conduz todas as ações no dia a dia, a sabedoria da memória de situações já vividas. Mas a mais importante característica dessa experiência reside na sua capacidade de transformação.

Muitas vezes a ideia de experiência é confundida com a de vivência, mas nem tudo o que é vivido se constitui experiência educativa. Uma análise de um dia vivido na instituição de Educação Infantil pode apontar atividades que pouco modificam crianças e professores. Atividades com pouco ou nenhum desafio, como preencher fichas de tarefas simples, ligar pontos, colorir desenhos prontos, etc.; conhecer uma grande quantidade de informações extraídas dos livros, sem conversar com os colegas sobre os sentidos que isso pode adquirir para cada um; longos períodos de espera conduzidos de forma heterônoma pelos adultos; exercícios repetitivos de coordenação motora preparatórios à alfabetização. Estes são alguns exemplos de vivências que não constituem uma experiência transformadora. Da mesma forma, muitas vezes os professores vivem o cotidiano da profissão como uma lida, cheia de afazeres e tarefas que se repetem de um dia a outro, submetendo-os a um funcionamento burocrático que pouco altera sua condição profissional, o sentido de ser professor a cada dia. São vivências pelas quais se passam, mas que não promovem mudanças de comportamento, de visão de mundo, de modos de interpretação e expressão.

A experiência é fruto de uma elaboração, portanto mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, constituindo um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e um compromisso de uma boa instituição educativa.

De que modo a experiência de crianças e professores na Educação Infantil pode se distinguir de qualquer outra experiência? A ideia de experiência está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A primeira referência aparece no capítulo das definições, no item que define o currículo de Educação Infantil. Ali, o currículo é entendido como:

[...] 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 (DCNEI, p. 12).

Nessa formulação, a ideia de experiência parece se referir à história que as crianças carregam, aos saberes que puderam construir na vida e aos seus modos próprios de sentir, imaginar e conhecer. Esse modo de compreender a experiência como articulação dialoga com tendências contemporâneas da Ciência e se enquadra no paradigma da complexidade, que assume o processo de desenvolvimento não como resultado da simples transmissão, mas, sim, do funcionamento de redes, de complexos processos que envolvem a imersão cultural de uma criança e as interações que surgem de sua própria rede de significações (Oliveira, 2002, 2011; Rossetti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004).

Nesse paradigma, os saberes das crianças devem ser validados pela escola e considerados desde o planejamento do professor, visando à sua articulação aos novos conhecimentos. O que se espera é que a criança possa se envolver em processos de significação, tomando os novos conhecimentos e diferentes modos de aprender como parte de sua própria experiência.

Para a Educação Infantil, essa questão é muito importante porque é na experiência que as crianças se diferenciam umas das outras, mais do que sua idade ou classe social. Pensar um currículo como um conjunto de práticas que articulam experiências implica assumir que não basta ao professor e à própria instituição deixar o tempo passar e apenas acompanhar as experiências espontâneas e casuais das crianças. A experiência da Educação Infantil tem um compromisso com o aprender da criança pequena, sendo essa a sua principal característica.

Mais adiante, no capítulo destinado à apresentação das diretrizes para as propostas pedagógicas da Educação Infantil, o documento explicita uma lista diversificada de experiências que devem ser *garantidas* às crianças. A explicitação das experiências orienta o trabalho pedagógico em certa direção. Permite pensar que não se deve focar uma área de conhecimento, mas, sim, a experiência que as crianças possam ter com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Por exemplo, em seu planejamento, o professor não deve se ocupar de ensinar a língua portuguesa, mas, sim, as práticas de comunicação e expressão em sua língua nas diferentes situações sociais. Não recorrer a aulas de literatura, mas, sim, propiciar momentos de leituras feitas pelos professores para que as crianças aprendam a ser leitoras antes mesmo de saber ler, a ser apreciadoras de bons textos literários e a recontarem histórias. E, ainda, situações que permitam relacionarem-se com as produções de artistas em diversos tempos, explorarem, observarem, registrarem, testarem suas hipóteses a partir da explicação do mundo natural, comunicarem o que aprenderam a outros, etc. Em todos esses casos, o próprio processo de significações é visto como experiência do sujeito.

Na Educação Infantil, a experiência está circunscrita por algumas condições. A primeira delas é a **interação**. Estudos já mostraram que o desenvolvimento humano não é um processo natural, e sim o produto de processos sociais mediados pela cultura. A partir de Vygotsky, podemos dizer que a experiência é construída na interação.

A ideia de interação social é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu/Outro, em que sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. Mas tal noção vai além disso e abrange o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações. Assim, a atividade em parceria na realização de atividades culturais concretas – tais como: construir um brinquedo com sucata, consolar alguém, escrever uma carta, preparar um seminário, verificar a origem de um defeito em uma máquina, editar um texto no computador, etc. – constitui uma condição necessária para a formação das funções psíquicas caracteristicamente humanas (OLIVEIRA, 2011. p. 22).

Nessa perspectiva, a experiência é sempre simbólica, mediada pela cultura, inscrita na história do sujeito, que, dialeticamente, dialoga com a história de seu tempo, de seu meio, de outros homens.

Para a criança, a experiência é sempre total, integrada e integradora de sentidos. Mas, para o professor, para efeito de seu planejamento, é importante selecionar as experiências e os contextos aos quais as crianças serão expostas. Isso pode ser feito por meio da articulação de propostas diversas em atividades individuais ou coletivas, regulares e sistemáticas, constituindo campos de conhecimento mais amplos.

Por exemplo, os conhecimentos matemáticos não são espontâneos na criança, mas, sim, construídos a partir de sua interação com os números, suas relações e as práticas sociais em que contar, comparar, calcular, etc., estão em jogo. Por isso, é necessário que a instituição de Educação Infantil desenvolva um trabalho pedagógico intencional que garanta experiências que “recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais” (p. 25).

Outro campo pode enfocar a construção da autonomia, práticas de cuidado de si mesmo, de atitudes de cuidados dos demais. Nas atividades cotidianas, como banho, trocas de fraldas, cuidados de higiene pessoal, nas brincadeiras de faz de conta, etc., as crianças podem construir experiências que ampliam sua confiança e participação nas atividades individuais e coletivas (DCNEI, p. 26).

É também no cotidiano da Educação Infantil que as crianças observam aspectos da cultura escrita: como os adultos se relacionam com ela, como recorrem à escrita para organizar o cotidiano, para se informar, se divertir, etc. Atividades sistemáticas de leitura pelo professor, de reconto de histórias pelas crianças, de rodas de conversa, associadas a projetos especiais de estudo de determinados repertórios de histórias e pesquisas das brincadeiras da tradição popular podem favorecer “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (DCNEI, p. 25).

Da mesma forma, é nesse ambiente que a criança poderá conhecer as diferentes linguagens artísticas – música, pintura, teatro, etc. – e observar o apreço que os adultos

têm por tais manifestações, como se relacionam com a Arte, como a incluem na vida e a valorizam. Isso tudo pode ser aprendido na experiência de “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (DCNEI, p. 25)”.

Além de aprender nas ações cotidianas e na imersão nesse ambiente cultural que é a instituição de Educação Infantil, as crianças também podem aprender a partir de propostas especiais que envolvam pesquisar um assunto novo. Elas podem, por exemplo, conhecer melhor determinado ambiente natural e suas relações com os homens. A partir desse estudo, podem criar formas de comunicar o que aprenderam a outros colegas, como em uma apresentação oral a outros grupos ou pela organização de um espaço expositivo desse ambiente. Nesse contexto, as crianças podem viver experiências que:

- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (DCNEI, p. 26);
- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (DCNEI, p. 26);
- promovam a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos (DCNEI, p. 27).

Muitas vezes, a própria escola de Educação Infantil já institui em seu projeto contextos interessantes e potencialmente significativos, como a mostra cultural, as festas junina e de natal, as comemorações regionais, etc. No entanto, frequentemente são eventos controlados pelos adultos, excluindo as crianças do processo de planejamento. Diferentemente disso, compartilhar desde o início a organização de mostras culturais de artistas da comunidade e produções de desenhos, pinturas, fotografias e outras produções de crianças é uma excelente proposta para que elas tenham garantidas experiências que:

- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (DCNEI, p. 26);
- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (DCNEI, p. 26).

O mesmo pode ser feito com relação às festas regionais que as escolas costumam reproduzir. Quando isso é feito da perspectiva da experiência educativa e não apenas

do evento comercial, as crianças podem interagir com os conhecimentos que são transmitidos pelas manifestações e tradições culturais brasileiras (DCNEI, p. 27).

A experiência, no entanto, exige tempo. Por isso, a terceira condição da experiência educativa é a continuidade. Pensar sobre critérios de continuidade impõe necessariamente refletir sobre o uso do tempo no planejamento pedagógico do professor.

A exploração de uma enorme diversidade de materiais e situações, em si, não promove possibilidades de construção da experiência se a criança não tiver o tempo necessário para retomar uma atividade iniciada em outro momento, apropriar-se de procedimento, testar novos usos dos mesmos materiais, sistematizar conhecimentos.

É necessário interrogar-se sobre como as crianças vivenciam os aspectos dinâmicos do contexto educativo e que são determinados pela sucessão dos episódios, pela sua recorrência no decorrer do dia, pelo ritmo geral, pelas modulações das várias dimensões; aspectos dinâmicos do contexto educativo que, em um jogo de oscilações entre a continuidade e a descontinuidade, se traduzem em uma vivência que se articula entre o polo do familiar, do habitual e do previsível, e o polo do inédito, do inesperado e do estimulante (NIGITO, 2004. p. 44).

A diversidade de experiências é pano de fundo para as elaborações das crianças, mas é a continuidade que promove a exploração, a investigação, a sistematização de conhecimentos e a atribuição de sentido.

Estudos mais específicos no campo da didática já sistematizaram formas de gestão desse tempo que podem ser inspiradoras para a Educação Infantil (LERNER, 2002). Uma das formas é a instituição de tempos mais estáveis e permanentes para as atividades que propõem a construção de familiaridade com determinadas práticas e que exigem o desenvolvimento de hábitos e comportamentos específicos. É o caso, por exemplo, da roda para conversar, da roda para ler e contar histórias, dos momentos de alimentação. É possível, ainda, planejar sequências didaticamente pensadas para propor graus crescentes de desafios às crianças, sempre baseadas em avaliações das aprendizagens e na projeção de novos objetivos. Outra maneira é a organização de projetos coletivos que permitam à criança aprender com seus pares e ser apoiada na pesquisa, investigação, sistematização e comunicação de novos conhecimentos, utilizando seus próprios recursos, além de outros a que ela possa ter acesso no ambiente da Educação Infantil, tais como livros, vídeos, instrumentos e materiais específicos, etc.

O problema da gestão pedagógica está no fato de que o tempo de elaboração das crianças, subjetivo, não obedece a relógios. Nas atividades individuais, por exemplo, é

comum que algumas crianças concluam suas produções em menor tempo. Outras demoram mais. Às vezes, encontram dificuldades técnicas para solucionar seus problemas; em outras, se entretêm com o que observam na mesa ao lado, pensam, alimentam novas ideias, iniciam novos projetos quando já deviam estar encerrando o programado. Por isso, construir uma experiência que respeite os tempos de criação de cada um é um desafio para o professor, necessário à Educação Infantil, já que aprender a reconhecer e lidar com seus próprios tempos, o interno e o externo, é também objeto de aprendizagem das crianças.

Do ponto de vista prático, o professor deve pensar: como será feita a proposta às crianças? Será um tempo de apropriação individual ou um tempo de compartilhar experiências? Por que todos precisam sempre fazer tudo juntos? Isso é mesmo necessário? E é o melhor para as crianças? E no caso de propostas coletivas, como conciliar os tempos individuais e o tempo do grupo? Que alternativas ou opções oferecer aos que já concluíram o que estavam fazendo? No seu planejamento diário, o professor deve destinar tempo às propostas que ele fará ao grupo e também tempo para que as próprias crianças inventem seus problemas, se coloquem desafios de criação, desenvolvam seus projetos pessoais em qualquer situação, seja em ateliês de arte, no parque, etc. A criança tem muito que aprender sobre seu tempo de produção, e o professor, conseqüentemente, deve organizar modos de apoiar essa importante aprendizagem. Observando atentamente como as crianças vivem o tempo de criação, poder-se-ão criar alternativas à gestão da sala para que não haja homogeneização desnecessária.

Por fim, é importante considerar que o professor também aprende na experiência da Educação Infantil. Um professor que assegura no dia a dia de seu trabalho as condições para a experiência das crianças está em constante desenvolvimento e constitui sua própria experiência. O processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um professor não se dá isoladamente, mas, sim, em contextos de interações. Ele está imerso em seu ambiente de trabalho na companhia de vários outros: as crianças, em primeiro lugar; os demais colegas professores; o coordenador pedagógico; etc.

Nessa **interação**, está em jogo a sua própria história de vida, que se articula à história de vida de seu grupo de trabalho, do grupo de crianças, etc. A experiência de ouvir e de se relacionar com um grupo de crianças ao longo de um ano; o conhecimento da comunidade; seus saberes acadêmicos, teóricos e práticos; as trocas com os colegas com maior ou menor experiência profissional, tudo isso compõe a diversidade de situações a que ele é exposto todos os dias. A continuidade das reflexões sobre a prática, a possibilidade de planejar uma e mais outra vez, de verificar os resultados com o grupo e com as crianças, de registrar e comparar as diferentes reações das crianças, essas ações vão pouco a pouco permitindo que ao longo do tempo se constitua um saber que interroga, testa, confirma, cria, aprecia, marca, transforma. Um saber que só se constitui na experiência de ser um professor.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A matriz sócio-histórica. In: M. C. ROSSETTI-FERREIRA, K. S.; AMORIM, A. P. S. Silva; A. M. A. CARVALHO (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 94-112.

BRASIL. *Resolução n.º 5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola*. O real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.

NIGITO, G. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios dos grandes na creche. In: BONDIOLI, A. (org.). *O tempo no cotidiano infantil, perspectivas de pesquisa e estudos de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Z. *Jogo de papéis, um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. Creches no sistema de ensino. In: M. L. MACHADO (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 79-82.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K.; OLIVEIRA, Z. M. R. O. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil. *Revista de Psicologia*, São Paulo, USP, v. 20, n. 3, jul./set. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Imaginación y creación en la edad infantil*. 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

A MÚSICA E AS PRIMEIRAS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

LEDA DE ALBUQUERQUE MAFFIOLETTI

APRENDIZAGEM DOS SONS DA CULTURA

O sorriso e o choro são os primeiros comportamentos que vinculam a criança ao seu meio social. O sorriso aumenta a atratividade da criança e as oportunidades de receber cuidado e proteção. Por outro lado, o sorriso é a expressão do prazer de compartilhar laços de familiaridade. O choro, por sua comunicabilidade óbvia, é uma aprendizagem complexa, em que o bebê organiza fases de emissão e repouso com variações completamente distintas. Essas variações são percebidas e interpretadas pelas pessoas à sua volta, que passam a entender os padrões distintos e o valor comunicativo que eles representam. Ainda que o bebê não tenha uma apreciação consciente do resultado de suas ações, o sorriso e o choro são comportamentos comunicativos e marcam o início das aprendizagens sociais (SCHAFFER, 1996, p. 74).

Arelado às necessidades básicas de comunicação, o sorriso como resposta às inflexões da voz é um fenômeno estudado por muitos pesquisadores. Nesse campo de estudos, salientam-se as respostas dos bebês quanto às inflexões da voz humana e quanto à sua grande motivação para a música.

A história do desenvolvimento cultural nos ensina que as primeiras relações que a criança estabelece com o mundo, a partir das relações com sua mãe ou cuidadores, “influenciam de maneira decisiva os outros sistemas relacionais da criança ao longo do seu desenvolvimento” (MONTAGNER, 1993, p. 50). O autor salienta que a capacidade dos bebês para estabelecer vínculos é precoce e múltipla, e até mesmo surpreendente. Com a mesma força, a privação desse vínculo traz agitação motora ao bebê, choro constante, fazendo com que ele evite o olhar da mãe, não corresponda ao sorriso e seja insensível a seus afagos. A partir disso, podemos imaginar os danos que a desvinculação causa ao desenvolvimento infantil e, em contrapartida, nos conscientizarmos de que é preciso assegurar que esse vínculo seja criado, cultivado e fortalecido nos ambientes que os bebês frequentam. Uma das alternativas para que esse vínculo seja facilitado é a inserção da música na vida dos bebês.

As crianças, em geral, e os bebês, em particular, mostram-se muito receptivos às interações com a música, confirmando a ideia de que a música pode criar um espaço inter-subjetivo onde as relações de contato, de proximidade e de interação são potencializadas.

Os componentes musicais da fala, como as continuidades e descontinuidades, as ênfases, os prolongamentos vogais, as inflexões em movimento ascendente e descendente, todos esses recursos participam do contexto das interações que permitem a compreensão da mensagem falada. Perceber essas nuances sonoras é essencial para organizar e reorganizar a comunicação entre as pessoas.

Muito cedo, as crianças aprendem o repertório comunicativo da língua materna e passam a utilizar de modo adequado para expressar concordância (Tá!, Hã-hã!), desaprovação (Xi!!!!), desejo (Tomara!), surpresa (Hã?), desânimo (Oh!), alegria (Êba!) ou reclamação e dor (Aiê!). Cada um desses sons tem seu tom característico e envolve subidas e descidas da voz para ajustar-se ao significado. Para expressar o desânimo, por exemplo, a voz desliza para baixo; para mostrar surpresa, a voz sobe animadamente. Os sons da alegria combinam cortes e gritinhos, solavancos e exclamações entrecortadas pela respiração. O medo às vezes é um bloqueio momentâneo da respiração, outras vezes é um grito de afrito. Embora seja um gesto sonoro complexo, as crianças aprendem muito cedo suas formas e variações.

As propriedades musicais que imprimem dinâmica à expressão oral são aquelas que acentuam com um som mais forte o que precisa ser enfatizado ou controlam a energia do que precisa ser dito docemente. O emprego diferenciado desses recursos expressivos pode modificar completamente o seu significado. Por exemplo, a palavra *querida*, dependendo do modo como é dita, tanto pode ser uma expressão de carinho como pode ser uma expressão de ironia ou deboche. Isso ocorre porque o tom de voz modifica o conteúdo da mensagem.

O andamento musical, mais rápido ou mais lento, é um recurso empregado como se fosse uma onomatopeia, para fazer acelerar um acontecimento: “anda, anda, anda!”, “Rápido, rápido!”. Não se imagina alguém pronunciando lentamente essas palavras, pois sua funcionalidade está na aproximação com o fato físico. As crianças usam essas expressões na torcida dos jogos para agilizar os jogadores, ou em momentos da vida cotidiana para mostrar impaciência: “anda logo, cara!”. No caso de ser usada para expressar aborrecimento, a mesma frase é dita lentamente e bem acentuada.

Qualquer criança pequena aprende o significado da sequência de sons curtos e rápidos do choro intermitente do bebê ou do latido do cachorro diante de um desconhecido. A movimentação na casa se modifica, a mãe corre para atender, como se fosse um alarme ou uma emergência. As crianças pequenas assistem a cenas como essas e inferem o seu significado. Elas também apreendem o significado de irritação contido na separação prolongada das sílabas na frase: “eu-já-faa-leei!”. São propriedades temporais dos sons que, combinadas em sequências curtas e rápidas, ou lentas e fortes, marcam significados precisos. O adulto não precisa ensinar esse significado às crianças; elas aprendem por si mesmas, com base em suas experiências cotidianas.

Quando as crianças não entenderem o significado das palavras, elas se especializam na interpretação do contexto. É assim que aprendem a empregar metáforas e figuras de linguagem. Minha netinha de três anos, após tomar banho, disse: “Eu me sinto outra pessoa”. Conforme nos ensina Bruner (2010), não basta aprender as palavras, é preciso aprender a regra de como utilizá-las. Nesse aspecto, as crianças nos dão uma lição.

Da mesma forma que a linguagem se organiza em unidades de significados, a linguagem musical se organiza em padrões de coerência que são aprendidos e transmitidos culturalmente. Estamos imersos num mundo sonoro repleto de significados que nos ajudam a compreender o que pessoas sentem e pensam. A compreensão se estende à compreensão dos acontecimentos, das histórias que nos contam, dos fenômenos da natureza, enfim, do mundo em que vivemos. Essas aprendizagens mostram que Paulo Freire tinha razão: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

A inserção das crianças na cultura musical ocorre a partir do engajamento em atividades musicais, com motivos e estilos compartilhados pela comunidade. Gratier e Apter-Danon (2009) defendem que, para além do engajamento, o sentimento de pertencimento a uma cultura requer a possibilidade de invenção de novas formas de expressão e a abertura de espaços de intimidade comunicativa fundamentados no “estar juntos no tempo”. Esse “estar juntos” é um espaço intersubjetivo facilmente criado nas relações que envolvem a música.

Os pesquisadores Bannan e Woodward (2009) mostram que a expressividade espontânea das crianças e seu prazer em realizar atividades musicais possibilitam que ela desenvolva a sua musicalidade inata. No entanto, reconhecem que a participação espontânea das crianças em atividades musicais, bem como o processo de desenvolvimento musical, segue os princípios delineados pela cultura e pela educação, os quais podem possibilitar ou inibir o desenvolvimento da musicalidade infantil.

Os autores entendem a musicalidade como um fenômeno humano que se manifesta desde as primeiras vocalizações do bebê. As formas básicas do comportamento musical – como a reprodução e a invenção de formas rítmicas e melódicas, praticadas no jogo livre entre as crianças e seus familiares e no canto estruturado presente nas brincadeiras musicais em grupo – confirmam que a música satisfaz um prazer inato pela narrativa rítmica, com o que adultos e crianças se identificam. Conforme os autores destacam, no fazer musical, as crianças adotam regras, determinam o modo como os sons podem ser arrançados de acordo com a tradição musical, assim como desenvolvem a sua própria imaginação musical.

Não apenas Bannan e Woodward (2009), muitos estudiosos que pesquisam a musicalidade humana (TAFURI, 2008; DISSANAIKE, 2000; TREVARTHEN, 2005; entre outros) afirmam que todas as crianças nascem com potencialidades para a música e que os comportamentos musicais são reforçados ou limitados pelos padrões culturais. Os estudos de Tafuri (2008) mostram que a criança cujos pais cantam em casa é capaz

de cantar afinado aos três anos de idade. Para a autora, uma criança de seis anos que não segue o tempo da música e não consegue cantar afinado significa que ela foi criada em um ambiente de privações culturais.

Cantar para um bebê tem o mesmo efeito de conversar com ele, com a vantagem de ser uma linguagem apoiada em significados não verbais experimentados por ele espontaneamente. O canto estabelece um clima amoroso e comunicativo que reforça os sentimentos positivos das relações interpessoais. Durante o canto, o bebê troca olhares, gestos e movimentos corporais que funcionam como uma linguagem comunicativa capaz de estabelecer sentimentos de compreensão mútua. O resultado desse diálogo é a sensação prazerosa que fortalece o vínculo afetivo entre as pessoas.

A MÚSICA E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

O começo da compreensão social está presente nas brincadeiras infantis quando a criança convida o colega, a mãe ou a professora para brincar. Ou, ainda, quando a criança se engaja em uma atividade iniciada por outra pessoa. Convidar para brincar e engajar-se no que o outro está fazendo são comportamentos sociais espontâneos e revelam o interesse e a competência das crianças para compartilhar e aprender com seus pares (DUNN, 1993).

A estrutura das canções e brincadeiras infantis são ricas no emprego dos elementos básicos da composição musical. A repetição, por exemplo, empregada pelos compositores tradicionais para criar pontos de referência no texto musical, com o mesmo objetivo aparece nas canções infantis para marcar os finais de frase, acentuando a conclusão. Por exemplo, *Atirei um pau no gato-to, mas o gato-to não morreu, reu, reu, ou, Crioulá lá, crioulê lê lá*. Repetir palavras ou sílabas é uma estratégia importante e necessária, porque ajuda a criança a situar-se na sequência temporal da melodia.

Mas o uso da repetição não ocorre somente nos finais de frase. Há canções do folclore infantil em que a repetição estrutura a frase musical e constitui a própria estrutura da música. A canção *Borboletinha, tá na cozinha, fazendo chocolate, para a madrinha. Poti, poti, perna de pau, olho de vidro, nariz de pica-pau, pau, pau!* Toda a frase é repetida com modificações na letra. As crianças cantam oito vezes a mesma frase rítmica, acentuando as últimas sílabas *pau, pau, pau* para marcar o final. A vivência dessas regularidades ajuda a criança a capturar a forma enquanto totalidade temporal da canção.

No que se refere às noções lógicas, perceber as regularidades é condição para a apreensão das regras em qualquer situação. Não é possível capturar a regra sem

ter o mínimo de ordem (PIAGET, 1993). Nesse sentido, o ritmo se oferece como uma experiência lúdica organizada, cujos parâmetros podem ser incorporados pela criança como padrões de comportamento musical. Sabendo que o ritmo se repete e que duas sílabas são destacadas nos finais de frase, a possibilidade de entender a regra é facilitada. *Seu Joaquim, quim quim-quim, da perna torta ta-ta, dançando valsa sa-as, com a Maricota ta-ta.*

Outras formas musicais enriquecem as experiências das crianças e ampliam as possibilidades de compreensão tanto musical quanto da estrutura da língua materna. Os benefícios desse conhecimento se mostram no domínio da oralidade e na compreensão das narrativas.

Comparemos a estrutura da canção *Eu vi a fulana na chaminé* com a estrutura da canção *Estava a velha no seu lugar*. Enquanto a primeira é formada de estrofe e refrão, a segunda apresenta uma estrutura repetitiva inicial, que se amplia pelo acréscimo de elementos novos formando uma sequência sem fim.

Chaminé
Eu vi a fulana na chaminé
Tão pequeninha fazendo café
É de cha cha cha, é de che che che (bis)
 Velha a fiar
Estava a velha no seu lugar
E veio a mosca lhe fazer mal
A mosca na velha e a velha fiar
Estava a mosca no seu lugar
E veio a aranha lhe fazer mal
A aranha na mosca, a mosca na velha
A velha a fiar.

Embora pareça ser um conhecimento complexo, por estar ligado às estruturas espaço-temporais, seguir a forma da canção é um conhecimento prático que se aprende no contato com canções simples ou músicas instrumentais organizadas de diferentes maneiras. Quanto mais a criança brincar com essas estruturas, mais facilidade ela terá para aprender canções novas e compreender como a música se constitui. No que se refere à aprendizagem da língua oral, quanto mais ricas forem as experiências da criança, maior mobilidade intelectual ela terá para estabelecer relações de compreensão. Como explica o professor Belintane (2011, p. 3), “quando você fala em sapo com uma criança, ele lembra da cantiga ‘o sapo não lava o pé’. Nessa mobilização, já existem elementos fundamentais da leitura”. Do seu ponto de vista, essa é a oralidade que faz escrever.

Nas brincadeiras infantis, acentuar o início e o final é uma estratégia importante, pois delimita a duração do tempo. O tempo que dura é precisamente o que ocorre entre esses dois pontos. Tal como ocorre na música, na aprendizagem da língua escrita o ponto final é um sinal que anuncia o fechamento de uma ideia. As crianças precisam aprender a usá-lo, não só para marcar fisicamente o fim da frase, mas principalmente para organizar o pensamento e fechar uma ideia. Dalla Zen e Xavier (2010, p. 97) fazem referência à compreensão das convenções da escrita para marcar algum sentido. De maneira curiosa, as autoras mostram que as crianças que ainda não se apropriaram desse recurso utilizam o ponto final simplesmente para marcar o fim da linha. Brincando com a música, as crianças experimentam corporalmente a ideia de início e final, criando artifícios, repetições ou acentuações para pôr um fim nos seus trabalhos. São convenções necessárias tanto nos processos de aprendizagem musical como nos processos de letramento.

Os versos e as rimas, devido às associações sonoras que se desenrolam no correr do tempo, são uma experiência essencial na apropriação da língua materna. Para capturar a rima, a criança põe sua atenção na sequência oral dos eventos sonoros, focando o som dos finais de frase. A partir disso, coordena a primeira frase com a segunda, quem sabe com a terceira, e aguarda que aconteça um som semelhante ao que já ouviu. Uma vez que consegue seguir esse processo, dá-se conta da rima. Por ser um processo guiado pelas conexões de semelhança fonética, as crianças que sabem rimar estão a um passo da compreensão do processo de escrita.

*Quem quiser saber meu nome
Dê uma volta no quartel
Que meu nome está escrito
No chapéu do coronel
Quem quiser saber meu nome
Dê uma volta no jardim
Que meu nome está escrito
Numa folha de jasmim*

As crianças pequenas que ainda não conseguem fazer conexões, a partir da sequência temporal das palavras, não encontram sentido em fazer rimas. Elas fazem mais ou menos assim: *Eu vi, eu vi, eu vi um jacaré. Será que ele queria comer o teu??? – barriga!*

O folclore infantil é rico em canções, jogos e rimas que divertem as crianças e ensinam os conceitos básicos da linguagem musical e os princípios que estruturam a língua materna. As atividades musicais ajudam a criança a aprender a brincar e a tirar proveito dos momentos criativos que compartilha com os outros. Essas aprendizagens, como vimos nos estudos aqui apresentados, são essenciais ao desenvolvimento humano.

FECHAMENTO

A capacidade comunicativa dos bebês nos faz refletir sobre o que somos enquanto seres humanos, sobre as possibilidades que temos e as perdas que tivemos motivadas pelo enfraquecimento do papel da música ao longo do desenvolvimento. Conhecer a competência dos bebês pode ser uma forma de conhecermos melhor a nós mesmos. Ao interagirmos no espaço sonoro, é bom lembrar que mais importante do que o canto afinado é o espaço amoroso que a música cria nas relações interpessoais.

Vimos que o repertório comunicativo dos sons da nossa cultura é de caráter simbólico, cujo significado é compartilhado e entendido pelos membros de uma mesma comunidade. As crianças mostram-se muito competentes no uso desses significados como força expressiva.

Retomando o que foi enfatizado ao longo do texto, as brincadeiras infantis são uma forma de inserção cultural, em que as aprendizagens de natureza social e cognitiva são produzidas e compartilhadas. Valorizar os sons da cultura e as brincadeiras musicais da criança significa valorizar a cultura infantil e a criança como produtora de cultura. A música, encarada desse modo, não pode ser considerada simplesmente um instrumento de expressão, ela é a própria expressão que constitui o ser criança.

REFERÊNCIAS

BELINTANE, Gustavo. A oralidade que faz escrever. *Revista Educação*, set. 2011. Entrevista. Disponível em: Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/146/artigo234592-1.asp>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

BANNAN, Nicholas; WOODWARD, Sheila. Spontaneity in the musicality and music learning of children. In: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. *Communicative musicality*. Exploring the basis of human companionship. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 445-494.

BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa, 2010.

DALLA ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luisa M. Eles já estão alfabetizados: Dando continuidade ao processo. In: DALLA ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luisa (org.). *Alfabetizar. Fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 83-100.

DUNN, Judy. *Los comienzos de la comprensión social*. 2. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

GRATIER, Mary; APTER-DANON, Gisèle. The improvised musicality of belonging. Repetition and variation in mother-infant vocal interaction. In: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 301-327.

MONTAGNER, Hubert. *A vinculação: a aurora da ternura*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

PIAGET, Jean. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

SCHAFFER, Rudolph, H. *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

TAFURI, Johanna. *Infant Musicality. New research for educators and parents*. Farnham: Ashgate Publishing Limited, 2008.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS DE PROTAGONISMO COMPARTILHADO ENTRE PROFESSOR, CRIANÇAS E CONHECIMENTO

GABRIEL DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO

Rodrigo (quatro anos) chega sempre quieto e para na porta, varrendo com os olhos, sem pressa, o interior da sala. Não sei ao certo se procura algo ou alguém. Quando nossos olhos se cruzam, sorrio, abano a mão, faço sinal pra ele entrar, mas ele fica ali parado. Só entra se eu for até ele. Agacho, olho nos olhos dele, digo bom-dia, pergunto como foi o dia anterior depois da escola, ajeito a franja dele para o lado, digo que cantos organizei pro começo do dia... Às vezes acontece de chegar mais algumas crianças e ficarmos um bolinho de gente na porta. No começo, isso chamava a atenção das crianças que já estavam na sala, que vinham se juntar a nós pra saber o que estava acontecendo. Acabávamos entrando todos juntos pra sala, e Rodrigo já se enturmava, compondo uma dupla ou um trio com outros meninos, dirigindo-se com eles a um dos cantos.

[...]

Geralmente, quando me dou conta, porque conversava com um grupo de meninas ou ajudava alguma das crianças a escolher um dos cantos para se integrar, Bernardo (três pra quatro anos) já está com João ou Filipe – suas companhias mais frequentes –, conversando ou interagindo com os materiais de algum dos cantos organizados para esse primeiro momento do dia. Quando não há cantos e a escolha é livre, é comum vê-lo fazendo composições e inventando histórias com os animais de plástico e borracha de uma das caixas de brinquedos da sala junto com os meninos. Entra rápido e em silêncio procurando objetivamente João e Felipe e, se não vou até ele para dar bom-dia, talvez só se dirija a mim na hora da roda. Não raro, preciso dizer a ele que tire a mochila das costas e pendure no gancho com o nome e a marca que ele fez para identificar seu lugar no cabideiro, pois vai ao encontro dos amigos sem fazer isso. Parece muito confortável, seguro e à vontade na companhia dos meninos e também com a rotina, mas raramente me procura. Mas também não me evita e conversa comigo quando lhe dirijo a palavra, seja na entrada, na roda de conversa, durante o lanche, quando seus amigos preferidos não vêm à escola...

[...]

Lívia e Daniela (cinco anos) procuram sempre a companhia uma da outra, seja para as situações de mesa, como desenho, jogos de memória, dominó, cartas, lanche, seja nas brincadeiras de faz de conta, na sala ou no pátio. O enredo recorrente do faz de conta neste último mês é o de mãe e filha que vão de casa ao shopping e vice-versa, seguidas vezes. Lívia compõe a mãe que está sempre se preparando para ir ao shopping, dizendo que precisa comprar alguma coisa, e Daniela é a filha que vai a tiracolo e nunca tem fala na brincadeira. Lívia diz coisas mais ou menos assim: “Filha, mamãe precisa ir ao shopping comprar um vestido novo pra você porque vai ter a festa de aniversário da vovó!”. Diz isso sem olhar para a filha, enquanto pega a bolsa e caminha em direção à saída da casa. Elas usam duas mesas (se estão na sala) ou a casinha de bonecas e o trepa-trepa (se estão no pátio) para o vaivém entre a “casa” e o “shopping”. Não raro, Lívia, logo que chega em casa, diz: “Filha, mamãe esqueceu de comprar (tal coisa). Precisamos voltar ao shopping!!! Que cabeça a minha!!!!” E retomam o vaivém várias vezes.

Essas considerações poderiam ser extraídas de diários de professores e professoras, no entanto, foram redigidas por mim, a partir do que fui conhecendo sobre criança e sobre a relação professor-aluno – a partir da condição de aluno de Pedagogia, voluntário em creche, professor e coordenador pedagógico na Educação Infantil, supervisor de estágio e orientador de trabalho de conclusão de curso na Pedagogia, orientador de dissertações e banca de TCCs, dissertações e teses.

As duas citações seguintes, ao contrário, são extraídas de Baby-Art, de Anna Marie Holm:

Com 5 meses, a criança estende o braço e agarra os objetos. Os dedos funcionam como um todo. Esse é um ótimo modo de segurar os objetos que a criança quer levar à boca. Todos os objetos à sua volta são tratados da mesma maneira. Olav tem 5 meses e 1 dia e gosta de colocar na boca o pequeno pincel vermelho (que conseguiu agarrar, assim que ele ficou ao seu alcance) e experimentar um pouco da tinta vermelha dissolvida em água. Os traços de pintura feitos por Olav são produzidos pelos movimentos que ele fez ao passar a mão no papel e depois colocar na boca. É possível notar com clareza que ele aproveitou totalmente essa experiência: o som do papel sendo amassado, a visão da tinta vermelha, o sabor do papel, os objetos descobertos mediante as sensações vividas. Sua expressão é de pura alegria (HOLM, 2007, p. 71).

Dou papéis coloridos e uma pequena tesoura para Renesh, de um ano e dez meses.

Ele escolhe uma folha colorida para recortar. É sua primeira vez, apesar de já ter visto seus pais manuseando uma tesoura. Ele não consegue abrir e fechar a tesoura sozinho. Mostro a ele que pode segurá-la com as duas mãos, como se fosse uma tesoura de jardim.

Seguro a folha em pé, e assim ele consegue cortar o papel. Porém, nenhum pedaço se solta. Então ele resolve cortar um pouco e depois rasgar. As formas são diferentes. Ele fica feliz. Coloco uma de suas formas rasgadas sobre outra folha colorida. Renesh continua e coloca outros pedaços sobre a folha. Nesse momento, acontece algo incrível: ele para por um instante e analisa onde colocar os pedaços coloridos na folha e depois continua, trocando e recolocando os papéis em diferentes posições (HOLM, 2007, p. 44).

As linguagens estão no mundo, e nós estamos nas linguagens. Aprendi isso com Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo, pedagogo, cientista, matemático, semiótico norte-americano que me ajudou a entender que linguagem é toda e qualquer realização, produção, funcionamento do homem *e da natureza*. Quando me deparei com essa concepção de linguagem, pensei: então, na condição de professor, se quiser conhecer as crianças e ajudá-las a conhecerem-se a si mesmas e ao mundo – e contar com a valiosa participação delas para aprender mais sobre mim, sobre o jeito como vou me constituindo professor nas interações junto a elas –, preciso me organizar para colocá-las em situações de interação com diferentes linguagens e estar atento para observar e significar suas relações com as múltiplas linguagens, testando minhas interpretações ao fazer mediações junto a elas, com vistas a produzir uma relação de confiança e admiração entre nós – uma parceria entre protagonistas lado a lado com o conhecimento.

E quando me refiro às relações delas com a multiplicidade e a diversidade de linguagens, estou me referindo ao gosto, à preferência, ao envolvimento, à rejeição, à resistência, às reclamações, aos temores quanto às marcas físicas de suas produções – em desenhos, pinturas, modelagens, recortes, construções tridimensionais com sucata e, até mesmo, no aspecto do cocô e do xixi, na temperatura do corpo e nas marcas dos dentes no braço, mão, bochecha dos colegas, tão comum entre as crianças bem pequenas. Por isso, tudo o que as crianças e o professor fazem, em interação uns com os outros, intermediados pelo mundo, pelo conhecimento, é linguagem, é conhecimento, pois comunica, expressa, indica algo sobre esses sujeitos, as linguagens e o mundo, o que possibilita que os possamos ir conhecendo, aprendendo algo sobre eles, sobre nós, uns sobre os outros e sobre tudo o que chega do mundo, proposto pela professora e pelas crianças – música, dança, pintura, escultura, arquitetura, culinária, literatura,

brincadeiras, jogos, oralidade, escrita, tsunamis, guerras, desertos, animais, florestas, montanhas, mares, céus, classificação, seriação, contagem, conflitos, atitudes, valores, leis, regras, direitos, deveres...

Dia após dia, esses sujeitos vão se conhecendo mutuamente, ou seja, vão sendo lidos uns pelos outros, em seus funcionamentos, produções e realizações: seus silêncios, isolamentos, sua disponibilidade para o que é proposto pela professora e para a companhia de outras crianças, seus jeitos de lidar com a espera, seus valores e atitudes de uns para com os outros, os indicadores de autonomia de cada um (a escassez ou a falta deles, em alguns casos), sua relação com os próprios pertences e com os dos colegas e da escola, os indicativos de cooperação com os outros e com a vida em comum do grupo do qual fazem parte (e a escassez ou a falta deles, em alguns casos), seus conflitos recorrentes, o tempo dedicado às situações que os mobilizam e às que não, sua relação com as regras e combinados que organizam a convivência no grupo e na escola, sua relação com as regras dos jogos, sua relação com o espaço físico da sala e do pátio, seus desenhos, pinturas, construções tridimensionais com sucatas, modelagens, sua participação na roda de conversa, seu jeito na hora de ouvir e contar histórias, cantar, dançar, sua participação na divisão dos papéis para o jogo de faz de conta e sua composição e performance nesses momentos...

As crianças podem não se dar conta, mas o professor planeja (quase) todas as etapas desse projeto de produção de conhecimento (dele professor) sobre as crianças e das crianças sobre o mundo e sobre ele (professor). Trata-se de um projeto rigoroso, metódico, criterioso, processual, mas também, em certa medida, incerto e impreciso, no que diz respeito tanto aos caminhos a serem tomados quanto ao que se vai, enfim, conhecer – além de lúdico e divertido e com espaço garantido para o inusitado, a surpresa, o inesperado, como convém à elaboração e à prática do planejamento do trabalho cotidiano de sala de aula e também à pesquisa, nas mais diferentes instâncias. Aliás, ao organizar o trabalho de sala de aula na perspectiva das múltiplas linguagens, o professor sabe que está fazendo pesquisa o tempo todo e que está, ao mesmo tempo, ensinando as crianças a fazerem pesquisa.

Nessa perspectiva, a pesquisa – escuta, investigação e aprendizagem – se desenvolve e se dinamiza a partir de duas vias e de dois sujeitos que se articulam o tempo todo, sem o que a pesquisa e a produção da relação pedagógica não iriam adiante:

1. a primeira via diz respeito à **pesquisa do professor para conhecer as crianças pelas produções delas em múltiplas linguagens**. Já falamos um pouco sobre isso no início do texto, a partir das considerações sobre as interações de Rodrigo, Bernardo, João, Filipe, Lívia, Daniela, Olav e Renesh entre si e com as linguagens da chegada à escola, da escolha de seus pares e dos cantos

organizados pela professora, do jogo simbólico (ou faz de conta), da pintura, do recorte, do rasgar e amassar papéis. O professor – ou a equipe da escola em conjunto – escolhe, seleciona as quantas linguagens a partir das quais apresenta um recorte do mundo às crianças – o recorte que lhes é mais significativo, que lhes faz mais sentido, ao menos naquele momento da história daquela instituição e daqueles profissionais. Para a equipe, essas quantas linguagens, dentre as tantas outras, são consideradas primordiais, essenciais ao trabalho dos cuidados e da educação das crianças e vão proporcionar a elas conhecimentos, vivências e experiências importantes para se conhecerem e conhecerem o mundo, à medida que vão dialogando e representando a si mesmas e ao mundo por essas quantas linguagens. Tais linguagens selecionadas pelo professor e pela equipe da escola não apresentam o mundo inteiro às crianças, mas uma parte do mundo – natural, cultural, social – que consideram importante que conheçam, vivenciem, experienciem, para irem se apropriando dele e interferindo nele, de acordo com as suas capacidades, os seus interesses e as suas necessidades, seja por curiosidade e iniciativa própria (das crianças), seja por situações que lhes são apresentadas pela vida e que lhes pedem providências. Escolhas, pontos de vista, para que ela (a vida) continue se produzindo e, de preferência, seja boa, entre outras coisas, em decorrência do que as crianças conseguiram elaborar e responder, providenciar, encaminhar, organizar. Nessa primeira via de pesquisa – escuta, investigação, aprendizagem –, portanto, o professor é um pesquisador da relação das crianças com as quantas linguagens ele selecionou e vai lhes apresentar ao longo do ano, com o objetivo de que essas linguagens sejam apropriadas progressivamente pelas crianças, com o objetivo de que ele (professor) aprenda progressivamente os funcionamentos das crianças – individualmente e em grupo –, pelas interações delas com essas linguagens, para poder planejar dia a dia e a cada dia com mais conhecimento as mediações junto a elas, para ajudá-las nesse processo de apropriação e também para aprender mais sobre como ele está se produzindo como professor. Sabe que, como as crianças, ele também está inacabado, incompleto, que vive a partir de versões provisórias, sucessivas e imprescindíveis de si, em dinâmica produção, porque em interação com as crianças e tudo o que chega com elas; porque em interação consigo mesmo, com a sua história e formação, sempre revisitadas e relidas, em decorrência do encontro diário com esses sujeitos e interlocutores tão importantes que são as crianças, os familiares delas, a equipe de trabalho, a comunidade em que a escola está inserida.

Para conhecer as crianças nas interações delas com essas quantas linguagens e com outras tantas que não estavam planejadas e que surgem, inevitavelmente, trazidas pelas crianças, um outro conceito é fundamental: o de signo. Vejamos o que Peirce, o mesmo autor com quem aprendi o conceito de linguagem, nos diz sobre signo:

[...] um signo [...] é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. [...] O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia [...] (PEIRCE, 2008, p. 46).

Em outras palavras, signo é um pouco, uma parte, um aspecto de alguém ou de alguma coisa selecionada espontânea, aleatória ou intencionalmente por nós, que nos desafia a pensar algo, a produzir interpretações, significações sobre esse alguém ou alguma coisa. Ao fazer isso, produzimos conhecimento sobre tal e testamos nossas hipóteses sobre esse conhecimento, possibilitando a continuidade e a qualidade das nossas interações com esse alguém ou alguma coisa e a geração de novos conhecimentos, e assim sucessivamente.

O professor não pode trabalhar sem um senso de significado, sem ser um protagonista. Ele não pode ser apenas alguém – ainda que inteligente – que implanta projetos e programas decididos e criados por outros para “outras” crianças e para contextos indefinidos. O valor mais alto e a significação mais profunda residem na busca por senso e sentido que são compartilhados por adultos e crianças (professores e estudantes), ainda que sempre com a percepção integral das diferentes identidades e dos distintos papéis (RINALDI, 2012, p. 108).

O signo não é propriamente a coisa ou alguém; é o que significamos sobre a coisa ou alguém, a partir da parte ou do aspecto que selecionamos. Ou seja, sempre estaremos pensando o todo a partir das partes, dos signos, que, por sua vez, são produzidos sobre aspectos distintos – outras partes – da coisa ou de alguém. E porque são partes, nos pedem sempre que as pensemos em conjunto, articuladamente, buscando entender cada parte na relação com outras partes – os signos em relação a outros signos –, o que nos possibilita nossa aproximação de conhecer em totalidade essa coisa ou alguém, qualificando nossas interações e mediações junto a essa coisa ou alguém.

Vejamos, por exemplo, como isso funciona quando aplicado ao trabalho de uma professora na Educação Infantil. Para tanto, vou me remeter à dissertação de Maria Fernanda D'Ávila Coelho (2009), que acompanhou durante três meses um grupo de crianças de quatro a 16 meses, num Centro de Educação Infantil da rede pública de Itajaí/SC. Maria Fernanda conta que, logo no primeiro dia, sentiu necessidade de elaborar um roteiro, a partir do qual iria direcionar o olhar e observar as crianças para conhecer suas produções, suas realizações, seus funcionamentos – para conhecê-las como linguagem, cada uma delas com sua estrutura e regras próprias de funcionamento –, pois olhar para elas aleatoriamente e registrar suas impressões no diário de campo não era suficiente para o que havia se proposto.

Apoiada no referencial teórico de sua pesquisa, escolhe três dimensões do trabalho da professora para conhecer as crianças e desenvolve cada uma delas a partir de aspectos a serem observados: (a) domínio do espaço e dos objetos (senta, arrasta-se, engatinha, anda com apoio, anda com firmeza, manuseia brinquedos, formas de exploração do espaço da sala, se vai à busca do que quer, perspectiva de atenção em relação ao objeto); (b) manifestação das emoções e dos sentimentos (expressa sentimentos, interage afetivamente; tem sensibilidade à manifestação do outro; é sensível aos sentidos – visão, audição, tato, paladar, olfato); (c) linguagem (mantém contato visual, emite sons, balbucia, produz duplicação silábica, palavras isoladas, frases). Ouso dizer que o exercício feito por Maria Fernanda para conhecer as crianças vai ao encontro e ilustra essa primeira via a que venho me referindo de pesquisa do professor para conhecer as crianças pelas produções delas em múltiplas linguagens. É possível dizer que as três dimensões escolhidas por Maria Fernanda são três linguagens privilegiadas por ela, dentre as quantas linguagens a partir das quais ela poderia ter escolhido para conhecer as crianças, possibilitando que as fosse conhecendo ao mesmo tempo que as crianças iam conhecendo essas três linguagens nas interações com elas e, conseqüentemente, se conhecendo, intermediadas pelas mediações das educadoras, sob o olhar atento e criterioso de Maria Fernanda.

Maria Fernanda tem um diário de bordo no qual escreve o que observa nos bebês em interação com essas três dimensões e sobre essas três linguagens, e também fotografa as situações relativas a elas, o que utiliza para, posteriormente, recobrar, analisar e produzir mais interpretações sobre os bebês naquelas situações, pensando quais mediações proporia para intervir nas relações dos bebês com aquelas dimensões consideradas tão importantes ao seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. O planejamento das mediações se dava também pela consulta aos cadernos de planejamento e de registro das educadoras responsáveis pelos bebês nos turnos da manhã e da tarde, e de conversas e trocas de impressões com as educadoras sobre os registros dos cadernos delas e sobre os do diário de bordo da pesquisadora.

Vamos conhecer um pouco mais do conteúdo das anotações do diário de bordo de Maria Fernanda, que possibilitou que ela retomasse suas impressões e fosse conhecendo Ana e, em seguida, conversasse e planejasse em conjunto com as educadoras as mediações junto a Ana para a continuidade e complexidade da produção da relação pedagógica, ou seja, da relação educadoras-Ana-conhecimento. Não reproduzo os dados na íntegra; reconto-os ao meu modo, procurando ser fiel aos registros da pesquisadora, à página 45 de sua dissertação:

1ª semana: Sorri muito, se expressa com o olhar [...]. Fica no bebê-conforto ou no colchão no chão; não senta. Chora pouco.

2ª semana: Fica no bebê-conforto, sorri para todos, emite sons, sorri e arregala os olhos quando outra criança se aproxima ou faz carinho. Começou a rolar e a levantar a cabeça quando de bruços. Só mama. Pouca interação com brinquedos; coloca-os na boca e logo solta.

3ª semana: Começou a comer alimentos sólidos na creche. Sorri e balança as pernas quando está contente, sentada no bebê-conforto. É observadora. Duplica sílabas: “dá-dá”, bem alto. Chama a atenção da professora, que senta para conversar com ela. Não firma a cabeça.

4ª semana: No berço, depois de dormir, fica brincando com um livro de plástico, manuseando-o com atenção e envolvimento (durante 25 min.). Parece incomodada de ficar no bebê-conforto. Emite sons como se estivesse cantarolando com ritmo.

Por fim, Maria Fernanda apresenta sugestões de mediação junto a Ana: bola de estimulação, estimulação no colo, bolas pequenas, balões com trigo e água; móveis, cores e sons; sentar em almofadas, massagem, movimentos, jogos cantados. Ao fazer isso, significa, problematiza e propõe intervenções como forma de responder e dialogar com o que foi conhecendo sobre Ana, visando contribuir para a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem das dimensões – das linguagens – que escolheu para conhecer Ana e os demais bebês daquele grupo, em interação com as educadoras responsáveis pelo trabalho junto a eles.

No exemplo seguinte, vamos conhecer as considerações de Michele Gomes Pacheco (2014) sobre as mediações das educadoras junto a um grupo de crianças do berçário de uma escola da rede privada de Porto Alegre/RS. Michele, na pesquisa que realizou para a elaboração do seu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, observa as escolhas das educadoras em relação aos bebês na hora da alimentação e observa também os bebês entre eles, envolvidos com a linguagem do faz de conta. Cruza essas informações, que lhe suscitam questões sobre a possibilidade de organizar o momento de alimentação de um jeito diferente daquele que vinha sendo praticado pelas educadoras.

Trata-se de uma situação em que poderemos avaliar possibilidades desperdiçadas de protagonismo compartilhado entre as educadoras, os bebês e o conhecimento de algumas linguagens que estão em funcionamento – a alimentação, o faz de conta e a autonomia. Desperdício porque as educadoras desconsideram o protagonismo das crianças, exercido na brincadeira de faz de conta de dar comida a alguém, mas inibido pela avaliação equivocada das educadoras sobre a capacidade de essas crianças se alimentarem sozinhas. Ou seja, desperdício também por deixar de articular e significar o que vão conhecendo sobre as crianças quando estão interagindo com diferentes linguagens, neste caso, com a linguagem do faz de conta e da alimentação, para organizar, aproveitando a capacidade de autonomia de cada criança, o momento da alimentação.

É um exercício bem ao gosto do que Peirce (2008) nos indica quando nos diz que signo gera signo; que, pelo fato de ser incompleto, o signo precisa sempre de outro signo, e mais outro, e mais outro, para, ao articularmos uns aos outros, interpretando-os, conhecermos cada vez mais próximo da totalidade algo ou alguém que queremos e ou precisamos conhecer, para determinar a continuidade, a qualidade e a complexidade da nossa relação, do nosso diálogo com eles. Ouçamos o que Michele (2014, p. 31-32) tem a nos dizer:

Os momentos de alimentação são realizados na própria sala, sendo uma criança por vez alimentada pela educadora, no bebê-conforto. Enquanto isso, as outras crianças são incentivadas a brincar com os brinquedos da sala. Hoje a professora relatou que até que eles estavam calmos, normalmente eles choram muito neste momento, pois querem ser os primeiros a comer. A escolha por quem vai ser alimentado primeiro é feita pela professora seguindo primeiramente a ordem de chegada à escola – por estar mais tempo sem comer (Fonte: Diário de Campo, 14 abr., 2014).

A cozinheira chega à porta e João (um ano) logo começa a fazer gestos, querendo pegar a comida, balbuciando. Em seguida começa a chorar. A professora diz que ele precisa esperar, mas ele chora sem parar. Outras crianças também começam a chorar, querendo comer (Fonte: Diário de Campo, 25 abr., 2014).

Larissa (um ano) chora intensamente próximo à professora. A mesma questiona: “O que houve? Me explica! Tem que esperar tua vez de comer!” (Fonte: Diário de Campo, 29 abr., 2014).

A partir destes excertos trago as seguintes problematizações: As crianças bem pequenas precisam e podem aprender a esperar a sua vez, mas não podem comer sozinhas? (2014, p. 31).

[...]

No excerto seguinte, Larissa (um ano) e Lara (dez meses) sinalizam a problematização feita anteriormente: as crianças bem pequenas precisam e podem aprender a esperar a sua vez, mas não podem comer sozinhas?

Larissa brinca com uma panelinha e uma colher de brinquedo, coloca objetos dentro da panelinha e faz ações de estar se alimentando, levando a colher à boca. Logo Lara se aproxima e tenta retirar a panelinha. Larissa resiste um pouco, mas logo cede. Lara então coloca objetos dentro da panelinha, como Larissa, e faz também a ação de estar se alimentando, colocando a panelinha na boca (Fonte: Diário de Campo, 22 abr., 2014).

Neste episódio protagonizado por Larissa e Lara, percebemos a potência que se apresenta por parte das crianças em dominar ações cotidianas, como o ato de se alimentar. E compreendemos que algumas aprendizagens das crianças parecem ser necessárias à comodidade dos educadores e da escola, e não ao bem-estar, ao desenvolvimento e às capacidades das crianças. E aqui nos deparamos com o entendimento equivocado de que certas ações sociais as crianças bem pequenas ainda não estão preparadas para realizar, e assim subestimam sua capacidade e, em consequência, adiam e emperram o processo de conquista de sua autonomia. Afinal, as crianças bem pequenas precisam e podem aprender a esperar a sua vez, mas não podem comer sozinhas? (2014, p. 32)

Gaulke (2013) reforça as considerações de Michele, reafirmando a possibilidade, a necessidade e a importância de professores e crianças se relacionarem e conviverem no dia a dia pela via do protagonismo compartilhado, reconhecendo-se e exercitando-se como interlocutores à altura uns dos outros:

Se o professor entra na relação sem a disponibilidade de ir ao encontro das crianças como suas interlocutoras, como protagonistas, fica muito difícil para as crianças mostrarem sua potência, mais ainda se medirem forças com ele. Por isso a importância de professores e crianças iniciarem a relação com a disponibilidade de conhecerem um ao outro e se aceitarem como legítimo outro na convivência (GAULKE, 2013, p. 15).

Madalena Freire (2007) também aposta nisso e valoriza e conta com a atenção e os cuidados de seus alunos em relação aos seus funcionamentos como professora incompleta, inacabada, imperfeita, em dinâmica produção de sua professoralidade. Sabe que eles a estão observando e significando suas atitudes, falas, humores e, por isso, a estão conhecendo e, ao mesmo tempo, aprendendo coisas com ela que, por vezes, nem ela mesma sabia que estavam aprendendo. A história a seguir, extraída de “A paixão de conhecer o mundo”, tem como protagonistas um grupo de crianças entre cinco e seis anos e Madalena, professora delas, e nos revela um pouco sobre isso:

Dentro dessa relação de cooperação e respeito, está também implícito um comportamento crítico, diante de tudo, na relação entre eles e comigo. Pude constatar esse comportamento dia atrás, quando num período onde eu estava mais cansada e, portanto, sem muita paciência, fui mandando sair, sem muita “conversa”, um grupo de crianças que estava na sala, quando já deviam estar no parque.

Ao voltarem de lá convocaram uma reunião para discutirmos:

- *Briga com a Madalena.*

Confesso que fiquei surpresa e perguntei:

- Que briga?

- *Você, toda mandona, falou alto, pra gente sair da classe, quando a gente estava trocando papel de carta...*

- *Você estava parecendo a mãe da gente...*

- *Nós não gostamos disso e até fizemos uma reunião no parque.*

Respondi que tinham inteira razão nas suas críticas, pedi desculpas e expliquei que naquele dia, especialmente, eu estava muito cansada, e se por acaso acontecesse aquilo outra vez eles me chamassem a atenção, pois isso me ajudaria.

Nesse mesmo dia, surge uma discussão entre duas crianças, eu vou conversar com as duas, e alguém chega junto de mim e fala baixinho:

- Calma, Madalena... calma...

Agradei a ajuda, ainda muito cansada, mas numa alegria imensa fui conversar com os dois.

Tudo isso reforça em mim o acerto de uma prática pedagógica de que vamos nos tornando criticamente sujeitos, discutindo, indagando, questionando-nos (FREIRE, 2007, p. 111).

Poderíamos continuar com outros exemplos de situações sobre essa primeira perspectiva de pesquisa, mas precisamos conversar sobre a segunda via de escuta, investigação e aprendizagens compartilhadas entre e pelos protagonistas da relação pedagógica.

2. **a pesquisa do professor junto com as crianças para se conhecerem e conhecerem o mundo:** trata-se de um processo de produção de conhecimento por uma criança ou por um grupo de crianças, na companhia de sua professora ou professor, sobre algo que elas querem-porque-precisam saber – de tanto que querem saber –, sobre o qual têm perguntas, questões e até mesmo problemas; sobre o qual têm hipóteses ou não, e por isso precisam tomar providências para saber onde, com quem e de que maneira podem ter acesso a informações sobre o que tanto as mobiliza. E que, feito isso, continuam contando umas com as outras para conversarem sobre os dados

acessados e, em meio a essas conversas, transformarem as informações em conhecimento suficiente para elaborarem respostas – sempre provisórias – às perguntas que deram origem à pesquisa.

Dessa vez, para ilustrar essa perspectiva, vamos conhecer um pouco da pesquisa de Maria Cláudia Bombassaro (2010) sobre duas linguagens fundamentais às crianças na Educação Infantil: a linguagem da roda e a da conversa – tanto é assim que no subtítulo de sua dissertação de mestrado, lê-se: “aprendendo a roda, aprendendo a conversar”. Munida de um gravador, Maria Cláudia registra, e por isso pode compartilhar conosco, um extenso, intenso e complexo diálogo entre seus protagonistas – uma turma de 13 crianças de cinco anos e sua professora, numa escola da rede particular de Porto Alegre/RS, às voltas com escolha do tema do novo projeto que irão desenvolver. Em nota de rodapé, Maria Cláudia (2010, p. 61) nos informa:

A proposta da Escola é trabalhar com projetos. A escolha dos mesmos é feita pelo grupo de crianças com a professora numa conversa sobre o que já estudaram e o que desejam estudar. Esta conversa pode durar vários encontros até que juntos, por consenso, cheguem a uma decisão. Cada projeto não tem um tempo de duração definido de forma rígida. Isso vai depender do tipo de atividades que serão desenvolvidas e no engajamento do grupo como um todo no assunto e nas atividades pensadas e realizadas.

As datas do diário de campo da pesquisadora indicam que a escolha do tema do projeto em questão se deu numa conversa de um dia, conversa que deixa muito claro o engajamento e a intensidade da participação de seus interlocutores. Na dissertação, essa conversa começa na página 59 e se desenvolve até a página 71. As crianças já tiraram seus calçados e estão acomodadas confortavelmente sobre almofadas no canto específico da sala. O tapete sobre o qual elas ficam foi retirado para ser lavado, pois no dia anterior uma criança vomitou sobre ele. Essa criança não veio à escola no dia da gravação dessa roda, pois ainda estava doente; das 13 crianças da turma, apenas 11 estão presentes. Uma delas traz o minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa nas mãos; outra traz duas pedras numa das mãos. As crianças conversam umas com as outras; várias crianças falam ao mesmo tempo¹.

¹ Para ler sobre a conversa entre as crianças: BOMBASSARO, Maria Cláudia. A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar. Porto Alegre-RS: Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

A roda, a conversa e o protagonismo compartilhado são linguagens pelas quais conhecemos um pouco mais esses sujeitos e os conhecimentos que os colocam em relação. São linguagens que nos possibilitam conhecer outros colegas de profissão no exercício do seu ofício, que se tomaram criticamente como objetos de escuta, investigação e aprendizagem – como linguagem –, ou que foram lidos por outros colegas pesquisadores como tal. Ao fazerem isso, se reinventaram e criaram novos mundos – para eles, para as crianças e suas famílias que frequentam as escolas em que eles trabalham –, novas concepções e relações com o conhecimento, a escola, as crianças, a infância, os alunos, os professores. Talvez seja por isso que Madalena Freire, uma dessas nossas colegas de profissão, conclua, em meio às inúmeras reflexões sobre o seu trabalho:

[...]o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora (FREIRE, 2007, p. 50).

Ficarei muito feliz se esse nosso encontro, possibilitado pela linguagem escrita, produzir em vocês reflexões, conhecimentos, emoções, sentimentos e outras tantas linguagens que comemorem e expressem o contentamento de vocês pela escolha dessa nossa profissão e do que podemos, com o nosso trabalho, contribuir para a continuidade da produção da nossa humanidade, a dos que estão sob nossa responsabilidade, para a vida desse planeta.

REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, Maria Cláudia. *A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

COELHO, Maria Fernanda D'Avila. *O acompanhamento da aprendizagem na Educação Infantil: uma questão de avaliação?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Itajaí/SC: 2009.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GAULKE, Alvine Genz. *A relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

HOLM, Anna Marie. *Baby-art*. Os primeiros passos com arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PACHECO, Michele Gomes. *Educação de bebês: nas entrelinhas de uma prática na Educação Infantil*. Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

RINALDI, Carlina. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.



PARTE II
**AS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS**

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE QUEM ESTAMOS FALANDO? COM QUEM ESTAMOS TRATANDO?

VALDETE CÔCO

O CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste texto, abordamos a docência no campo da Educação Infantil (EI) focalizando o provimento de cargos e a configuração das carreiras, implicadas com as políticas de valorização e reconhecimento dos profissionais que, por sua vez, incidem no fortalecimento da própria EI. Essa abordagem foi desenvolvida, considerando a seguinte indagação: de quem estamos tratando quando falamos em docência na especificidade da EI? Com essa indagação, esperamos mover reflexões sobre as decisões relativas à configuração dos quadros profissionais para o campo da EI no cenário educacional brasileiro. Decisões que dialogam com a afirmação da existência de uma especificidade, ou seja, de que o trabalho educativo institucional com as crianças pequenas agencia uma pedagogia específica, um modo de fazer particular à primeira etapa da Educação Básica (ROCHA, 1999). Essa pedagogia tem seus requisitos, mobiliza desafios e exige determinados investimentos, que se efetivam na interface com a configuração dos quadros profissionais requeridos pela EI.

Partimos da observação da EI como um campo em constituição, construindo progressivamente seu pertencimento aos sistemas de ensino, em meio a vivências transformadoras de sua dinâmica. Transformações que dialogam com novas compreensões sobre as crianças, suas infâncias e seus papéis sociais, com alterações nos encaminhamentos da política educacional, com as lutas dos movimentos sociais que atuam na pauta da infância e dos processos educativos, com as pressões pela expansão do atendimento, com a negociação relativa à distribuição dos recursos públicos, etc. Enfim, a EI está imersa no conjunto das pautas em disputa no contexto social e, não sem tensões, vem conquistando visibilidade e reconhecimento social, evidenciando necessidades emergentes, iniciativas de ação, metas futuras e desafios que persistem. Com isso, a EI se faz presente, cada vez mais consistentemente, nas deliberações vinculadas à gestão educacional, dialogando também com o conjunto das demandas sociais que integram as políticas públicas.

Entendendo que EI reúne distintas entradas informativas, variado temário de abordagem e inúmeros interlocutores, focalizamos a docência na EI sustentados num referencial bakhtiniano. Esse referencial assinala que, nas pautas de que tomamos parte, entramos numa cadeia dialógica em que muito já foi dito e muito ainda se pode dizer, de modo que não somos a primeira palavra nesse tema e, obviamente, não teremos a palavra final. Compomos, com nossos temas de interesse, o diálogo sem fim da existência humana (BAKHTIN, 1992, 1997, 2010).

Nesse diálogo, revisitamos conceitos dos campos da formação de professores e da política e gestão educacional, em especial os conceitos de trabalho docente (OLIVEIRA, 2010) e de desenvolvimento profissional (MARTINEZ, 2010), buscando considerar os diferentes sujeitos envolvidos e as oportunidades voltadas ao aprimoramento do trabalho institucional na EI. Articulamos esses conceitos às premissas do campo da EI, objetivando problematizar alguns elementos da “condição docente” (TENTI FANFANI, 2005), em meio à busca por fortalecer esse campo no cenário social.

Desse modo, lançamos nosso olhar ao trabalho docente na EI. Dirigimo-nos especialmente àqueles que atuam nesse campo, seja nas Secretarias Municipais de Educação, seja nas instituições que recebem as crianças. Em função do posicionamento dos municípios na relação entre os entes federados, eles se encontram, com maior intensidade, com as demandas e os desafios inerentes ao trabalho na EI. Conforme se observa no quadro a seguir, as redes municipais são responsáveis pelo quantitativo mais consistente do atendimento da EI no cenário brasileiro:

Quadro 1: Matrículas na Educação Infantil – Brasil e Regiões 2013

Matrículas na Educação Infantil – Brasil e Regiões 2013					
	Total	Dependência Administrativa – Total			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	7.590.600	2.624	55.020	5.316.464	2.216.492
Norte	600.605	109	3.156	509.553	87.787
Nordeste	2.151.038	549	4.607	1.548.962	596.920
Sudeste	3.333.824	1.263	2.069	2.224.708	1.105.784
Sul	1.000.300	580	9.723	714.660	275.337
Centro-Oeste	504.833	123	35.465	318.581	150.664

Fonte: Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed)¹.

¹ Derivado de Sinopse Estatística da Educação Básica do ano de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

Considerando esse quadro, os trabalhadores da EI, em especial aqueles que atuam nas redes municipais de ensino, são nossos interlocutores almejados de modo mais imediato. Todavia, sabemos que um texto, uma vez escrito, ganha caminhos próprios, conforme suas possibilidades de circulação e divulgação. Então, talvez o mais prudente seja enfatizar nosso objetivo de fortalecer a pauta da EI, desejando instar contrapalavras e, com isso, fomentar a continuidade das reflexões sobre a EI.

Destacando essa perspectiva dialógica em nossa abordagem, para focalizar a constituição dos quadros profissionais e a configuração das carreiras na EI, reunimos algumas reflexões derivadas das produções do grupo de pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (GRUFAE). Nesse propósito, exploramos dados das pesquisas “Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo (ES)²” e “Formação de Educadores para a EI³”. Assim, nossos dizeres se sustentam nas nossas vivências educativas cotidianas, mais aproximadas do cenário do ES. Do nosso contexto de observação, buscamos produzir reflexões que possam dialogar com o conjunto da EI brasileira, que vem assinalando investimentos na sua expansão, perdurando desafios ligados tanto ao acesso quanto à garantia de qualidade na sua oferta.

Nesse movimento, assinalamos que não podemos desconsiderar que a EI guarda uma vinculação muito particular com cada contexto de sua implementação (SILVA; RONCETTI; CÔCO, 2013). Essa vinculação deriva da divisão de competências e responsabilidades nos encargos de oferta educacional entre os entes federados (União, Estados e Municípios), o que repercute numa complexidade administrativa implicada com a produção de cenários municipais muito distintos (CURY, 2009). Deriva, também, das características típicas de cada município, tais como a organização da política local,

² Numa perspectiva de levantamento, a pesquisa envolve três ações integradas: a reunião de estudos (dissertações e teses) que focalizam a EI no cenário local, o acompanhamento dos editais dos concursos públicos para profissionais e a aplicação de questionário aos responsáveis pela EI nos municípios. Com esses procedimentos, objetiva-se mapear a EI no ES, com atenção especial à formação de professores. Uma primeira etapa foi desenvolvida em 2007 e uma atualização em 2013. Contou-se com a adesão de quarenta e um municípios (52,5%) em 2007 e com setenta e oito (100%) em 2013. Articulados a essa pesquisa, realizam-se outros estudos, em especial, acompanhando as iniciativas compreendidas no desenvolvimento da EI nos contextos locais.

³ Partindo das transformações na formação inicial (SILVA, 2003), especialmente com a proposição das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), fazendo com que EI passe a integrar o conjunto do curso (juntamente com a docência no Ensino Fundamental e com a gestão, aliadas à formação para a pesquisa e à atuação também em contextos não escolares), a pesquisa vem indagando como os estudantes vão configurando a possibilidade de atuar na EI e como institucionalmente se efetiva o investimento nessa possibilidade. Numa abordagem qualitativa exploratória, analisa dados apurados com graduandos do curso de Pedagogia (UFES), ingressantes no currículo 681 e 682 (de 2006 a 2010), com procedimentos de observação, aplicação de instrumentos e acompanhamento de eventos do curso que tiveram a EI como pauta. Articulados a essa pesquisa, realizam-se estudos associados à comunicabilidade dos estudantes com o campo da EI, em especial, com a temática do estágio.

as possibilidades de investimento na educação, os elementos culturais marcantes da região, a pressão dos movimentos sociais e as formas de participação da comunidade (CÓCO, 2011). Evidencia-se, então, uma diversidade na sua configuração.

Uma diversidade que nos atenta, por um lado, para a riqueza das nuances em função de que distintas iniciativas podem se mostrar igualmente potentes na produção de respostas às premissas apontadas para o desenvolvimento da EI. Por outro lado, também nos alerta para os riscos de construção de uma “ilusão ótica” (BENJAMIN, 1995, p. 24) que enfraquece as denúncias necessárias. Com o nosso referencial, acenamos para a importância de buscar um posicionamento de alteridade na abordagem das experiências e dos sujeitos, investindo numa dialogia pautada na possibilidade da troca e da partilha (BAKHTIN, 1997).

Realçar a possibilidade da partilha entre distintas experiências não implica abdicar das conquistas nos marcos jurídicos, que vêm afirmando a EI como um direito de todas as crianças. Nas negociações relativas aos direitos sociais, é possível se observarem lutas, conquistas, recuos, tensões, acomodações, destaques, silenciamentos e outras inúmeras formas de encaminhar o jogo interativo de constituição da vida social (BOBBIO, 2004). Os direitos afirmados nas legislações, ainda que não garantidos em sua totalidade, constituem objetivos de ação que informam os horizontes para as iniciativas no campo. Em resumo, no tensionamento social em busca de condições para o seu desenvolvimento, observa-se que a EI vem se afirmando com ressignificação em suas representações, ações e perspectivas, num processo que não se configura homoganeamente nos diferentes contextos municipais. Marcando a complexidade contextual que envolve a EI, miramos as iniciativas que dialogam com a configuração dos quadros profissionais próprios a esse campo.

NO CAMPO DA EI, OS DOCENTES: PROFISSIONAIS, CARREIRA E VALORIZAÇÃO

Para abordar a temática da identificação do conjunto de profissionais que atua num determinado campo, acreditamos ser necessário considerar as especificidades desse campo, uma vez que tais especificidades fornecem indicadores para a composição de seus quadros profissionais. Então, para identificar de quem estamos falando quando nos referimos aos docentes da EI, primeiramente precisamos considerar como está configurada a EI, ainda que o reconhecimento da sua diversidade já esteja evidenciado. Depois, observar como essa configuração tem implicado determinadas demandas profissionais que orientam o provimento de cargos e funções nesse campo. Por fim, associar esses cargos e funções à indução de um quadro profissional típico desse campo. Com isso, cotejar os dados relativos à configuração profissional da EI com as premissas apontadas nas normativas legais para o seu desenvolvimento e, nesse desenvolvimento, a valorização e reconhecimento dos seus profissionais.

Dessa forma, começamos por explorar a configuração da EI. De partida, cabe retornar à premissa de que a EI se volta ao processo educativo das crianças pequenas para lembrar que não podemos considerar essa tarefa apartada da observação de que ainda vivenciamos um adulto-centrismo reinante e que ainda estamos nos primeiros passos na conquista de um espaço social democrático, que valorize e estimule a participação de todos – incluindo as crianças – nos processos deliberativos. Portanto, mesmo que seja evidente a participação ativa das crianças, por suas formas próprias, na dinâmica da vida social, é preciso considerar seu “frágil” poder de pressão na implementação das políticas públicas (SOARES, 1997).

Assim, integrando políticas públicas para as crianças, nos marcos da legislação em vigor, a EI integra a Educação Básica e reúne a creche e a pré-escola (BRASIL, 1996). Essa normativa indica que a integração na Educação Básica implica uma dialogia da EI com o Ensino Fundamental (EF), uma vez que a Educação Básica se completa em função de uma continuidade formativa no itinerário educativo dos estudantes. Indica também que, nessa dialogia, é importante considerar a integralidade da EI a partir das demandas do atendimento na faixa da creche (zero a três anos) e da pré-escola (quatro e cinco anos). No conjunto, a inserção na escola básica implica que a EI integra o campo educacional, obedecendo aos marcos regulatórios gerais da educação. Essa obediência, que visa à integração das ações das distintas etapas educacionais, não dispensa a produção de diretrizes próprias à EI, no bojo dos marcos regulatórios gerais da educação.

Na produção vinculada à dinâmica de desenvolvimento da EI, destacamos as temáticas relativas à política pública preconizada (BRASIL, 2006a), à avaliação do investimento na cobertura do atendimento (BRASIL, 2009a), a parâmetros de infraestrutura e qualidade para o atendimento (BRASIL, 2006b, 2006c, 2009b, 2009c), a diretrizes e orientações ao trabalho (BRASIL, 2009d, 2010, 2012a, 2012b, 2012c, 2013), a indicadores para a formação de profissionais (BRASIL, 2006), à participação ampliada na negociação das experiências educativas (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2006), dentre outras.

Articulando essas premissas aos indicadores educacionais, assinalamos uma complexidade que tensiona a dialogia tanto da EI com o EF quanto da faixa da creche com a da pré-escola, em meio à diversidade presente na sua dinâmica organizativa. Com o quadro a seguir, assinalamos esse tensionamento na observação de indicadores mais reduzidos para a faixa da creche em relação à pré-escola e do conjunto da EI em relação ao EF.

Quadro 2: Dados educacionais – Brasil 2013

DADOS EDUCACIONAIS – BRASIL 2013					
N.º	Educação Básica	Educação Infantil		Ensino Fundamental	
Matrículas	50.042.448	7.590.600		29.069.281	
		Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais
		2.730.119	4.860.481	15.764.926	13.304.355
Estabelecimentos⁴	190.706	116.400		141.260	
		Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais
		56.019	107.320	125.621	63.422
Turmas	2.186.922	447.096		1.253.718	
		Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais
		178.442	268.654	699.113	554.605
Funções docentes	2.148.023	474.591		1.409.991	
		Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais
		211.694	289.507	736.895	799.873

Fonte: MEC/Inep/Deed⁵.

Com os indicadores apresentados, aludimos a uma configuração da EI que não logra as mesmas condições de investimento do que outras etapas da escola básica. Essa desigualdade também se mantém se consideramos as diferenças no atendimento entre os contextos urbano e rural no cenário brasileiro.

⁴ Podem ofertar mais de uma etapa educacional.

⁵ Derivado de sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

Perquirindo o foco da configuração da EI para aprofundar a observação do seu delineamento institucional, recortamos dados mais focalizados, tomando como referência o contexto do ES. Seleccionamos uma listagem de identificação das instituições públicas, observando especialmente a identificação inicial. Apuramos o seguinte quadro de referências:

Quadro 3: Identificação das instituições de EI – ES 2012

FORMAS DE IDENTIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES	
IDENTIFICAÇÃO INICIAL	DESCRIÇÃO
CRECHE	Creche
PE	Pré-Escola
PEM	Pré-Escola Municipal
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEMEI	Centro Escolar Municipal de Educação Infantil
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEIEF	Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMPEIEF	Escola Municipal Pluridocente de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMPEFEI	Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental e Educação Infantil
EMUEFEI	Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental e Educação Infantil
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do ES (SEDU)⁶.

⁶ Disponível em: <<http://www.educacao.es.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

Com esses dados, indicamos a composição de um campo ampliado de referências de identificação institucional, que podem circunscrever-se à primeira etapa da Educação Básica ou associar-se a outras etapas, em especial, ao EF. No quadro a seguir retratamos a intensidade dessas configurações institucionais:

Quadro 4: Configuração das instituições de EI – ES 2012

FORMAS DE IDENTIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES – ES 2012							
	EDUCAÇÃO INFANTIL					ASSOCIADAS A OUTRAS ETAPAS	
	CMEI CEMEI CEIM CEI	UMEI	EMEI	CRECHE	PEM PE	EMEIEF CMEIEF EMPEIEF EMPEFEI EMUEFEI	EMEB
N.º de municípios ⁷	58	03	18	16	14	35	02
% do total de municípios	74.3	3.8	23.0	20.5	17.9	44.8	2.5
% do total de citações	39.7	2.0	12.3	10.9	9.5	23.9	1.3

Fonte: SEDU⁸.

Estudos sobre o cenário local (SILVA; RONCETTI; CÔCO, 2013; OLIVEIRA, 2013; ZUCOLOTTI, 2014; e outros) permitem explorar as diversas identificações (muitas presentes em um mesmo contexto) na particularidade da parceria com o EF. Assinalamos a observação de uma associação típica, de enturmação por faixa etária, compondo salas ou grupos de EI no EF, comumente mais voltadas à faixa da pré-escola. Neste caso, a EI ocupa um número reduzido de salas (de uma a três) nas instituições de EF. Assinalamos também a presença de agrupamentos com mais de uma faixa etária em uma mesma sala ou grupo de EI, integrando instituições chamadas unidocentes que, num dos turnos, funciona como instituição de EI (ocorrência de uma única sala ou grupo de atendimento com crianças de variadas idades). Por fim, assinalamos ainda a presença da EI em instituições pluridocentes (na ocorrência de mais de uma sala

⁷ Cabe lembrar que muitos municípios utilizam mais de uma forma de identificação.

⁸ Disponível em: <<http://www.educacao.es.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

ou grupo de atendimento, ainda que reunindo crianças de idades diversas), podendo ocupar um turno específico da instituição ou dividir o espaço em cada turno com o EF.

Análises dessas configurações demandam estudos mais aprofundados. Por ora, na focalização do recorte do desenvolvimento dos quadros profissionais, aventamos duas questões associadas ao reconhecimento da EI no cenário social. Na primeira, é necessário reconhecer uma pulverização nas formas de identificação institucional e, em alguns casos, assinalar que essa pulverização pode fortalecer um modelo escolarizante, em especial, quando a EI é acolhida no interior das escolas de EF e estas mantêm uma estruturação física e pedagógica típica do trabalho no EF. Na segunda questão, é preciso reconhecer também que a EI conquistou materialidade nos cenários locais, com a presença de suas instituições específicas que, geralmente, se destacam na paisagem social e se distinguem das propositivas estruturais do EF. São duas questões que assinalam muitas outras para o encaminhamento do trabalho institucional na EI, em especial, para os modos de construção de seu pertencimento à Educação Básica.

De todo modo, do exposto até então, destacamos que a configuração da EI é indicadora de distintas opções que repercutem no impacto do atendimento e na organização das redes de ensino, ecoando na dinâmica de desenvolvimento das práticas pedagógicas e na configuração dos quadros profissionais, com implicações na (in) visibilidade da própria EI no cenário social.

Afirmamos essa vinculação da configuração da EI com os quadros profissionais a partir da lógica de que os processos formativos se efetivam numa rede ampliada de vivências, que integra a formação inicial e a formação continuada, numa articulação intrínseca com o exercício do trabalho institucional. Com isso, destacamos o exercício do trabalho na EI, na sua multiplicidade de encontros (com as crianças, com as famílias, com os pares, com os gestores, com as normatizações, com as produções circulantes no campo, etc.) como integrante do processo (de/re/in)formativo dos profissionais. Parece-nos urgente pautar as formas de organização do trabalho como elemento importante do processo formativo dos profissionais. É recorrente captar suas assertivas de que aprenderam ou aprendem a trabalhar na EI na *prática* desse trabalho (CÔCO, 2013).

Se essa assertiva da força da experiência contrasta com dados de formação inicial, uma vez que indicadores vêm assinalando a ampliação do quantitativo de professores que são formados em nível superior (CÔCO, 2012), ela também pode nos indicar que a formação inicial precisa abarcar mais fortemente as questões da EI e que a formação continuada precisa ser garantida a todos os profissionais e em articulação com suas demandas. E, assim, favorecer que formação (inicial e continuada) e experiência profissional possam cultivar parcerias, transitando seus saberes. De todo modo, o trabalho na EI tem, então, um papel privilegiado na constituição dos profissionais. Num campo em expansão, considerando as metas postas à EI, é possível inferir o aumento no número de profissionais. Portanto, os iniciantes nesse campo terão, no trabalho a ser executado,

uma importante fonte formativa. A precariedade de investimento nesse trabalho pode implicar um afastamento de profissionais da EI (ZUCOLOTTO; CÔCO, 2014).

Com isso, destacamos a importância de investir no fortalecimento da EI, especialmente para que esta, na dialogia com o EF, não sucumba à força do modelo escolar, mas estabeleça parcerias que possam fazer vivificar, nas especificidades de cada etapa educacional, o direito reconhecido na legislação de que todas as crianças possam usufruir do direito à educação. Assim, que a EI tome consistência para além de um direito normativo (FULLGRAF, 2008). Nesses tensionamentos, projetos e programas (de apoio à mobilização de infraestrutura e de suporte técnico pedagógico) voltados à afirmação da integralidade da EI podem marcar um conceito de instituição no interior de uma concepção de EI, favorecendo os elementos de significação do que pode ser o trabalho docente na observância da especificidade da EI. Lembramos a importância de uma expansão que invista tanto na ampliação do acesso quanto na qualificação do trabalho pedagógico, reconhecendo nos quadros docentes um mecanismo importante de indução dessa qualificação.

No bojo da qualificação desse trabalho pedagógico, implicado com o fortalecimento dos profissionais e, com isso, da própria EI, avançamos mais um pouco com nossas reflexões, tratando do provimento de cargos para a EI também com dados mais focalizados no cenário local⁹. Ao focalizarmos os cargos oferecidos para a EI nos últimos concursos públicos¹⁰, constatamos uma oferta para os cargos de professor *regente* de turma (92,3%), de pedagogo (64,1%), de professor de Educação Física (48,7%), de auxiliar (32%, com várias formas de denominação), de professor de Língua Estrangeira (17,9%), de professor de Artes (15,3%), de coordenador (6,4%) e de professor de Música (1,2%). Obviamente o quantitativo de vagas é muito diverso, e as múltiplas possibilidades de análise derivadas desse dado não cabem nos limites das reflexões aqui propostas. Marcamos, com esses dados, que o campo da EI se amplia com a presença de novos profissionais, seja na carreira do magistério (com suas garantias), seja em carreiras paralelas (integrando o quadro funcional geral dos municípios) ou mesmo em funções distanciadas da contratação inicial. Focalizaremos dois movimentos dessa ampliação.

No primeiro movimento, realizado no bojo de profissionais integrantes da carreira do magistério, registramos a estratégia dos municípios de incluir áreas de conhecimento na EI, com destaque para Educação Física, Língua Estrangeira e Artes. Esse dado correlaciona-se com a legislação que vem regular o tempo destinado ao planejamento no interior

⁹ Continuamos explorando dados decorrentes das pesquisas “Mapeamento da Educação Infantil no ES” e “Formação de Educadores para a EI”.

¹⁰ Apuramos que setenta e cinco municípios (92,3% do total) realizaram concursos com cargos para a EI. A faixa de realização do último concurso nos municípios do ES compreende os anos de 1990 a 2013.

da jornada dos professores. Com esse movimento, a maioria dos municípios (67,9%) declara destinar um terço da jornada ao planejamento para os professores. Se esses dados permitem aventar que novas dialogias podem se estabelecer, ampliando as fontes discursivas na reflexão sobre a EI (agregadas com as áreas de conhecimento), também é prudente cuidar para que essas iniciativas não fortaleçam lógicas de disciplinarização dos saberes, implicando uma fragmentação do trabalho. É importante assinalar que, se parcerias são necessárias para a garantia dos direitos dos sujeitos envolvidos na EI, elas demandam uma articulação com vistas a mobilizar iniciativas de ação que potencializem as premissas pautadas nas diretrizes curriculares (BRASIL, 2009d). Ainda, é preciso considerar que o estímulo à articulação não pode ser reduzido a um grupo de profissionais, sob pena de inviabilizar a importância de projetos institucionais e coletivos.

No segundo movimento, que informa a existência de carreiras e/ou funções paralelas ao cargo/função de professor, exploramos a presença dos chamados “profissionais auxiliares” no trabalho junto às crianças (CÔCO, 2010). Os dados indicam, além da afirmação exclusiva da presença de professores na EI (22%), a presença de um quadro funcional de auxiliares que podem integrar o quadro do magistério municipal (16,5%) ou o quadro geral de funcionários municipais (37,5%), em funções geralmente denominadas como berçaristas, auxiliares de atividades educativas, recreadores, cuidadores, mãe social e outros. Podem ainda ser selecionados dos quadros de limpeza e merenda próprios do município (22,5%) ou contratados por meio da terceirização (22,5%). Com isso, a escolarização mínima se distribui em: sem exigência (2,5%), anos iniciais do EF (8%), EF completo (11,5%), Ensino Médio (57%) ou ensino superior (18%). Nessas condições, observa-se que, geralmente, é exigida dos profissionais auxiliares uma jornada de trabalho superior a dos professores, oferecendo uma remuneração inferior. Além disso, esse quadro funcional não tem as garantias de planejamento e de investimento na formação requeridas pelo trabalho pedagógico realizado com as crianças. Ainda na temática da composição de quadros funcionais, estudos vêm revelando a forte presença de estagiários no campo da EI, geralmente atuando nessas funções auxiliares por meio do estágio remunerado (CÔCO, 2013).

A combinação entre a presença de professores e de profissionais auxiliares pode ser associada às formas de organização do trabalho institucional, em especial, à organização dos agrupamentos de crianças e ao tempo de atendimento. Cabe observar que a questão da organização do atendimento envolve a observância de vários referenciais, dentre eles os parâmetros de qualidade (BRASIL, 2006a), as diretrizes (BRASIL, 2009d, 2010), a regulamentação da EI em cada município e a proposta pedagógica de cada instituição. Em relação aos agrupamentos, a título de recomendação, destacamos a indicação de uma proporção de seis a oito crianças por professor para grupos de crianças de zero a um ano; de quinze crianças por professor para grupos de crianças de dois a três anos, e de vinte crianças por professor, nos grupos de crianças de quatro a cinco anos (BRASIL, 2013, p. 7-8). Em relação à jornada de atendimento, considera-se tempo parcial a jornada

de, no mínimo, quatro horas diárias, e de tempo integral a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias de permanência da criança na instituição (BRASIL, 2009d).

Nesse quadro, destacamos algumas observações captadas nos dados locais que dialogam com a presença de profissionais auxiliares, relacionadas ao trabalho do professor na EI. Inicialmente tomamos observações situadas em contextos que mantêm o quantitativo dos agrupamentos nas faixas recomendadas. Em alguns casos, foi possível observar a presença de profissionais auxiliares junto aos professores, em especial, na faixa inicial da creche (crianças até dois anos), indicando que esse quantitativo parece requerer a presença de outros adultos para o encaminhamento do trabalho educativo na EI. Também foi possível observar que esses profissionais, dada a sua jornada diária de trabalho mais estendida (superior a dos professores), têm a tarefa especial de desenvolver o trabalho com as crianças nos momentos em que os professores cumprem suas jornadas de planejamentos e nas trocas de turnos de professores, geralmente efetuadas em associação ao horário de descanso das crianças (quando atendidas em horário integral).

Também a partir dos dados locais, destacamos um segundo grupo de observações associadas à ampliação do número de crianças nos agrupamentos (tomando como referência as recomendações assinaladas anteriormente). Observamos iniciativas de ampliar o número de crianças nos grupos, integrando um auxiliar ao trabalho do professor. Em alguns casos, geralmente na faixa da creche, esses profissionais acabam por atuar substituindo a função de professor. Quando da presença de estagiários, se, por um lado, podemos aventar uma parceria entre a formação inicial e o campo de trabalho, não podemos desconsiderar que o estágio tem requisitos próprios que não autorizam a substituição de quadros funcionais. Os requisitos do estágio assinalam a possibilidade de um momento potente de aprendizagens compartilhadas que requerem a presença sistemática de um responsável pelo trabalho em curso.

Assim observamos a consistente presença de profissionais auxiliares no quadro funcional da EI. Entendemos que é urgente problematizar essa estratégia de provimento de quadros funcionais, uma vez que a mobilização de hierarquias funcionais não tem favorecido a premissa da integração entre o cuidar e o educar no trabalho com as crianças pequenas. Na parceria entre professores e auxiliares, nossos dados vêm indicando uma divisão de tarefas em que aos profissionais auxiliares ficam destinadas especialmente às atividades de cuidado. Com isso, também se mostra emergente marcar a importância do planejamento, com vistas a envolver o conjunto dos participantes no trabalho, nas distintas tarefas inerentes ao trabalho na EI. As transformações na EI, que afirmam as interações e as brincadeiras como eixos das propostas pedagógicas, agregam novos elementos à discussão das ações educativas, ecoando em demandas para o desenvolvimento do trabalho na EI. A qualificação desse trabalho está implicada com o investimento no pertencimento de profissionais nesse campo, e esse pertenci-

mento não se efetiva com condições diferenciadas de desenvolvimento profissional, de reconhecimento e de valorização.

De todo modo, esses dois movimentos evidenciam a importância de compor os quadros da gestão institucional. Além de buscar condições que superem hierarquias de reconhecimento e valorização, é urgente criar condições para o investimento num projeto coletivo de trabalho que abarque o conjunto dos profissionais e envolva a comunidade, as famílias e as crianças.

Na composição dos quadros de gestão, a função de direção das instituições que ofertam EI nos municípios do ES apresenta situações em que a função está presente em todas as instituições de EI (47,5%), em que está presente em muitas delas (27%), em que está presente em algumas delas (19%) ou as instituições não contam com essa função (1,5%). Do mesmo modo, ainda que com percentuais distintos, o quadro funcional de pedagogo pode estar presente em todas as instituições (45%), pode estar presente em muitas delas (20,5%), pode estar presente em algumas delas (28%) ou as instituições não contam com esses profissionais (5%). Com esses dados, indicamos que, na paisagem social da EI no ES, a valorização das funções de gestão já se assinala na composição dos quadros funcionais, ainda que seja evidente que essa valorização necessita de fomento para a sua ampliação.

Para esse fomento, lembramos que a composição de equipes gestoras não se efetiva apartada das premissas relativas à gestão democrática. Essas premissas, por sua vez, vão encontrar modos distintos de se materializar no cenário das instituições que recebem as crianças pequenas, uma vez que a participação infantil se efetiva com a inteireza das singularidades dos “cidadãos de pouca idade” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 74). Também é preciso considerar que os processos educativos na EI se efetivam numa rede ampliada que envolve as famílias e outras instituições, cujas políticas se dirigem também às demandas das crianças (saúde, assistência, lazer, etc.). Com isso, o exercício da gestão precisa incorporar uma rede ampliada de interlocutores no desenvolvimento de seu trabalho.

Com esse percurso textual, acreditamos ter apresentado alguns indicadores com vistas a responder à questão relativa ao conjunto de profissionais que integram a docência na EI. Os dados indicam uma diversidade de profissionais, associados a cargos e funções também muito distintas. Com isso, se mostra urgente problematizar esse contexto, considerando suas implicações na produção das respostas necessárias ao atendimento das demandas que se assinalam no horizonte da EI, que indicam a necessidade de sua expansão e qualificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas reflexões com o propósito de abordar a docência na EI, focalizando a constituição dos quadros profissionais e a configuração das carreiras, implicadas com políticas de valorização e reconhecimento, em interface com a complexidade do campo da EI no seu pertencimento aos sistemas de ensino. Apurando a diversidade de profissionais que passam a integrar o campo da EI, aventamos a possibilidade de desenvolver uma dialogia enriquecida por várias entradas informativas, advindas dos variados processos formativos e experienciais carreados pelos sujeitos que integram os quadros funcionais. Todavia, não podemos desconsiderar a constituição de condições muito desiguais, em especial, com a existência das funções de auxiliares.

Ainda que seja necessário reconhecer que um olhar atento ao cotidiano do trabalho pode captar inúmeras experiências exitosas na partilha articulada das ações, essas condições nos parecem pouco favorecedoras ao desenvolvimento de um trabalho partilhado na EI, instando mais as práticas de divisão de tempos e tarefas. Ademais, não podemos creditar apenas aos sujeitos envolvidos as iniciativas de mobilizar as parcerias necessárias, transformando os trabalhadores em culpados pela falta de articulação nas ações. Chamamos o conceito de responsabilidade, integrando o ato ético de consideração ao outro, neste caso, de consideração aos muitos outros envolvidos: o processo educativo das crianças, as necessidades das famílias, as demandas dos profissionais, o fortalecimento da EI, a valorização da educação... E com isso enfatizar que, sem desprezar a necessidade de que cada um se comprometa com a educação das crianças, a responsabilidade seja partilhada por todas as instâncias envolvidas.

Com esse quadro, assinalamos que as respostas às demandas da EI preconizadas na legislação, que marcam a importância de fortalecer uma pedagogia própria da EI, não podem se furtar à discussão do posicionamento que a EI vem conquistando com essas formas de encaminhar o provimento de quadros profissionais. No repertório de possibilidades de atuação vinculadas à docência, a conquista de profissionais não se aparta das condições oferecidas no campo de trabalho. Nessa imbricação, a análise do presente se faz saturada de uma “memória de futuro”, como nos ensina Bakhtin (1992). Do futuro tiramos os valores para qualificar nosso presente, de modo a aventar não a continuidade dessa mesma vida, mas a investir na possibilidade de transformar formalmente essa vida. Entendendo a vida como um acontecimento aberto, convidamos à problematização das formas de pertencimento à EI no repertório da profissão docente, em articulação com as respostas às demandas do presente, por concretizar as garantias legais preconizadas para a educação das crianças pequenas.

Retomando a perspectiva dialógica apontada no propósito deste texto, finalizamos reiterando que nossos dizeres sobre a EI foram produzidos considerando o encontro com outros dizeres e, no movimento infindo de estar com o outro, abrindo-se a movimentos

de revisão do olhar que possibilitem sofrer transformações, ganhar adensamentos, percorrer novas rotas analíticas e agregar outras vivências. Nessa perspectiva, ainda que os fios mobilizadores de nossas reflexões decorram mais de dados de pesquisas realizadas no ES, muitas das questões aqui levantadas dialogam, em variadas possibilidades de contato, com as realidades de outros estados brasileiros. Esperamos, com essas reflexões, manter acesa a rede dialógica no campo da EI, contribuindo para o fomento de outras tantas investigações e proposições. Assim, que as contrapalavras possam instar novos investimentos no fortalecimento da EI e, com isso, na valorização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 24.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. MEC/SEB. *Brinquedos e brincadeiras de creche*. Brasília: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: fev. 2014.
- _____. MEC/SEB. *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. Brasília: MEC/SEB, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: fev. 2014.
- _____. MEC/SEB. *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: fev. 2014.
- _____. MEC/SEB. *Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: fev. 2014.
- _____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: fev. 2014.
- _____. MEC/CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006.

_____. MEC/CNE. Resolução CNE/CEB n.º 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009d.

_____. MEC/SEB *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: fev. 2014.

_____. MEC/SEB. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, SEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: fev. 2014.

_____. MEC/SEB. *Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: fev. 2014.

_____. MEC/SEB. *Indicadores de qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: fev. 2014.

_____. MEC/SEB. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Parâmetros e Encarte. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: fev. 2014.

_____. MEC/SEB. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: fev. 2014.

_____. MEC/SEB. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos*. Brasília: MEC, SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: fev. 2014.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Consulta sobre qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CÔCO, Valdete. Educação Infantil do campo: Aproximações ao cenário do Espírito Santo. In: 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2011. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GTo3/GTo3-379%20int.pdf>>. Acesso em: jun. 2012.

_____. Interfaces da formação inicial com a Educação Infantil: aprendizagens recíprocas. In: RANGEL, Iguatemi Santos; NUNES, Kézia Rodrigues; CÔCO, Valdete. *Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos*. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013, p. 107-124.

_____. Trabalhador docente na Educação Infantil no Espírito Santo. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). *O trabalho docente na Educação Básica: o Espírito Santo em questão*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 59-80.

_____. Auxiliar de Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: fev. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação*. Disponível em: <http://portais.seed.se.gov.br/sistemas/portal/arquivos/p14-500_jamil_cury.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2008. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4332--Int.pdf>>.

MARTINEZ, Javier Campos. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: fev. 2014.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.

OLIVEIRA, Conceição Regina Pinto. *Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In:_____; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: fev. 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999 (Série tese: 2).

SILVA, Carmem Silvia Bissoli. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Divina Leila Soares. *Salas extensivas de Educação do Campo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

_____; RONCETTI, Verônica Belfi Paulino; CÔCO, Valdete. Trabalho Docente na Educação Infantil. In: *Anais. VII Encontro Brasileiro da Rede Estrado: Trabalho Docente e Políticas de Responsabilização*. Vitória. UFES, 2013. CD-ROM.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 7-28.

TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

ZUCOLOTTO, Valéria Menassa; CÔCO, Valdete. Docência na Educação Infantil: desafios no início da carreira. In: *Anais. IV Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência*. Curitiba: UTFPR, 2014. C-DROM.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E OS AVANÇOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

RICARDO AMORIM GOMES

A Educação Infantil vive um momento significativo em sua história: o do reconhecimento de sua importância para a formação humana. Seu grande desafio é possibilitar que as crianças de zero a seis anos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam frequentar as instituições de ensino com a garantia de que encontrarão um espaço adequado para atender às suas necessidades e interesses, tendo respeitadas, dentro do coletivo, suas individualidades.

A Constituição Federal de 1988, no art. 208, inciso IV, refere-se ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; a Lei 8.069, de 13/07/1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vai referendar, no artigo 54, inciso IV, que é dever do Estado assegurar o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Esse atendimento será novamente corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9.394/96, no texto do artigo 30, inciso I: “[a Educação Infantil será oferecida em] creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade”; inciso II: “pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade”. Assim, além do cuidar e do brincar, ocorreu o reconhecimento de que é também necessário educar a criança pequena. Posteriormente, com o advento da Lei n.º 11.274, de 2006, que trata do Ensino Fundamental iniciando aos seis anos e a recente alteração na LDBEN produzida pela Lei 12.796/13, a Educação Infantil passou a compreender o grupo de zero a cinco anos, para idade de ingresso, com ponto de corte em 31/03 do ano em que ocorre a entrada no Ensino Fundamental.

O diagnóstico apresentado no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) conclui que ainda havia sérios problemas a serem enfrentados nesse campo e definiu como uma de suas metas a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento das instituições de Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Sem dúvida, esse avanço na legislação foi uma conquista para a educação da criança, mas os desafios não cessaram, principalmente no que diz respeito à elaboração e implementação de políticas públicas de financiamento e à gestão da educação para esse segmento educacional.

A Educação Infantil é hoje o maior vetor de crescimento da Educação Básica no que se refere à ampliação da matrícula. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2013), estudos mostraram que a Educação Infantil brasileira está em expansão. No entanto, o Brasil tem um longo caminho a percorrer para que ainda sejam atingidas as metas propostas no Plano Nacional de Educação 2001-2010, no que se refere ao atendimento à população de zero a cinco anos. Em 2012, a Educação Infantil foi tema da Semana de Ação Mundial (SAM)¹, que evidenciou a necessidade de ampliação de vagas para essa faixa etária da população. Segundo a SAM, apenas 18,4% das crianças brasileiras de zero a três anos e 81,3% das crianças de quatro a seis anos têm acesso à Educação Infantil.

Ao analisarmos os dois quadros a seguir, veremos que os avanços no atendimento à demanda foram mínimos, uma vez que, para a população de zero a três anos, o percentual de acesso à educação é de apenas 21,03%, enquanto para a população de quatro a seis anos é de 53,82%.

Quadro 1: População em idade escolar – ano base 2010

	0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	Total 4 a 17 anos
Brasil (2010)	10.925.893	8.696.672	26.309.730	10.357.874	45.364.276
Região Norte (2010)	1.232.733	966.864	2.751.080	1.016.228	4.734.172
Região Nordeste (2010)	3.352.821	2.669.088	8.082.782	3.163.316	13.915.186
Região Sudeste (2010)	4.106.927	3.270.350	10.074.943	3.987.640	17.332.933
Região Sul (2010)	1.392.362	1.122.270	3.468.685	1.423.767	6.014.722
Região Centro-oeste (2010)	841.050	668.100	1.932.240	766.923	3.367.263

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

¹ A Semana de Ação Mundial (SAM) é uma iniciativa da Campanha Global pela Educação e desde 2003 acontece simultaneamente em mais de 100 países como uma grande pressão internacional da sociedade civil sobre líderes e governos para que cumpram os tratados e as leis nacionais e internacionais no sentido de garantir educação pública, gratuita e de qualidade a todas e todos.

Quadro 2: Matrículas na EB – ano base 2011

	Creche	Pré-Escola	Ens. Fundamental – anos iniciais	Ensino Fundamental – anos finais	Ensino Médio
Brasil (2011)	2.298.707	4.681.345	16.360.770	13.997.870	8.400.689
Região Norte (2011)	89.632	462.448	1.908.692	1.347.576	754.617
Região Nordeste (2011)	484.088	1.554.092	5.153.909	4.162.821	2.401.354
Região Sudeste (2011)	1.189.132	1.835.980	6.037.160	5.572.841	3.479.392
Região Sul (2011)	383.298	521.227	2.048.437	1.891.940	1.137.261
Região Centro-Oeste (2011)	152.543	307.523	1.212.426	1.022.649	628.036

Fonte: MEC/INEP.

Considerando a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola a partir de 2016 e o cumprimento da meta do Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (PL 8.035/10) de ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até 2023, torna-se evidente a necessidade de o Governo Federal apoiar os municípios para a construção de novas unidades para dar conta dessa demanda. De acordo com dados divulgados na Semana de Ação Mundial (SAM), estima-se a necessidade de construção de 39 mil novas unidades de Educação Infantil. Será necessária uma estratégia muito mais audaciosa, que envolva todos os entes federados, para garantir o atendimento a todas as crianças.

O caminho para a ampliação do atendimento educacional à população de zero a cinco anos não será tarefa fácil. Contudo, a busca pela qualidade na Educação Infantil deve superar esses obstáculos, tendo em vista o compromisso dos governos federal, estadual e municipal com o cumprimento das metas dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação para o atendimento dessa etapa da Educação Básica e, sobretudo, o cumprimento de um ordenamento legal que garanta a educação gratuita a todos.

POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS – PAR

A busca pela qualidade da Educação Infantil é uma responsabilidade dos órgãos governamentais nos âmbitos municipal, estadual e federal, uma vez que esses possuem papel fundamental para a melhoria da educação no país. Nesse contexto, inserimos o Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento que inaugurou um novo regime de colaboração entre Governo Federal, Estados e Municípios. Esse Plano tem sido fundamental para o planejamento em educação, por contemplar iniciativas de gestão, formação, práticas pedagógicas e infraestrutura escolar.

Em abril de 2007, o Ministério da Educação apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE² e colocou à disposição dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal instrumentos de avaliação e de implementação de políticas para melhoria da qualidade da Educação, sobretudo da Educação Básica pública. Inserido no PDE, o Governo Federal implementou, com o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 1997, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Dentre as diretrizes do Plano Compromisso Todos pela Educação, está prevista a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. [...] A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2011).

Inicialmente, o PAR foi elaborado a partir de visitas realizadas nos municípios por técnicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 2009, foi disponibilizado pelo Ministério da Educação um ambiente virtual, o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec) – uma

² O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). Desde então, a prioridade do plano é a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

importante evolução tecnológica, dando agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do MEC/FNDE. A partir de então, os municípios iniciaram o monitoramento do Plano elaborado em 2007, bem como, por meio do Sistema, passaram a aderir a outros programas do MEC/FNDE. No conjunto de ações do PAR, essas estão distribuídas sob a forma de execução, ou seja, ações que são de competência do próprio município e ações cuja assistência técnica ou financeira é da competência do MEC/FNDE. A partir do PAR, ocorreram mudanças nas transferências de recursos aos municípios pela União.

Desse modo, o PAR passa a ser pré-requisito para as transferências voluntárias do governo federal para estados e municípios, alterando a dinâmica até então utilizada para as transferências voluntárias da União, caracterizada pelas liberações de recursos no já conhecido “balcão de negócios” junto ao FNDE, que muitas vezes não levavam em conta o diagnóstico da realidade das redes de ensino na aprovação de programas e projetos educacionais. Esta nova dinâmica trazida pelo plano de ações pretende que, a partir das reais necessidades das redes municipais, detectadas no diagnóstico da realidade educacional, seja possível estabelecer um conjunto de ações e de subações a serem desenvolvidas para melhorar a aprendizagem e alcançar o sucesso escolar (MACHADO; PERGHER, 2010).

De acordo com informações do MEC, em 2012, foram repassados aos municípios oito bilhões de reais por meio do Plano. As prefeituras que não aderiram ou que não realizaram o monitoramento das ações e programas ficaram impossibilitadas de receber ônibus escolares, obras, mobiliário escolar, computadores, bem como não puderam contar com demais programas e ações desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Entre as obras que dependem da adesão ao PAR pelas prefeituras para o repasse de recursos está a construção de creches e pré-escolas. A Educação Infantil está contemplada nas quatro dimensões do PAR, com ações para habilitação dos professores de creche e pré-escola, formação continuada para professores e funcionários de apoio, melhorias e manutenção da rede física das escolas de Educação Infantil, aquisição de mobiliário, equipamentos, brinquedos, etc.

O acompanhamento do PAR pelas equipes técnicas das prefeituras é essencial para o cumprimento das ações planejadas. Para isso, é de fundamental importância que os municípios tenham um técnico que desempenhe o papel de “articulador”, ou seja, a pessoa responsável pela mobilização de toda a equipe da Secretaria de Educação e das escolas da rede, visando ao monitoramento das ações, bem como a garantia da interação com os órgãos federais e estaduais, visando à conclusão das ações com assistência financeira do MEC/FNDE. Vale ressaltar que essa função de “articulador” deverá ser desempenhada, preferencialmente, por um profissional que tenha conhecimento do PAR, do Plano Municipal de Educação e de demais programas do FNDE, visto que a

grande maioria das ações do PAR é executada nesses programas. A Secretaria Municipal de Educação também precisa estar atenta a alguns sistemas do FNDE que auxiliarão no planejamento, na execução e na prestação de contas das ações e dos programas. Listamos abaixo alguns que consideramos importantes:

- SIGPC (<https://www.fnde.gov.br/sigpc/login.seam>) – sistema em que são realizadas as prestações de contas dos programas, convênios e termos de compromisso do PAR. Para que o município possa pleitear obras e outras demandas, é necessário estar em dia com a prestação de contas;
- SIOPE (https://www.fnde.gov.br/siope/o_que_e.jsp) – este sistema se reveste de particular importância para os gestores educacionais no auxílio e planejamento das ações, fornecendo informações atualizadas sobre as receitas públicas e os correspondentes recursos vinculados à educação;
- SIGARP (<http://www.fnde.gov.br/sigarpweb/>) – foi desenvolvido como ferramenta de gestão e de transparência do processo de utilização dos pregões de registro de preços realizados pelo FNDE. Quando o município é contemplado com as ações do PAR para aquisição de mobiliário, veículos do Programa Caminho da Escola, equipamentos, entre outros itens, não é necessário realizar um processo licitatório, basta fazer a adesão à ata de registro de preços através do Sistema e comprar diretamente do fornecedor autorizado pelo FNDE.

Outro ponto a ser destacado diz respeito ao acompanhamento das Resoluções publicadas pelo FNDE. Vários programas são disponibilizados, e sua adesão, bem como os procedimentos necessários, consta desses documentos. O ideal é que a Secretaria Municipal de Educação disponha de um técnico para o acompanhamento diário de *sites* governamentais e de instituições ligadas à educação, visando manter-se sempre atualizada quanto a programas e prazos, evitando, assim, a perda de recursos e programas federais.

Os municípios que não dispõem de técnicos com essa qualificação podem promover grupos de estudos, utilizando o material disponível no próprio Simec e nos *sites* do MEC/FNDE. Ao acessar os *sites*, é possível baixar todos os manuais e tutoriais de cada programa e sistema. Alternativa são as secretarias estaduais de Educação, que geralmente disponibilizam a assessoria gratuita aos municípios, fornecendo apoio técnico para a formação de técnicos das Secretarias Municipais. No Estado da Bahia, a Secretaria

Estadual da Educação possui o Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM)³, que auxilia e orienta os 417 municípios na elaboração e monitoramento de seus planos.

Dentre as ações de maior impacto do PAR, destacamos a construção de escolas de Educação Infantil pelo Programa Proinfância⁴ (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da rede Pública de Educação Infantil). Esse Programa faz parte da quarta dimensão do Plano e tem por objetivo oferecer aos municípios a condição para a ampliação das redes de Educação Infantil, visando ao atendimento da população na faixa etária obrigatória.

As ações de construção que são atendidas no âmbito do PAR oferecem projetos padronizados, disponíveis no *site* do FNDE, pelos links do PAR (<http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-projetos-arquiteticos-para-construcao>) e do Proinfância (<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquiteticos-para-construcao>), cabendo aos municípios elaborar apenas o projeto de implantação e inseri-lo no Simec. O cadastro da proposta é simples e rápido, bastando o engenheiro ou técnico municipal acessar o Sistema e seguir as orientações do “manual de preenchimento”, disponível no ambiente virtual.

Vale ressaltar que, ao contrário do que ocorre com as ações de construção de escolas de Ensino Fundamental em que o próprio município insere a demanda no PAR, na subação para a construção de novas escolas de Educação Infantil é realizada uma seleção dos municípios que serão atendidos. A partir de 2010, o Proinfância passou a ser atendido pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2)⁵. Caso o município não venha a ser selecionado, existe a alternativa por meio da emenda parlamentar. Uma vez colocada essa emenda, será disponibilizada no Simec do gestor municipal uma nova aba denominada “emendas” para o envio da proposta.

³ O Programa de Apoio à Educação Municipal (Proam) promove a integração entre as políticas educacionais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e as Secretarias Municipais de Educação, objetivando a cooperação com os sistemas municipais de ensino. O Programa constitui-se, no contexto da política educacional do Estado da Bahia, em um dos instrumentos de materialização do regime de colaboração que busca, por meio do federalismo cooperativo, apoiar os municípios na organização dos seus processos pedagógicos e burocráticos no campo educacional. Dentre as ações de assessoramento técnico implementadas, destacam-se: elaboração de Planos Municipais de Educação, formação de gestores escolares e conselheiros do setor educacional, assessoramento à elaboração e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) e reestruturação administrativa de Secretarias Municipais de Educação.

⁴ O Programa Proinfância foi criado para suprir a carência de vagas nas redes municipais de Educação Infantil, sendo prestada assistência financeira suplementar por parte do MEC/FNDE para a construção de novas unidades escolares baseadas em projetos padronizados, oferecidos pelo FNDE.

⁵ Criado em 2007, no segundo mandato do presidente Lula (2007–2010), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu a retomada do planejamento e a execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável.

O caso de reformas e ampliações torna-se mais trabalhoso para os municípios, uma vez que cabe a ele elaborar o projeto básico e inseri-lo no SIMEC, o que pode tornar sua aprovação mais difícil. Assim, dependendo da situação, é melhor encaminhar um projeto para construção do que para a sua reforma ou ampliação.

É imprescindível o monitoramento do Simec desde a elaboração até a aprovação da proposta, pois alguns municípios têm perdido obras, pelo fato de essas retornarem para diligência⁶ e de os entes interessados não retificarem a proposta no prazo estipulado pela coordenação do Programa.

Após a aprovação do projeto e com o recurso em conta-corrente, o município deve realizar os procedimentos necessários para dar início à construção, ao processo licitatório, à indicação do profissional técnico (engenheiro ou arquiteto) responsável pela fiscalização da obra e ao preenchimento do Simec e emissão da “ordem de serviço”.

Nos meses de março e abril de 2013, foram realizadas reuniões em Brasília para a apresentação do Metodologias Inovadoras (MI), projeto que tem por objetivo dar celeridade à construção de novas unidades de Educação Infantil com a garantia de qualidade da edificação e com prazos reduzidos, utilizando como instrumento a Ata de Registro de Preços para adesão dos municípios interessados. A partir de 2014, os municípios não terão mais que licitar as obras, basta que se faça a adesão acessando o Portal de Compras⁷ (<http://www.fn.de.gov.br/portaldecompras/index.php/portal/apresentacao-portal>) e emitir o contrato pelo Sistema SIGARP⁸ (<http://www.fn.de.gov.br/sigarpweb/>). Em ambos os sistemas, é possível baixar o Manual Orientador.

As metodologias construtivas inovadoras são compostas de novos produtos e sistemas construtivos, e englobam alguns termos comumente utilizados, tais como: painéis e elementos pré-moldados e pré-fabricados, monoblocos, etc. A utilização de metodologias inovadoras visa ao atendimento de três premissas básicas do processo de implantação e expansão do programa Proinfância: tempo de execução, qualidade da construção e custo da construção. Tempo de execução – finalização da obra em tempo reduzido, utilizando para tal um processo licitatório e de contratação mais eficiente e transparente e

⁶ A diligência ocorre quando a proposta é analisada pelos técnicos do MEC/FNDE e são detectadas inconsistências, devendo o município proponente fazer as retificações solicitadas.

⁷ Portal de Compras, cujo objetivo é reunir informações sobre especificações de produtos, datas, etapas a serem seguidas, entre outras, referentes a todas as compras, proporcionando maior agilidade na busca de tais informações pelos entes federados responsáveis pela implementação de políticas educacionais.

⁸ O SIGARP – Sistema de Gerenciamento de Atas de Registros de Preços – foi desenvolvido como ferramenta de gestão e de transparência do processo de utilização dos pregões de registro de preços realizados pelo FNDE. Visa tornar mais ágil o processo, fornecer informações gerenciais, armazenar resultados e disponibilizá-los às entidades interessadas e à sociedade.

uma metodologia de projeto e construção mais rápida e limpa; Qualidade da construção – garantia da qualidade do ambiente construído, por meio dos recursos oferecidos pela industrialização, e de construção, e da possibilidade de mensuração de requisitos de desempenho do edifício, previstos pela NBR 15.575; Custo da Construção – custo global da obra compatível ou menor que o preço de referência do FNDE para Estabelecimentos de Ensino Público. Com base na NBR 15.575, foram estabelecidos os requisitos e critérios para o desempenho do estabelecimento de ensino público. A utilização destes requisitos e critérios, conjuntamente com as normas prescritivas em vigor, visa o atendimento às exigências do usuário com soluções tecnicamente adequadas. Em consulta à sociedade e ao mercado, foi constatado que através da utilização de sistemas construtivos que otimizam os processos (Metodologias Inovadoras – MI), quer seja por utilização de materiais distintos ou pela padronização de procedimentos, existe um tempo médio de 6 meses de construção para o Proinfância B (1.300 m²) e de 4 meses para o Proinfância C (700 m²), relativamente inferior ao da técnica utilizada até o momento (BRASIL, 2013a).

É extremamente importante que os dirigentes municipais (prefeito e secretário de Educação) efetuem o cadastro no sistema para acompanharem o monitoramento da(s) obra(s): “OBRAS 2.0”, para a verificação das informações inseridas pelo profissional técnico, pois os recursos para a execução das obras são transferidos em parcelas, de acordo com a execução de cada obra individualmente. A liberação das parcelas está condicionada à comprovação do andamento das obras, mediante atualização do Simec pelo profissional responsável. Assim, se o Sistema não for atualizado a cada 30 dias ou a documentação inserida contenha erros, a parcela seguinte ficará retida até que o problema seja solucionado, o que poderá atrasar o cumprimento do cronograma da obra. Além disso, toda unidade construída com recursos do Proinfância receberá recursos para a aquisição de mobiliário e equipamento. O atendimento é automático, cabendo ao município manter as vistorias da obra atualizadas. Além das sanções anteriormente descritas, o município que estiver com pendências no monitoramento de obras poderá encaminhar novas propostas, porém, conforme informações do Simec, os técnicos somente procederão com a análise das novas demandas após o município sanar as pendências no “OBRAS 2.0”.

De acordo a Confederação Nacional dos Municípios (CNM, 2014)⁹, o Governo Federal está tendo dificuldades com o cumprimento das metas do Programa Proinfância, devido ao atraso nas obras. De acordo a entidade, uma das explicações para o tempo utilizado

⁹ A Confederação Nacional de Municípios (CNM) é uma organização independente, apartidária e sem fins lucrativos, fundada em 8 de fevereiro de 1980. O objetivo maior da CNM é consolidar o movimento municipalista, fortalecer a autonomia dos municípios e transformar nossa entidade em referência mundial na representação municipal, a partir de iniciativas políticas e técnicas que visem à excelência na gestão e à qualidade de vida da população.

nesse processo são as dificuldades enfrentadas pelas administrações municipais quanto à regularização do terreno para a construção da nova escola, ao encaminhamento das licitações e à atualização dos dados no sistema do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Podemos observar que a entidade aponta como possíveis causas para os atrasos das obras dificuldades relacionadas aos municípios. Em uma pesquisa realizada em seis municípios do Sudoeste baiano, observamos que, na maioria desses municípios, os problemas ocorreram por falhas da administração municipal. Confirmam-se os problemas elencados na matéria anterior, porém acrescentamos outros:

- Falta de acompanhamento do(a) Secretário(a) de Educação no planejamento e encaminhamento das propostas via SIMEC ao FNDE;
- Ausência, nos municípios, de pessoal técnico qualificado para a elaboração, o encaminhamento e o acompanhamento das propostas junto ao FNDE;
- Ausência de um profissional técnico com experiência no SIMEC/OBRAS 2.0 para o acompanhamento e a inserção das informações no Sistema. Em alguns casos, a depender do porte do município e da quantidade de obras, este profissional deveria estar vinculado à Secretaria de Educação;
- Dificuldades na comunicação com o MEC/FNDE.

Outra questão a ser levantada é a futura manutenção do ensino mediante a construção das unidades do Proinfância. Alguns gestores municipais podem estar receosos em encaminhar propostas de construção para novas unidades temendo o custo com a manutenção. Alguns prefeitos e secretários de Educação entendem que, enquanto os recursos do Ministério da Educação direcionam-se exclusivamente para os investimentos na construção dos prédios e aquisição de equipamentos, mais oneroso é o custo com a manutenção dessas novas unidades escolares, sob a responsabilidade das prefeituras municipais. Entre os gastos, estão o pagamento de pessoal e as despesas com alimentação, material pedagógico, limpeza, etc. Essa preocupação tem gerado várias discussões, e recentemente a CNM publicou nota alertando os municípios sobre possíveis dificuldades com a manutenção das novas unidades.

Em 2013, enquanto o custo real da creche é de R\$ 8.851,44 e da pré-escola de R\$ 3.427,10, o valor mínimo nacional por aluno/ano que os Municípios recebem como retorno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (*Fundeb*) é de R\$ 2.916,82 para a creche em tempo integral e de R\$ 2.243,71 para a pré-escola em turno parcial.

Em 2012, consideradas todas as redes de ensino, não apenas a municipal, o Censo Escolar registrou 7,3 milhões de matrículas na Educação Infantil, das quais 4,3 milhões correspondem à pré-escola parcial e 1,5 milhão à creche integral.

Embora bem-vinda a ampliação do número de escolas de Educação Infantil a serem financiadas pelo governo Dilma, “os Municípios devem estar atentos aos cronogramas de execução dessas obras e, principalmente, aos altos custos que estarão assumindo com a manutenção de tais escolas”, alerta Paulo Ziulkoski, presidente da CNM (CNM, 2014).

A grande dificuldade para os municípios na ampliação da oferta de vagas tem sido a questão financeira. Nessa etapa da Educação Básica se registra maior necessidade de investimento por aluno, principalmente na creche integral. Portanto, fica evidente que a preocupação por parte do Governo Federal não deve ser apenas com a construção das unidades, mas, sobretudo, com a manutenção desses espaços, o que evidencia a necessidade de rever o financiamento da educação no país.

Porém, não podemos nos esquecer de que, mesmo diante desses obstáculos, muitos municípios vêm conseguindo ampliar o atendimento na Educação Infantil por meio do Proinfância e promovendo melhorias no ensino tendo como aliado o Plano de Ações Articuladas e seus programas. Nesse contexto, desde 2012 os municípios contam com mais um Programa que tem o objetivo de apoiar a Educação Infantil por intermédio de transferências diretas de recursos financeiros, o “E. I. Manutenção”.

O MÓDULO EDUCAÇÃO INFANTIL MANUTENÇÃO (E. I. MANUTENÇÃO) do SIMEC, antigo MÓDULO PROINFÂNCIA MANUTENÇÃO, foi criado para subsidiar o Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na análise e aprovação das solicitações para a transferência direta de recursos financeiros pleiteados por municípios e pelo Distrito Federal para a Educação Infantil (creche e pré-escola) (BRASIL, 2013b).

O módulo E. I. Manutenção está disponível no Simec, porém seu acesso só poderá ser realizado pelo perfil do Prefeito. A aba não está disponível no perfil do(a) Secretário(a) de Educação. Pelo E. I. Manutenção, os municípios podem solicitar três tipos de transferências: Unidades do Proinfância, Novas Turmas de Educação Infantil e

Suplementação de Creches MDS. Abaixo, um trecho da Cartilha com o detalhamento sobre as transferências:

- O Módulo E. I. Manutenção é disponibilizado aos(às) prefeitos(as) municipais ou ao(à) Secretário(a) de Educação do DF para:
 - solicitar recursos financeiros para a manutenção de novas matrículas em novos estabelecimentos públicos de Educação Infantil construídos com recursos do Governo Federal (Proinfância);
 - solicitar recursos financeiros para a manutenção de novas matrículas em novas turmas de Educação Infantil, ou seja, as matrículas não computadas no âmbito do Fundeb, em estabelecimentos públicos ou conveniados com o Poder Público; e
 - solicitar apoio financeiro suplementar para manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil referenciado nas matrículas, em creches públicas ou conveniadas com o Poder Público, de crianças de zero a 48 meses de idade, que já estavam informadas no Censo Escolar, cujas famílias eram à época beneficiárias do Programa Bolsa Família.
 - O módulo E. I. Manutenção abrirá sempre no ano do exercício corrente. Para visualizar as informações inseridas nos exercícios anteriores, é necessário alterar o ano de exercício localizado no canto superior direito da página (BRASIL, 2013b).

A Suplementação MDS é uma ação do MEC e do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) que faz parte do Programa Brasil Carinhoso. A partir de 2014, houve uma alteração para essa transferência. Não será necessária a inserção dos dados via Simec, pois o valor a ser repassado será creditado em conta específica, tendo por base os dados da matrícula do ano anterior (Educacenso). Para evitar alguma surpresa, os municípios devem estar atentos ao Educacenso, informando o NIS de todas as crianças de zero a 48 meses. Com esses dados e a fórmula da Resolução, é possível prever o valor a ser repassado ao município. É necessário também o acompanhamento do SIGEFv1.0.0 – Liberações Consultas Gerais (<https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes>), sistema que dá informações detalhadas de todas as transferências efetuadas pelo FNDE.

Quadro 3: Brasil Carinhoso – suplementação de recursos para creches em 2013 (ref.: 25/11/2013)

Estados	Quantidade de Municípios por Situação		
	Cadastrado	Em cadastramento	Falta cadastrar
Distrito Federal	1	0	0
Goiás	93	16	78
Mato Grosso	97	10	27
Mato Grosso do Sul	53	5	16
Centro-Oeste	244	31	121
Acre	10	1	5
Amapá	5	2	6
Amazonas	17	5	30
Pará	59	9	43
Rondônia	25	3	4
Roraima	6	2	4
Tocantins	74	8	14
Norte	196	30	113
Paraná	309	29	50
Rio Grande do Sul	214	29	151
Santa Catarina	197	18	59
Sul	720	76	260
Alagoas	38	12	42
Bahia	228	33	119
Ceará	116	15	52
Maranhão	105	14	58
Paraíba	141	11	38
Pernambuco	85	17	78
Piauí	94	17	67
Rio Grande do Norte	108	16	39
Sergipe	29	3	25
Nordeste	944	138	518
Espírito Santo	50	6	20
Minas Geras	386	50	257
Rio de Janeiro	35	6	51
São Paulo	343	56	237
Sudeste	814	108	565
Brasil	2.918	108	1.577

Fonte: <<http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2013/novembro/1brasilcarinhoso-creches2013-25112013.jpg/view>>.

Serão contemplados com recursos da suplementação MDS os municípios que fizerem o correto preenchimento do Módulo de Monitoramento de Obras do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). O quadro acima mostra a quantidade de municípios que finalizaram o cadastro em 2013 para o recebimento da Suplementação MDS. Ao analisarmos os números, percebemos que, dos 4.603 municípios, apenas 2.918 estavam na situação “cadastrado”, restando 1.685, número que equivale a 37%, sem concluir o cadastro das informações – estes, conseqüentemente, ficaram sem receber o recurso que poderia contribuir para o financiamento dessa etapa.

Na pesquisa realizada nos seis municípios do Sudoeste baiano, observamos que vários municípios deixaram de receber a Suplementação MDS. O motivo foi o fato de o Módulo E. I. Manutenção ser acessado apenas pelo prefeito. Geralmente, os prefeitos só acessavam o Simec quanto existia a necessidade de dar o aceite em algum Termo de Compromisso do PAR ou do PAC 2. Sem ter acesso a essa “aba” em seu perfil, os(as) secretários(as) de Educação acabaram perdendo o prazo de inserção dos dados. Esse problema é mais um motivo para que as Secretarias Municipais de Educação monitorem constantemente os acessos ao PAR e a seus programas.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E OS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO EM BARRA DO CHOÇA

O Município de Barra do Choça¹⁰ conseguiu, num período de cinco anos (2009 a 2013), aproximadamente 22 milhões de reais em ações e programas vinculados ao PAR. Várias ações já foram cumpridas, outras estão em andamento, como formações, cursos, convênios, adesões, levantamentos, elaboração de pesquisas e instrumentos facilitadores do trabalho educacional, projetos educacionais inovadores e construção de obras importantes para a melhoria da qualidade educacional oferecida aos municípios.

¹⁰ O Município de Barra do Choça está localizado na Região Sudoeste da Bahia a 527 km de Salvador, capital do estado, apresentando como coordenadas geográficas 14º 52' Latitude Sul, 40º 39' Longitude Oeste. Barra do Choça possui 34.788 habitantes, de acordo com os indicadores demográficos do IBGE de 2010. Desse total, 22.407 vivem na zona urbana, e o restante, 12.381, na zona rural, com uma área territorial de 778,335 km², altitude de 840 metros e densidade demográfica de 67,4 habitantes por km². A economia é baseada na agropecuária, tendo a lavoura cafeeira como a sua principal atividade econômica. Além disso, apresenta um PIB *per capita* de R\$ 3.503,00 (IBGE/2005) e IDH de 0,603 (PNUD/2000), considerado como médio índice de desenvolvimento humano. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Barra do Choça, em 2003, era o município do Brasil com o menor coeficiente de Gini, calculado em 0,36, o que é equivalente ao índice de países como Itália e Reino Unido. No entanto, em comparação com outros municípios do Brasil, Barra do Choça apresenta uma situação ruim: ocupa a 4.601ª posição, sendo que 4.600 estão em situação melhor e 960 estão em situação pior ou igual. O Sistema Municipal de Educação atende atualmente cerca de 9.690 alunos, conforme dados do INEP, em 38 unidades escolares.

Entre as principais ações do PAR voltadas à Educação Infantil, destacam-se:

- construção de três unidades do Proinfância tipo B;
- aquisição de mobiliário (Padrão MEC) para as escolas de Educação Infantil;
- climatização de todas as salas de creche;
- implantação do *self-service* em todas as creches da Rede com a suplementação do MDS;
- suplementação de recursos no valor de R\$ 701.120,67 (MDS 2012, 2013). O recurso foi utilizado no pagamento de pessoal de apoio, na aquisição de gêneros alimentícios, brinquedos, material didático-pedagógico, fardamento, na implantação de parquinhos, na adaptação e modernização de cozinhas nas creches, etc.;
- aquisição de brinquedos;
- formação de professores e pessoal de apoio.

Em 2007, através da Lei n.º 094/07, de 28 de dezembro de 2007, o município integrou as creches ao Sistema Municipal de Ensino. A Secretaria Municipal de Educação não daria conta sozinha de atender às creches e à pré-escola em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Foi necessária, então, a criação de um Pacto Intersecretarial, entre as Secretarias Municipais de Educação, de Saúde e de Assistência Social, sendo garantidos os aspectos supracitados pela responsabilidade compartilhada e solidária das três secretarias.

Barra do Choça teve essa necessidade de transferir as creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação quando foi enviar um projeto para o Governo Federal, solicitando recursos para a construção de uma instituição para Educação Infantil com recursos do Governo Federal por intermédio do Proinfância.

O município, há aproximadamente três anos, não utiliza recursos do FUNDEB em ações de reforma, ampliação, aquisição de mobiliário e outras que visam à manutenção da rede física. Em virtude da valorização (quadros 4 e 5) do quadro docente e de pessoal de apoio efetivos, em 2014 está prevista a destinação de 78% dos recursos do Fundo para o pagamento de folha.

O quadro abaixo apresenta o piso salarial dos profissionais da educação do município de Barra do Choça – Bahia, tendo 2014 como ano de referência:

Quadro 4: Piso salarial dos profissionais da Educação

Professor Nível I (Magistério)	R\$ 2.232,82 (40 horas)
Professor Nível II (Graduação)	R\$ 3.324,60 (40 horas)
Professor Nível III (Pós-Graduação)	R\$ 4.156,01 (40 horas)
Professor Nível IV (Pós-Graduação – Mestrado)	R\$ 5.140,11 (40 horas)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação / Barra do Choça – BA.

No quadro a seguir, temos a faixa salarial dos professores efetivos tendo 2013 como ano de referência:

Quadro 5: Faixa salarial dos professores efetivos

Faixa salarial	Quant.
Até R\$ 2.000,00	03
De R\$ 2.000,01 a R\$ 3.000,00	40
De R\$ 3.000,01 a R\$ 4.000,00	46
De R\$ 4.000,01 a R\$ 5.000,00	45
De R\$ 5.000,01 a R\$ 6.000,00	80
De R\$ 6.000,01 a R\$ 7.000,00	29
Acima de R\$ 7.000,01	05

Fonte: Secretaria Municipal de Educação / Barra do Choça – BA.

O restante do recurso do FUNDEB não é suficiente para a manutenção das folhas de pessoal de apoio contratados e para o transporte escolar terceirizado. Assim, o Plano de Ações Articuladas e os Programas do MEC/FNDE a ele agregados vêm contribuindo significativamente para a manutenção da rede física, do transporte escolar, da aquisição de gêneros alimentícios, mobiliário e equipamentos, entre outras ações.

Mesmo diante da dificuldade financeira por que passaram os municípios brasileiros, o município vem tendo avanços significativos na área de educação, destacando ações em

prol da formação inicial e continuada dos professores e funcionários de apoio, da construção, reforma e ampliação de escolas, da aquisição de veículos para o transporte escolar, da construção de quadras escolares, da aquisição de gêneros alimentícios, de mobiliário e equipamentos, etc. Isso tem demonstrado que é possível promover alguns avanços na Educação Infantil, apesar de tantos obstáculos enfrentados pela Educação em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve o objetivo de tratar das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, tendo em vista que essa temática constitui um dos assuntos que mais requerem atenção na área de educação na atualidade. O grande desafio é possibilitar às crianças de zero até seis anos de idade o acesso a uma educação de qualidade, frequentando instituições de ensino que ofereçam espaço adequado para atender às suas necessidades e interesses.

Inicialmente, o estudo faz uma análise da legislação educacional, com foco na meta do Plano Nacional de Educação, centrada na ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, de modo a atender no mínimo 50% das crianças de até três anos até 2023.

No transcorrer deste texto, faz-se uma análise do Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento que inaugurou um novo regime de colaboração entre Governo Federal, Estados e Municípios, e a sua contribuição para a Educação Infantil. Nesse contexto, destacou-se o necessário acompanhamento técnico dos diversos sistemas (SIGPC, SIOP, SIGARP e SIMEC) por meio dos gestores municipais e de equipes técnicas das prefeituras, visando ao cumprimento das ações planejadas.

Pelo exposto, foi possível evidenciar que, dentre as ações de maior impacto do PAR, destaca-se a construção de escolas de Educação Infantil pelo Programa Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Pública de Educação Infantil).

Ao lançar o foco da pesquisa para esse tema, observou-se que muitos municípios vêm conseguindo ampliar o atendimento à Educação Infantil por meio do Proinfância e promovendo melhorias no ensino, tendo como aliado o Plano de Ações Articuladas e seus programas. No entanto, são muitas as dificuldades enfrentadas pelas administrações municipais para a manutenção das estruturas educacionais, pois é nessa etapa da Educação Básica que se registra uma maior necessidade de investimento por aluno, principalmente na creche integral.

Dentre as conclusões obtidas ao final deste trabalho, pode-se afirmar que os recursos investidos na manutenção e no desenvolvimento do ensino, por meio do PAR, têm sido de grande relevância para a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade do ensino oferecido na Educação Básica, em particular na Educação Infantil, nos pequenos municípios do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Brasília, 2007.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

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

_____. Ministério da Educação. *Orientações gerais para preenchimento dos dados no SIMEC - Programa de Aceleração do Crescimento – PAC 2*. Brasília: MEC, 2013a.

_____. Ministério da Educação. *Orientações sobre como inserir informações no SIMEC, módulo E. I. Manutenção*. Brasília: MEC, 2013b.

_____. Ministério da Educação. *Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR dos municípios 2011/2014*. Brasília/DF: MEC, Setembro, 2011 (Versão Preliminar).

_____. Ministério da Educação. *Compromisso Todos pela Educação*. Passo a Passo. Brasília: MEC, 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. *Proinfância: metas descumpridas e manutenção de escolas é mais cara que obra*. Disponível em: <<http://www.cnm.org.br/noticias/exibe/proinf%C3%A2ncia-metas-descumpridas-e-manuten%C3%A7%C3%A3o-de-escolas-%C3%A9-mais-cara-que-obra>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

MACHADO, Maria Goreti Farias; PERGHER, Calinca Jordania. Assistência financeira do MEC: o impacto de ações do PAR em municípios de Alagoas. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 4, n.1, p. 51-70, 2010.

SITES SUGERIDOS

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. Disponível em: <<http://www.cnm.org.br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

PAINEL DE CONTROLE DO MEC – MAPA PROINFÂNCIA – CRECHES E PRÉ ESCOLAS. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/painel/mapas/mapaProInfancia/creche/creche/2012_2014>. Acesso em: 5 jun. 2014.

PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO – CRECHE E PRÉ-ESCOLAS. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/comunidade-cidada/creches-e-pre-escolas>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO EXECUÇÃO E CONTROLE. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

ARTICULAÇÕES E TENSÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISES A PARTIR DO CONTEXTO RECENTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

MARIA BEATRIZ GOMES DA SILVA
MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES

Este capítulo surge a partir de duas motivações: por um lado, pesa nossa experiência no campo das políticas públicas com questões cotidianamente vividas pelos sistemas de ensino no momento da implantação de novas legislações e normativas; por outro lado, existe a preocupação com as consequências dos processos de escolarização inicial de crianças, nos casos em que esses sistemas encontram dificuldades para incorporar e implementar novas políticas educacionais em consonância com os princípios constitucionais, legais e normativos que regem a educação nacional¹.

Desta feita, o enfoque de nossas reflexões aqui recai sobre duas questões atuais, ainda que derivem de legislações não tão recentes, no campo das políticas públicas educacionais voltadas à Educação Básica e que articulam e possuem repercussões tanto para a Educação Infantil quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O fio condutor desta análise é o ordenamento legal e normativo vigente, na medida em que esse arcabouço jurídico produz ou, pelo menos, tem por objetivo produzir determinados efeitos tanto sobre a oferta da primeira etapa da Educação Básica quanto nos processos iniciais da escolarização/alfabetização.

A fundamentação teórica do ensaio é sustentada na responsabilidade do Estado para com a oferta de educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade social, conforme determina a Constituição Federal de 1988 – CF/88. Para essa construção teórica sobre o campo das políticas públicas educacionais, utilizamos os aportes de Cury (2013) e Duarte (2007). A perspectiva analítica aqui apresentada se apoia na abordagem crítico-reflexiva proposta por Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) e Libâneo (2013). Entendendo o currículo como um campo de disputas, do ponto de vista histórico, social, político e econômico,

¹ Este capítulo corresponde a uma versão revista e ampliada de texto originalmente publicado (FLORES; SILVA, 2012). A versão aqui apresentada pretende subsidiar equipes de Secretarias Municipais de Educação responsáveis pela assessoria técnico-pedagógica à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

e considerando que as questões curriculares necessitam estar em consonância com as novas medidas legais, trabalharemos com uma concepção de currículo fundamentada nos estudos de Pérez-Gómez (2001), Pacheco (2003) e Arroyo (2011).

Um primeiro objetivo do artigo é evidenciar que, a despeito das características próprias de cada uma dessas duas etapas educacionais, existe importante interface entre ambas que, algumas vezes, é desconsiderada nos processos de formulação de legislações e normas específicas, assim como no momento de proposição de programas e projetos educacionais ou, ainda, quando da construção dos currículos escolares. Haja vista as repercussões das políticas de âmbito nacional junto aos sistemas municipais e estaduais de ensino e suas consequências para a vida escolar de milhões de crianças que se encontram na faixa etária compreendida por essas duas etapas, entendemos que há certos aspectos que precisam ser considerados na proposição de programas e projetos educacionais a elas direcionados.

Dentre as muitas questões relevantes neste estudo, decidimos analisar duas recentes alterações legais com repercussões para a organização da oferta de escolarização inicial: a implementação do novo Ensino Fundamental de nove anos com ingresso aos seis anos de idade e a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos de idade na Pré-Escola. Como uma interface entre essas duas mudanças, destacamos as alterações relativas à idade mínima para o ingresso tanto na Pré-Escola quanto no Ensino Fundamental. Defendemos que tal questão demanda reflexões e ações determinadas por consenso por parte de gestores educacionais, legisladores e integrantes do Judiciário, tendo como um de seus fundamentos as contribuições de estudos sobre currículo no campo educacional.

Podemos afirmar que ambas as políticas citadas encontram-se, *ainda e já*, em processo de implementação no país, ressaltados, por óbvio, os tempos diferentes de criação e de efetivação de cada uma delas. Dizemos *ainda*, no caso do Ensino Fundamental de nove anos de duração, pois, mesmo expirado o tempo definido legalmente para o início dessa implantação, o ano de 2010, é possível afirmar que, do ponto de vista pedagógico, esse *novo* Ensino Fundamental ainda está a ser construído e, portanto, implementado. Dentre outros motivos, também podemos fazer essa afirmação, uma vez que o ano de 2014 será marcado pela formatura das primeiras turmas que ingressaram nesse novo Ensino Fundamental, para o caso daquelas escolas e redes educacionais que iniciaram a oferta no próprio ano de 2006.

No que se refere à obrigatoriedade de matrícula universal das crianças de quatro e cinco anos na Pré-Escola, cujo prazo final previsto pela Emenda Constitucional 59/09 é o ano de 2016, podemos dizer que tal determinação legal está *desde já* a produzir seus efeitos. Afirmamos isso, considerando as dificuldades manifestas de algumas redes municipais para promoverem a necessária expansão de vagas de forma a atender à demanda existente, entremeada por alguns movimentos isolados que propõem e, em certos casos,

inclusive, promovem a entrada de crianças aos cinco anos já no Ensino Fundamental. Além desses aspectos, ressaltamos os efeitos da Lei 12.796/13 que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/1996) nos três artigos referentes à Educação Infantil, dentre outros, causou significativo impacto na área.

Após as análises realizadas, afirmamos a necessidade de estudos e pesquisas de campo, para acompanhamento longitudinal, em relação a dois temas: por um lado, investigações sobre a implantação técnica e pedagógica dessas duas determinações legais, buscando evidenciar as repercussões das novas políticas para a garantia do direito à Educação Básica pública, gratuita, laica e de qualidade social para as crianças pequenas, como define a Constituição Federal de 1988. Por outro lado, defendemos a necessidade de pesquisas que aprofundem as interfaces curriculares entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, haja vista que crianças pequenas de cinco ou de seis anos, em função do cenário atual das políticas educacionais, podem estar cursando uma ou outra dessas etapas.

Com o objetivo de desenvolver didaticamente essas questões, o presente capítulo está subdividido em quatro seções, sendo a primeira intitulada “A implantação do Ensino Fundamental de nove anos”. Nessa, resgatamos em breve histórico alguns dos principais documentos legais que foram reconfigurando a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até os dias atuais, focando no ordenamento jurídico e nas concepções que sustentam e que orientam a oferta do Ensino Fundamental de nove anos de duração com ingresso aos seis anos de idade.

A segunda seção, intitulada “A obrigatoriedade de matrícula na Pré-escola”, trata das questões decorrentes da oferta atual de Educação Infantil no Brasil, destacando-se uma análise do contexto político dessa alteração constitucional, seus desdobramentos em termos de exigências concretas para sua efetivação no prazo legal pelos gestores educacionais e alguns aspectos relacionados, tais como: a unidade pedagógica entre creche e Pré-Escola, e as políticas curriculares para essa etapa da educação, que vemos como um campo de disputa teórica e legal, ainda em fase de consolidação.

Na terceira seção, “Interfaces entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”, são desenvolvidas algumas especificidades inerentes à implementação do novo Ensino Fundamental e da Emenda Constitucional 59/09 – EC 59/09, procurando analisar questões polêmicas como: o chamado *corte etário para ingresso no primeiro ano*; a necessária interface entre as políticas curriculares para oferta da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, ainda, as demandas para a formação de professores(as).

Por fim, na última seção, “Retomando algumas considerações”, resgatamos os pontos principais do debate aqui proposto, sistematizando aspectos do contexto atual de implementação das políticas nacionais para esses dois momentos da Educação Básica que precisam ser considerados, se quisermos que ambas as determinações legais signifiquem, de fato, mais direito à educação de qualidade para todas as crianças.

A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO FUNDAMENTAL

Para compreender a implantação/ampliação do novo Ensino Fundamental de nove anos de duração, é importante retomarmos alguns pontos que antecederam a mudança do marco legal e das normas destinadas a essa etapa da Educação Básica. Cada uma das análises apresentadas ao longo deste capítulo tem suporte na abordagem crítico-compreensiva das políticas educacionais, contextualizando as mudanças desde seus aspectos sociopolíticos, históricos e econômicos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008). O arcabouço jurídico educacional aqui abordado, apesar de formalmente conhecido pelos sistemas de ensino e pelas escolas, instâncias encarregadas de implementar as mudanças, ainda requer uma compreensão mais aprofundada do contexto que o originou. Para que essas mudanças, no que se refere aos seus desdobramentos de natureza pedagógica, não fiquem reduzidas a mera reorganização técnico-burocrática do currículo escolar, as mesmas precisariam expressar “a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar” (LIBÂNEO, 2013, p. 126).

Em artigo, já tivemos oportunidade de apontar que, antes mesmo da mudança legal e normativa, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração já fora objeto de discussões em diferentes espaços educacionais, encontrando sempre acolhida. Essa compreensão se apoiava na convicção de que mais e melhor escolarização para as crianças e jovens repercutiria positivamente para a sociedade. Dentro de uma perspectiva crítico-emancipatória, a educação tem caráter constituidor de uma cidadania em que o indivíduo se compromete consigo mesmo e com a comunidade em que vive (SILVA, 2010, p. 152).

Do ponto de vista legal, de fato, a LDBEN, quando aprovada, facultou a matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade (Art. 87; § 3º), e essa prática se efetivou, predominantemente, no âmbito das redes de ensino particulares. No ano de 2005, modificada pela Lei n.º 11.114, a atual LDBEN, nas alíneas *b* e *c* do art. 87, estabeleceu como condições para que os sistemas de ensino efetivassem o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos:

- b. atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (nove e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas;
- c. não redução média de recursos por aluno do Ensino Fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade” (BRASIL. LDBEN n.º 9.394/1996).

Alteradas tais disposições pela Lei n.º 11.274/2006, prevaleceu a regra de que todas as crianças devem ser matriculadas aos seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos de duração. Do ponto de vista conceptual, os argumentos relativos à antecipação da escolarização obrigatória presentes nos documentos da esfera do governo federal se voltaram, principalmente, para os processos de letramento e de alfabetização. O teor dos documentos defendia que esses processos, no primeiro ciclo do novo Ensino Fundamental, deveriam se caracterizar por um *continuum* favorecedor de aprendizagens, configurando-se a ampliação de um ano de escolaridade como uma estratégia promotora de equidade para as crianças de grupos sociais de condição mais vulnerável.

Atualmente, com essa mudança em pleno andamento, os sistemas de ensino e suas escolas convivem, *ainda*, com a tarefa de reconstruírem suas propostas pedagógicas e curriculares, ajustando-as aos tempos definidos no atual ordenamento legal e normativo. Sobretudo, observamos a busca por um aprofundamento teórico/prático que indique caminhos a seguir no planejamento curricular e das práticas pedagógicas referentes aos processos iniciais de alfabetização, visando à efetiva oferta de um novo Ensino Fundamental.

Desde a aprovação da Lei n.º 11.274/06, o Governo Federal vem desenvolvendo programas de formação e apoio às redes estaduais e municipais, visando induzir políticas de qualificação em relação às práticas alfabetizadoras. O Programa Pró-Letramento, desenvolvido entre os anos de 2005 e 2011, é um exemplo nesse sentido. Conjunto significativo de publicações referentes a esse novo Ensino Fundamental encontra-se disponível no site do Ministério da Educação (MEC) como suporte à organização curricular e como fortalecimento da formação continuada de docentes. Mais recentemente, em 2012, o MEC anunciou um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo desenvolvimento encontra-se em curso, sendo essa mais uma política em prol da qualificação das aprendizagens no chamado Ciclo de Alfabetização².

Em nossa experiência como docentes de ensino superior, os movimentos mais comuns, no período inicial de implementação das mudanças, foram marcados por alguns reducionismos, tais como os de transformar o novo primeiro ano do Ensino Fundamental em uma repetição do último ano da Pré-Escola ou, em outro extremo, antecipar algumas práticas e atividades que reproduzissem a primeira série do Ensino

² Além desses programas e projetos federais, diversas iniciativas locais, sejam elas em nível estadual ou municipal, também foram desenvolvidas neste período em diversos estados do país, com o objetivo de repercutir na formação de professores alfabetizadores e, conseqüentemente, nos processos de aprendizagem das crianças que frequentam os primeiros anos do ensino fundamental. Dentre outras, podemos destacar aqui as ações do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), do Instituto Ayrton Senna e do Grupo Alfa e Beto.

Fundamental de oito anos de duração, expondo crianças pequenas a processos de abstração mais complexos, sem se considerarem as possibilidades cognitivas e os interesses de sua faixa etária.

Há também que se considerarem os interesses de natureza administrativo/financeira que estiveram presentes no percurso da ampliação do Ensino Fundamental, mas que não serão detalhadamente analisados nesse momento por já terem sido discutidos em diferentes publicações e espaços educacionais e porque nosso foco, aqui, é refletir sobre as necessárias articulações entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Cabe apenas lembrar que a ideia da ampliação e de uma possível antecipação do ingresso no Ensino Fundamental se fortaleceu, ao longo da vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que previa uma distribuição de recursos exclusivamente para as matrículas nessa etapa informadas no Censo Escolar.

Algumas análises (SILVA, 2010) sustentam que essa teria sido a maior motivação dos dirigentes educacionais para a ampliação do Ensino Fundamental com antecipação do ingresso escolar obrigatório. Além disso, a entrada de crianças aos seis anos já no Ensino Fundamental, sem dúvida, também se constituiria uma política que reduziria a pressão por vagas na Pré-Escola. Atualmente, com a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), abarcando as três etapas da Educação Básica e suas modalidades, a dificuldade referente ao financiamento da Pré-Escola foi minimizada, ainda que não totalmente, haja vista os valores atualmente vigentes³.

Apesar da vigência do FUNDEB, persistiu no país uma pressão para a matrícula antecipada no Ensino Fundamental. Talvez isso tenha ocorrido porque essas crianças de seis anos de idade, se atendidas em escolas de Ensino Fundamental, exigiriam um investimento menor em termos de insumos educacionais, trazendo, assim, maior retorno financeiro aos municípios. Também se entende que a pressão pelo aumento de vagas na Pré-Escola, incrementado nas últimas décadas, repercutiu de maneira a contribuir para a efetivação do novo Ensino Fundamental com ingresso aos seis anos.

Outro aspecto que repercutiu nesse sentido, e que não pode ser aqui minimizado, trata-se da pressão, dado o anseio de algumas famílias, no sentido da antecipação do ingresso de seus filhos de seis anos no Ensino Fundamental, justificada, muitas vezes, porque as crianças já saberiam ler e escrever. Em nosso entendimento, essa pressão

³ De acordo com a Portaria Interministerial n.º 16, de 17 de dezembro de 2013, no caso do Rio Grande do Sul, o valor do FUNDEB para cada matrícula em Pré-Escola/parcial é de R\$ 2.812,88/ano, sendo esse o mesmo valor que remunera as matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental/parcial/urbana.

desconsidera as demais dimensões do desenvolvimento da criança, privilegiando apenas aspectos cognitivos e, em certos casos, levando a uma redução dos tempos da infância em prol de uma entrada precoce num tempo de responsabilidades com tarefas escolares pouco adequadas para a formação de crianças pequenas.

Do ponto de vista curricular, voltando o foco das discussões para a dimensão pedagógica da mudança, as orientações normativas, particularmente as direcionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, estão documentadas no Parecer CNE/CEB n.º 4/2008, em um conjunto de doze princípios que têm por objetivo esclarecer “controvérsias ou inadequação dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos”. Desse conjunto, sintetizamos alguns que vêm ao encontro do que apontam estudos e pesquisas relacionados ao desenvolvimento curricular do Ensino Fundamental. São eles:

- A organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola.
- A antiga Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”.
- Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- A avaliação, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos, com as crianças de sete e oito anos de idade, deverá ser processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica (BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 4/2008, p. 2).

Como podemos observar, a ideia do *continuum* está presente, como sempre esteve, desde que o próprio conceito de Educação Básica passou a ser discutido e compreendido como um conjunto de etapas que se articulam para alcançar a finalidade maior estabelecida no artigo 205 da Constituição Federal – CF/88: “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL. CF/88, art. 205).

Não há como negar: as tensões para que essas finalidades se cumpram são ainda maiores do que as articulações, provavelmente, porque ainda nos encontramos imersos em motivações de caráter mais pragmático e que visam resolver problemas comuns

em sociedades com alto grau de desigualdade como a nossa, quando a garantia do acesso das crianças à creche e à Pré-escola, ou mesmo uma ampliação em número de anos da escolarização obrigatória, carrega um viés motivacional restrito à ampliação de tempo das crianças na escola. Contudo, é importante salientar que essa ampliação dos sujeitos atendidos pelo processo formal de escolarização não necessariamente é acompanhada da garantia de qualidade da educação ofertada. Arroyo (2011) chama a atenção para o quanto, em certos contextos, os documentos legais deixam de enfatizar as características dos sujeitos da educação:

A lógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos nem faz referência ao fato de este nível incorporar o último tempo da infância. As ênfases são outras: trajetórias escolares, etapas de escolarização e capacidades diferentes de aprender, meios para domínios plenos, sucesso escolar, conteúdos escolares, componentes curriculares e suas especificidades a serem dominadas, disciplinas científicas, base nacional comum... E ainda o fantasma da Provinha Brasil (ARROYO, 2011, p. 210).

Na seção seguinte, iremos desenvolver uma análise do contexto legal da obrigatoriedade de matrícula na Pré-Escola, abordando suas repercussões principais e evidenciando algumas preocupações no sentido de que esta outra forma de ampliação do acesso à vaga se transforme, de fato, em uma ampliação de direito à educação de qualidade e não, simplesmente, em uma antecipação de expectativas ora vigentes para o Ensino Fundamental.

A OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA

Resgatando a legislação brasileira, observa-se que o ensino obrigatório foi regularmente estendido nas últimas décadas, em uma trajetória de ampliação não apenas em número de anos de escolaridade, mas também no que se refere à antecipação desse direito/dever em termos de faixa etária, bem como em relação aos diferentes grupos incluídos nesse direito. Ribeiro (2006) chama a atenção para o fato de que, na trajetória recente da escolarização obrigatória brasileira, cada vez mais grupos têm acessado esse direito, destacando-se algumas especificidades inerentes às modalidades da Educação Básica, tais como a educação especial, a educação indígena, a educação prisional, a educação no/do campo. Ribeiro (2006) sistematiza momentos históricos do processo de escolarização, evidenciando o quanto essa ampliação em termos de anos de estudo tornou-se, modernamente, a forma exemplar de efetivação do direito à educação para as classes menos privilegiadas e para os grupos historicamente excluídos, porém, não necessariamente, acompanhada da ampliação do direito à qualidade da educação ofertada.

É assim que, nas últimas décadas, vimos surgir pareceres e resoluções determinando e orientando a operacionalização de diretrizes curriculares nacionais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica e evidenciando um avanço legal e conceitual no que se refere à garantia de educação, considerados os diferentes contextos e grupos atendidos. Some-se a essa ampliação de grupos atendidos uma tendência forte de ampliação da carga horária em direção à educação em tempo integral. No caso brasileiro, a educação constitui-se um direito de natureza compulsória, uma vez que a questão da obrigatoriedade escolar atinge tanto o Estado, como ente responsável pela oferta gratuita e laica, quanto o aluno e sua família, os destinatários de um direito caracterizado como inalienável (DUARTE, 2007).

A faixa etária de zero a seis anos é um dos grupos recentemente abarcados pelo direito ao acesso, a partir do dever do Estado para com a oferta de atendimento às crianças e suas famílias em creches e Pré-Escolas, decretado pela CF/88, significando o texto constitucional um marco no reconhecimento de tal direito. Oito anos mais tarde, a LDBEN 9.394/96 veio regulamentar a oferta de Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com unidade pedagógica própria, utilizando as nomenclaturas creche e Pré-Escola para identificar os dois grupos etários atendidos.

A faixa etária creche, abrangendo o atendimento a crianças de até três anos, foi incorporada como segmento inicial da Educação Infantil, com seu *status* educacional reconhecido em todos os aspectos que a lei maior da educação vigente determina como necessários para a Educação Básica, tais como as exigências de habilitação adequada para a atuação profissional, a elaboração de proposta pedagógica pelos estabelecimentos de ensino e a efetivação dos princípios de gestão democrática nas instituições públicas.

O financiamento educacional para a primeira etapa da Educação Básica, condição *sine qua non* para a garantia do direito constitucional à gratuidade, laicidade e qualidade, contudo, só encontrou base legal a partir de 2006, com a criação do FUNDEB, uma vez que, na lei do FUNDEF, que vigorou de 1996 a 2006, a Educação Infantil, assim como o Ensino Médio, não foi contemplada. Essa inexistência de financiamento específico para uma etapa educacional de indiscutível importância fez com que o país como um todo e a maioria de seus municípios em particular não atingissem às metas previstas no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei 10.172/10) no que se refere à perspectiva de atendimento à Educação Infantil, a saber: 50% de atendimento para a subetapa creche e 80% para a pré-escola.

Quando, em novembro de 2009, o Congresso Nacional promulgou a EC 59/09, determinando a ampliação da faixa da educação obrigatória para a partir dos quatro até os 17 anos, o percentual de atendimento a crianças de quatro até seis anos encontrava-se em torno de 74,8%, enquanto aquele referente à faixa etária de zero a três anos de idade era de 18,39%, segundo o Censo Educacional (INEP, 2009), que coloca um desafio grande ao país, no sentido de universalizar até 2016 o acesso à Pré-escola. Em texto no

qual comenta os embates a serem vencidos para a efetivação de um Plano Nacional de Educação na perspectiva de um Sistema Nacional Articulado de Educação, Cury (2011) realça a dívida brasileira em relação à oferta dessa primeira etapa da Educação Básica:

Sabe-se, por exemplo, que o acesso a creches, primeira etapa da Educação Infantil, é muito baixo e está longe de ser ampliado. A situação um pouco melhor da Pré-escola, segunda etapa da Educação Infantil, ainda não absorve a demanda total por vagas. E sabe-se, também, que essa etapa é, em si, um ciclo próprio da vida e premissa para outras etapas (CURY, 2011, p. 35).

A despeito dos baixos índices de atendimento, a obrigatoriedade de matrícula na Pré-Escola não foi recebida de maneira satisfatória pela comunidade da área em função, também, de outros aspectos. Especialistas nos estudos sobre a infância pontuaram os riscos de uma obrigatoriedade definida sem consulta à sociedade e sem parâmetros claros para sua operacionalização, no mesmo momento histórico em que a maior parte dos municípios brasileiros ainda se encontrava implementando a ampliação do Ensino Fundamental com ingresso a partir dos seis anos de idade (CAMPOS, 2010).

Exigências concretas referentes à ampliação de prédios e à necessidade de contratação de mais profissionais somaram-se às expectativas e dúvidas em relação à organização curricular. A vinculação desse processo de antecipação da escolarização à concepção tradicional de obrigatoriedade escolar poderia gerar modelos curriculares por demais escolarizantes, oferecendo às crianças tão pequenas uma oportunidade educativa inadequada e, quiçá, traumatizante.

Diversos setores da sociedade elaboraram documentos, moções, manifestos e cartas, enunciando preocupações com essa perspectiva de obrigatoriedade, alertando para seus riscos, seus desafios e suas exigências. De que forma os municípios poderiam criar tantas vagas em tão pouco tempo? Como organizar a oferta de educação obrigatória para crianças indígenas e do campo, com faixa etária entre quatro e seis anos, respeitando seus contextos culturais? Em que medida essa oferta de fato poderia contribuir para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças ainda tão pequenas?

Em publicação específica sobre a EC 59/09 (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2010), um conjunto de profissionais, representando diferentes segmentos da sociedade, abordou os efeitos dessa alteração constitucional para a oferta de Educação Infantil. Sanches (2010) chamou a atenção para os desafios do poder público municipal, haja vista as demandas com o financiamento necessário para a garantia desse mais novo direito educacional. Flores, Santos e Klemann (2010), representando entidade da sociedade civil, alertam tanto para as consequências de uma escolarização precoce das crianças de quatro e cinco anos quanto para o risco de retrocesso nas condições de oferta de atendimento aos bem pequenos de até três anos, refletindo:

Entendemos que a forma como a Emenda Constitucional n.º 59/09 foi aprovada, sem o devido debate com a sociedade, contraria os princípios de uma sociedade democrática, mas a nós, como movimento social, cabe continuar a luta e fazer o monitoramento dos desdobramentos dessa lei, alertando a sociedade para os possíveis encaminhamentos que poderão ser dados por municípios para o cumprimento da obrigatoriedade da Pré-Escola (FLORES; SANTOS; KLEMANN, 2010, p. 49).

Outra questão abordada em mobilizações realizadas pela sociedade a partir da promulgação da Emenda Constitucional 59/09 foi a repercussão dessa obrigatoriedade de matrícula na Pré-Escola sobre a oferta de vagas para as crianças de até três anos. A despeito do direito dessas à educação, sacramentado na CF/88 e regulamentado na LDBEN 9.394/96, evidenciou-se o risco da diminuição da oferta de vagas para esse grupo, uma vez que os municípios deveriam, prioritariamente, atender à demanda existente na faixa etária de quatro e cinco anos em um curto espaço de tempo.

Considerando-se que o atendimento à faixa etária de até três anos acontece em grande medida com oferta de tempo integral, exigindo maior número de profissionais e a oferta de diversas refeições diárias, outro risco identificado com a exigência de expansão da oferta de educação para as crianças de quatro e cinco anos foi a redução da oferta de educação para as crianças bem pequenas, gerando, em função das dificuldades para investimentos na área, uma redução da oferta de vagas em creche⁴.

Em relação especificamente à inclusão das crianças de quatro e cinco anos de maneira obrigatória em ambientes escolares, cabe salientar que esse processo vem se dando já em alguns municípios desde a alteração constitucional em 2009. Contudo, do ponto de vista curricular, temos uma discussão ainda incipiente sobre as formas como essa oferta deva acontecer – em nosso entendimento, deveria ocorrer respeitando-se as condições próprias dessas crianças com suas inúmeras possibilidades de aprender, mas, ao mesmo tempo, evitando inserções que privilegiem aspectos formais do ensino-aprendizagem segundo modelos conteudistas e/ou preparatórios para o Ensino Fundamental.

A promoção das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental de nove anos fez com que as crianças de quatro anos, que antes frequentavam turmas intermediárias entre a creche e a Pré-Escola, passassem a ser matriculadas em turmas de Pré-Escola, submetidas às propostas curriculares aí vigentes. Isto é, assim como o novo Ensino

⁴ O texto “Creche: do direito da criança de 0 a 3 anos de idade aos desafios atuais” (ROSA et al., 2011), assinado pelo Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, desenvolve argumentação no sentido de orientar a sociedade em geral no que se refere ao direito das crianças bem pequenas à educação infantil, independente do fato de a obrigatoriedade matrícula atingir apenas aquelas de quatro e cinco anos.

Fundamental, pela idade das crianças que passam a ser atendidas, vem a exigir um redimensionamento curricular, entende-se que a proposta pedagógica da Pré-Escola também precisa se adequar para receber crianças um ano mais novas do que até então.

Agravante a essa situação, trazemos aqui a questão do ponto de corte para o ingresso no novo Ensino Fundamental. A alteração legal ocorrida em 2006 estabeleceu os seis anos de idade como o corte etário para ingresso no novo Ensino Fundamental, com base em argumentos de ordem legal e conceptual. Contudo, essa mesma regra continua sendo motivo de polêmicas, em função de entendimentos diferenciados relativos ao corte etário, que veio a ser regulamentado por normativas complementares no âmbito dos estados.

As Resoluções no 1, 6 e 10 de 2010, todas exaradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), embora sejam unânimes quanto à obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental “de crianças com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”, no caso das duas primeiras, admitiram a excepcionalidade para os sistemas de ensino que já tivessem efetivado matrículas nessa etapa para “crianças que completaram seis anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo”. E, ainda, admitiram, respectivamente, para os anos de 2010 e de 2011, que crianças de cinco anos de idade ingressassem no Ensino Fundamental, independentemente do mês do seu aniversário, desde que no seu percurso educacional houvessem sido matriculadas e tivessem frequentado por mais de dois anos a Pré-Escola.

A demora na definição oficial desse “ponto de corte” para o ingresso no Ensino Fundamental por parte do Conselho Nacional de Educação permitiu a criação de diferentes compreensões e regulamentações no país, dando margem a que hoje existam normativas estaduais ou municipais com outras definições quanto a essa idade mínima, à revelia da orientação nacional vigente, permitindo ou até mesmo determinando, o ingresso de crianças de cinco anos no Ensino Fundamental. Dessa forma, pelo país afora, encontramos hoje crianças de cinco e de seis anos frequentando a Pré-Escola, e outras, com a mesma idade, ingressando no novo primeiro ano. Somem-se a essa realidade alguns processos de judicialização desse ingresso existentes no país, em casos em que a própria Justiça de algumas cidades determina esse ingresso, em decisões que pretendem estender seus efeitos regionalmente ou até para todo o Brasil.

A complexidade já existente nesse campo da escolarização obrigatória das crianças de quatro a seis anos foi ampliada com a criação da Lei 12.796/13, que alterou a LDBEN, adequando seu texto à EC 59/09 e trazendo nova redação aos artigos 29, 30 e 31 da Seção da Educação Infantil. O novo conteúdo do Artigo 31 ratifica, em seu Inciso I, a determinação até então vigente de que a avaliação nessa etapa não deva ser considerada para a promoção ao Ensino Fundamental. Nos demais incisos, a Lei determina um mínimo de dias letivos e carga horária de trabalho educacional, definindo uma frequência mínima de 60% do total de horas e exige a “expedição de documentação

que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, LDBEN, art. 31, inc. V).

Mesmo com uma ampla discussão realizada no país sobre essas novas determinações e uma Nota Técnica, expedida pelo MEC (2013), esclarecendo algumas dessas questões, é possível supor que diferentes interpretações surjam para termos como obrigatoriedade a avaliação escolar, a frequência mínima e a carga horária, uma vez que essas se constituem inovações quando relacionadas à Educação Infantil.

Considerando o acima exposto, na seção seguinte, desenvolvemos alguns aspectos que, em nosso ponto de vista, precisam ser considerados, de forma a qualificar o currículo a ser experienciado pelas crianças de cinco ou de seis anos quando de seu ingresso na escolarização obrigatória.

INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: POR UM CURRÍCULO CENTRADO NA CRIANÇA

Atualmente, além de a antecipação da idade obrigatória para o ingresso na escola a partir dos quatro anos de idade (Inciso I, do Art. 208 da CF/1.988)⁵ exigir arranjos e adequações físicas, outras exigências de caráter conceitual e metodológico precisam ser retomadas e intensificadas, pois o que está no centro da questão continua sendo as concepções de infância e de Educação Básica que orientam a mudança. Se, do ponto de vista organizacional, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas distintas, tendo em vista suas finalidades educativas estabelecidas na LDBEN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica⁶ e também nas diretrizes específicas para cada etapa, do ponto de vista pedagógico, continuam indissociáveis. Isso ocorre “pois os objetos de conhecimento que levam a criança à elaboração de conceitos devem continuar sendo trabalhados de forma gradativa, integrada e articulada com as características de seu desenvolvimento, com sua história pessoal e com sua trajetória escolar” (SILVA, 2010, p. 30).

Ainda hoje, quando participamos de encontros com professores ou outros profissionais ligados à educação escolar, somos instados a responder questões direcionadas por preocupações com “quais atividades oferecer às crianças de tal ou qual idade”. Esse tipo de indagação se fortaleceu, sobretudo, no momento da ampliação do Ensino Fundamental, quando o vocábulo **articulação** passou a ser enfatizado como o melhor

⁵ Alteração estabelecida pela EC n.º 59/2009.

⁶ Parecer CNE/CEB n.º 7/2010; Resolução CNE/CEB n.º 4/2010.

caminho metodológico para a acolhida das crianças de seis anos no novo Ensino Fundamental. Nesse caso, a chamada articulação na passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental foi interpretada de várias formas, que resumimos aqui em duas.

A primeira se refere à simples adoção das práticas da Educação Infantil no novo primeiro ano do Ensino Fundamental com alguns arranjos organizacionais, como se fosse “uma Pré-Escola melhorada” ou, ainda, “uma Pré-Escola mais forte”. A outra se refere à reprodução dos métodos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos de duração, quando o ingresso ocorria por volta dos sete anos de idade, agora para crianças com seis anos de idade, às vezes, incompletos. Argumentos em defesa dos dois posicionamentos não faltam.

Os que defendem a simples transposição das práticas da Pré-escola para o novo primeiro ano afirmam que, dessa forma, a criança manterá a sensação e a experiência lúdica características dessa etapa, sem dar-se conta de que está sendo ensinada; os que defendem a reprodução antecipada dos chamados métodos de alfabetização afirmam que “as crianças de hoje, influenciadas pela televisão e pelo computador, já chegam à escola sabendo muitas coisas e não há por que perder tempo”. Cabe também lembrar que a própria sociedade contemporânea incentiva e promove uma aceleração do ingresso das crianças em atividades de ensino (aulas de informática, de língua estrangeira, de esportes...).

Sabemos que o currículo escolar é um espaço de polêmicas e controvérsias e que é sempre marcado pelos valores predominantes em cada época, em cada classe social, em cada contexto em que a escola se situe (PACHECO, 2003). Com base nesse entendimento e com a intenção de contribuir para as discussões em torno desse assunto é que defendemos um *currículo centrado na criança* como ser de direitos, que vão desde o ir à escola até o viver intensamente a infância, pelo simples fato de ser o que é: criança.

Contudo, ressaltamos que não se trata de uma criança no sentido genérico, mas, sim, de cada criança, menino ou menina, branca, negra, indígena, rica ou pobre, com sua história, suas experiências, seus saberes, seus talentos, suas dificuldades e potencialidades, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, efetivando aquele cuidado que devemos ter, segundo ressalta Arroyo (2011), quando queremos, de fato, colocar a criança *no centro* do planejamento:

As propostas deverão partir de uma questão primeira: quem são as crianças? Como as vemos? Reconhecê-las sujeitos históricos e de direitos. Logo, iniciar levantando como vivem na concretude de seus contextos sociais, históricos, familiares, de moradia, de saúde, de alimentação, de cuidados e proteção. Sem conhecer com o maior detalhe quem são as crianças

concretas, cairemos em planejamentos de propostas abstratas, genéricas, desfocadas (ARROYO, 2011, p. 208).

Assim, queremos reafirmar o respeito à diversidade de pessoas e situações por meio de um planejamento curricular com um grau de abertura que o torne flexível e que possibilite sua adequação ao contexto em que está sendo desenvolvido, sem se perderem de vista os objetivos educacionais propostos no Projeto Político-Pedagógico, seja para a Educação Infantil, seja para o Ensino Fundamental. Nesse contexto, de forma alguma cabem na Educação Infantil princípios e práticas de avaliação que tenham por trás objetivos classificatórios ou excludentes, devendo a avaliação nessa etapa exercer seu papel retroalimentador do processo, permitindo um acompanhamento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem coordenado entre a escola e a família.

A partir desses pressupostos, destacamos aquilo que já está incorporado ao Parecer CNE/CEB n.º 11/2010⁷ em relação à educação das crianças pequenas: a importância do lúdico na vida escolar, proporcionado pela solução de problemas, pela descoberta de novas ideias e pelas possibilidades de ação, sem confundir-lo com o “prazer hedonista que tudo reduz à satisfação do prazer pessoal, alimentado pela sociedade de consumo” (CNE/CEB, Parecer n.º 11/2010, p. 16). Ou também podemos trazer o que define o Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n.º 5/2009), quando afirma:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, Art. 4º).

Propomos, enfim, o estabelecimento de pontes entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental que garantam à primeira etapa da Educação Básica o direito ao brincar livremente, sem a transformação da brincadeira em ensino, e à segunda o caráter lúdico das aprendizagens necessárias a uma vida em sociedade plena de possibilidades e de motivações para que se busquem respostas aos desafios do cotidiano. Ou, ainda, como lembram Pereira e Teixeira (1998), propomos cumprir a função social de cada

⁷ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos

uma das etapas da Educação Básica, bem como suas finalidades educativas, por meio de um trabalho pedagógico em que “o nível seguinte nunca terá o objetivo de suprir fragilidades e/ou dificuldades ocorridas no anterior” (PEREIRA; TEIXEIRA, 1998, p. 90), mas serão sempre complementares e articulados, visando a uma construção integral e integrada do saber, sem querer antecipar na Educação Infantil a vivência daquilo que terá seu tempo próprio a seguir nos processos do devir humano.

A complexidade que configura o processo educacional de uma criança pequena, seja na Educação Infantil, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental, requer profissionais que dominem os saberes relacionados às diferentes áreas do conhecimento e que saibam fazer as necessárias relações com o mundo infantil, a fim de que cada criança, nas interações com os adultos e com as demais crianças, por meio de jogos, brincadeiras, música, teatro e tantas outras linguagens, incluindo o silêncio, viva experiências, constitua seu repertório de informações e desenvolva atitudes de convivência cidadã. É um tempo de viver a infância tal como ela é, sem antecipações ou preparações de caráter antecipatório; é a hora de transformar as vivências em uma base prazerosa e consistente para a formação de conceitos e para o relacionamento entre fatos e ideias.

O alcance dos objetivos de cada etapa da Educação Básica e de sua compreensão como um caminho de direito a ser percorrido por todos requer professores com formação inicial e permanente atualização. É necessário superar o tempo em que pessoas de boa vontade e com alguma instrução assumiam a docência. Essa é uma tarefa de quem escolhe ser professor ou professora, reconhecendo que essa formação/atualização se dá ao longo da vida, como responsabilidade das instituições formadoras e do poder público, tomando como ponto de partida a escola atual, com seu aluno concreto, respeitados os arranjos familiares contemporâneos. É tarefa, ainda, das redes de ensino, como determina a LDBEN, garantir a formação continuada a seus docentes, de maneira a qualificar, constantemente, a oferta educacional em suas escolas. Essas duas normativas estão, com certeza, a exigir ações concretas nesse sentido.

RETOMANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este capítulo teve como objetivo evidenciar as características próprias e algumas interfaces entre dois momentos da Educação Básica: a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente aquele período compreendido como “ciclo de alfabetização”. As especificidades de cada uma dessas etapas, bem como aqueles aspectos compartilhados por ambas, algumas vezes, são desconsideradas tanto nos processos de formulação de legislações quanto na proposição de programas e projetos educacionais. Entende-se que, devido à singularidade do sujeito social “criança-pequena” e, mais propriamente, daquela criança de cinco ou de seis anos sobre a escolarização, sobre a qual aqui nos debruçamos, há vários aspectos que precisam ser considerados

quando pensamos em sua escolarização, haja vista as repercussões das políticas educacionais de âmbito nacional junto aos sistemas municipais e estaduais de ensino, bem como nos próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

Escolhemos analisar os processos recentes de criação do ordenamento legal referentes à implantação do novo Ensino Fundamental de nove anos com ingresso aos seis anos de idade e ao estabelecimento da obrigatoriedade de matrícula na Pré-Escola nas redes de ensino brasileiras. Procuramos evidenciar, com essas análises, tanto as especificidades inerentes a cada um desses processos e etapas de escolarização inicial quanto as interfaces que precisam ser consideradas, ampliadas e fortalecidas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, quando tratamos de políticas referentes ao acesso e à permanência com sucesso de crianças pequenas em estabelecimentos educacionais.

Destacamos as repercussões da implantação dessas duas normativas, ambas entendidas por nós como em curso, e enfatizamos a importância de procedermos às necessárias organizações da oferta de ensino e reorganizações curriculares para ambas as etapas, tendo sempre as crianças em suas realidades concretas como *centro* do planejamento curricular. Retomamos, também, duas questões que ampliam, desde o nosso ponto de vista, os desafios inerentes aos processos de formulação e implementação de propostas curriculares para a faixa etária de quatro a seis anos de idade, o debate ainda candente sobre o “ponto de corte” para o ingresso no Ensino Fundamental e os processos de formação inicial e continuada de profissionais para atuação junto a essas duas etapas.

Afirmamos, por fim, que ambas as políticas – o novo Ensino Fundamental e a matrícula obrigatória na Pré-Escola – encontram-se, *ainda e já*, em processo de implementação no Brasil; realidade que, se por um lado gera pré-ocupações em todos nós, por outro deixa margem e espaço profícuo para a nossa atuação, como docentes formadores de profissionais da educação, professores(as) de Educação Infantil e/ou de Ensino Fundamental, gestores, legisladores ou pesquisadores. Queremos dizer que o final dessa história de recentes transformações legais ainda está por ser escrito, mas que, também, a nenhum dos envolvidos é permitido se omitir das responsabilidades para com a garantia do direito social fundamental à educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo: território em disputa*. RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988 (com redação atualizada).

_____. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com redação atualizada.)

_____. *Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Congresso Nacional. *Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os Arts. 60, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

_____. Congresso Nacional. *Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. Congresso Nacional. *Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei n.º 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.

_____. Congresso Nacional. *PL 8035/10*. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 05/2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n.º 20/09*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n.º 7/2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 4/2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil*. MEC/SEF/COEDI, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Nota Técnica n.º 07/2013/COEDI/DICEI/SEB/MEC*. Trata-se de Nota técnica referente às alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei n.º 9.394/96, decorrentes da publicação da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. MEC/COEDI, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB à construção de orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil*. Relatório de Pesquisa. Maio de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2014.

_____. INEP. *Censo escolar 2009*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicas-censo>>.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Emenda Constitucional 59/09 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. *Insumos para o Debate 2*, São Paulo, 2010.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo, 2007.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. Qualidade na Educação Infantil: alguns resultados de pesquisa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*. Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2009.

_____. A Educação Infantil como direito. *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, p. 8-14.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação Infantil: políticas e identidade. *Retratos da Escola*. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). v. 5, n.9, p. 217 –228.311. Brasília: CNTE, jul./dez. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Plano Nacional de Educação: questões emblemáticas. In: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco (orgs.). *Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília, DF, INEP -2013, p. 35. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B19C5F4C9-2E9D-4F50-B16A-98F-290C897A8%7D_Miolo%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20PNE%20-%20Online.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2014.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n.º 100 – Especial. p. 691-713, out. 2007.

FARENZENA, Nalú. A Emenda da Obrigatoriedade: mudanças e permanências. Democratização da Educação Infantil: as concepções e políticas em debate. *Retratos da Escola*. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). v. 4, n.7, p. 197 – Brasília: CNTE, jul./dez. 2010.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SANTOS, Marlene Oliveira dos; KLEMANN, Vilmar. Estratégias de Incidência para ampliação do acesso à Educação Infantil. *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, p. 43-57.

_____. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. *Revista do Centro de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010, p. 25-38. (Dossiê: Infância e Educação Infantil). Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.ufsm.br>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

_____.; SILVA, Maria Beatriz G. Articulações e tensões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. *Políticas Educativas*. Porto Alegre, v. 5, n.º 2, p. 92-113. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/35856>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Docência em Formação).

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus, 2013.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. POA: Artmed, 2003.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A Educação Básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos Históricos da Escolarização. In: BATISTA, Cláudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ROSA, Mariete F. et al. Creche: do direito da criança de 0 a 3 anos de idade aos desafios atuais. In: MANHAS, Cleomar (Org.). *Quanto custa universalizar o direito à educação?* Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da. A articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre, RS, Vol. 5, n. 14 (jul./nov. 2007), p. 29-31.

_____. O Ensino Fundamental de nove anos. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E SERVIÇOS EM FOCO¹

CATARINA MORO
ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA

A avaliação vem se constituindo uma questão essencial para a Educação Infantil, seja tomando as crianças como foco do processo avaliativo, seja tomando as próprias instituições e as práticas educativas que ali se realizam, em busca da melhoria da qualidade dos serviços oferecidos às crianças e às suas famílias nesses contextos.

A temática é polêmica, mas pode ser enfrentada de um modo novo. Pensar em avaliação do processo de aprendizagem e em desenvolvimento das crianças durante seu período de frequência às creches e pré-escolas impõe a professores, diretores e coordenadores pedagógicos refletir sobre *para que, o que, quando e como avaliar*, sobre *quais instrumentos e procedimentos utilizar*, sobre *a quem e como comunicar o que foi avaliado*. Por outro lado, esses pontos remetem à avaliação das instituições para mediar o desenvolvimento, além do reconhecimento das aprendizagens que as crianças demonstram ter-se apropriado, sobre questões como: que pontos do cotidiano precisam ser aprimorados para mediar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, que conseqüências pode ter tal processo, avaliar as instituições leva necessariamente à comparação entre uma e outra creche ou pré-escola, avaliar a qualidade educativa de uma instituição significa avaliar o profissional que nela trabalha?

Nosso objetivo aqui é apresentar aos gestores e educadores das redes municipais envolvidas no Programa Proinfância² alguns pontos de reflexão sobre avaliação que se relacionam com o que foi discutido nos encontros de formação realizados ao longo de 2013: a importância das interações, do brincar, as possibilidades de se trabalhar

¹ O presente texto se articula com outros escritos dos quais as autoras foram responsáveis ou corresponsáveis: MORO, Catarina. (Desa)fiados da avaliação. *Revista Educação*. Publicação Especial. Educação Infantil. Vol. 2. Outubro/2011; MORO, Catarina. *Avaliação em Educação Infantil: desafios, transformações, perspectivas*. Curitiba: Editora UFPR. (No prelo). PARANÁ. *Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil*. Superintendência da Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006; SÃO PAULO. *Indicação CME n.º 17/13: Orientações para o Sistema Municipal de Ensino quanto à implementação da Lei n.º 12.796/13 na Educação Infantil*. São Paulo: Conselho Municipal de Educação, 2013.

² Referimo-nos aqui aos municípios que aderiram ao Programa Federal Proinfância e que participaram do Projeto de assessoramento técnico-pedagógico a um grupo de municípios gaúchos que aderiram ao Proinfância.

com diferentes linguagens, a educação de bebês, a estruturação dos espaços para a realização das atividades, entre outros. Tudo dentro do princípio de garantir a todas as crianças uma Educação Infantil de qualidade.

SOBRE O AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO E O APRENDIZADO DAS CRIANÇAS?

Se há uns 20 ou 30 anos a avaliação na Educação Infantil não se vinculava a exigências ou considerações legais, temos hoje um novo cenário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), vigente a partir de 1996, regulamentou a Educação Infantil como parte da Educação Básica e colocou a avaliação como elemento constitutivo do processo pedagógico nessa etapa. Contudo, as alterações recentes em relação à estruturação da Educação Básica brasileira – aumento da duração do Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão de crianças um ano mais jovens, e a obrigatoriedade de todas as crianças de 4 e 5 anos frequentarem instituições de Educação Infantil até o ano de 2016 – revelam que o cenário atual constitui-se momento crucial para repensarmos a concepção de avaliação vigente no sistema de ensino como um todo, em especial quanto às práticas avaliativas na Educação Infantil.

Por ocasião de sua promulgação, a LDBEN, em seu artigo 31, já indicava que a avaliação deve ser realizada pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança ao longo do processo educativo, de modo a oferecer subsídios para rever o trabalho realizado nas unidades educacionais, contudo, sem ter a finalidade de promoção para níveis ou etapas subsequentes no sistema de ensino.

Decorrente dessa posição, avaliar a criança de uma forma compreensiva significa estar atento ao modo próprio de aprender e de se desenvolver de cada uma. Aquele artigo legal foi modificado em 2013 quando, em decorrência da ampliação da obrigatoriedade, foi publicada a Lei n.º 12.796 (BRASIL, 2013). A nova redação do artigo 31 da LDBEN mantém a proposição de a avaliação servir para o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças, desvinculada da sua promoção ou retenção, e inclui outros elementos referentes ao tempo da jornada diária e ao número mínimo de dias e horas ao longo do ano letivo, além de indicar a necessidade de um percentual de frequência. Sem dúvida, são elementos importantes para identificar de que experiência educacional se está falando quando se avalia o desenvolvimento infantil.

O estabelecimento da carga mínima anual de 800 horas atende ao princípio de assegurar tempo para a convivência e o envolvimento das crianças em experiências diversas e significativas para a ampliação de seus conhecimentos e aprendizagens. Isso exige planejamento e acompanhamento efetivo das atividades cotidianas, de modo a dar sentido à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil. Já a observância da jornada diária de, no mínimo, 4 horas para o turno parcial e de 7 horas para o integral também busca

garantir tempo para a permanência cotidiana da criança na unidade educativa, de modo a beneficiar-se das vivências que aí lhe são proporcionadas e que devem ser bem planejadas.

A frequência mínima exigida de cada criança precisa ser entendida como um instrumento de diálogo com as famílias sobre o significado da obrigatoriedade da Educação Infantil, de suas finalidades, e o sentido da participação continuada da criança nas atividades organizadas com o grupo infantil. Os procedimentos para garantir a frequência mínima de 60% do total de 200 dias letivos para as crianças acima de 4 anos (educação pré-escolar) devem ser objeto de decisão da unidade educativa, estando previstos em seu regimento escolar. É necessário que haja controle diário do comparecimento das crianças acima de 4 anos matriculadas na unidade de Educação Infantil. Eventuais faltas podem ser legalmente justificadas, embora uma criança com menos de 60% de presença na unidade não possa ser retida por infrequência. É fundamental conscientizar os pais da importância da presença diária da criança, comunicar-lhes periodicamente sobre o total de comparecimentos e de faltas, conversar com eles a respeito de como melhorar a assiduidade e procurar conhecer os motivos das ausências, muitos das quais não dependem da criança, e sim dos adultos da família.

Um dado presente no art. 31 se refere à “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”, exigência legal que precisa ser interpretada com cuidado. Ou seja, temos de cuidar para que a avaliação das crianças na Educação Infantil não venha a ser atrelada exclusivamente ao controle burocrático dos sistemas de ensino, priorizando o preenchimento de fichas e a realização de pareceres ou relatórios que se baseiam em um padrão abstrato de desenvolvimento e aprendizado para a infância, e não nas muitas possibilidades das crianças reais, vivendo em ambientes culturais concretos. Uma avaliação padronizada não ajuda os professores e gestores a refletirem sobre a prática educativa realizada, sobre as condições de aprendizagem oferecidas e, ainda, sobre se essas práticas estão adequadas às necessidades das crianças. Com isso, corremos o risco de perder a concepção, ainda em constituição, de que avaliar as crianças pequenas é enfrentar o desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, mediado pelas experiências a elas oferecidas.

Nessa concepção, de forma alguma se pode entender o termo “*documento*” como um boletim expresso em notas ou conceitos e o “*atestar*” como um certificado de aprovação do desempenho infantil, a partir de um teste de habilidades. Nesse aspecto, é importante destacar dois pontos: (1) nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) não aparece o verbo *atestar*, mas, sim, a expressão “documentação que permita às famílias conhecer [...]”; (2) a LDBEN fala em *documentação* referente a processos, e não a resultados, não se confundindo com notas ou conceitos. Esse caráter informativo-participativo e processual deve caracterizar a avaliação nesse nível de ensino.

Cabe assegurar que a avaliação não se oriente pelo currículo do 1º ano do Ensino Fundamental, centrando seu olhar sobre o domínio, pelas crianças, de determinando

conteúdos, como a linguagem escrita e a matemática. Igualmente importante é evitar que a avaliação mascare formas de seleção das crianças, seja nas transições internas da Educação Infantil, na passagem de um grupamento a outro, seja na transição para o Ensino Fundamental. Para que isso não aconteça, as instituições e os professores de Educação Infantil precisam considerar a diversidade e a particularidade das crianças no processo avaliativo, distanciando esse processo de toda e qualquer forma de padronização de expectativas, quer da aprendizagem, quer do desenvolvimento ou do comportamento das crianças.

Essa compreensão é coerente com o que dispõem as DCNEI, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, sendo, portanto, de caráter normativo, ou seja, toda instituição educativa que ofereça atendimento para crianças com até 6 anos de idade deve segui-las (BRASIL, 2009). Sobre a avaliação e a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o documento destaca nos artigos 10 e 11, em sintonia com a LDBEN, a intencionalidade desse processo, o que requer o acompanhamento, o registro e a documentação do trabalho realizado, assegurando continuidade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao longo das duas etapas.

De acordo com o art. 10, inciso I, das DCNEI,

[...] a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano é fundamental nesse processo, com a [...] utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.).

Os registros são tidos como forma de documentar todo o processo, sendo, desse modo, constitutivo da ação educativa.

Tais proposições rechaçam a concepção de avaliação seletiva e classificatória e buscam assegurar o acompanhamento e o registro das atividades cotidianas efetivadas com as crianças. Segundo a Resolução CNE/CEB n.º 05/2009, que estabeleceu as DCNEI, a avaliação na Educação Infantil deve favorecer a continuidade dos processos de aprendizagem, auxiliando na criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos ou de rotinas próprias dos grupos de crianças mais velhas.

Segundo as DCNEI, o processo avaliativo deve proporcionar interlocução com as famílias e assegurar “[...] documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 5). Afinal, os pais têm o direito de acompanhar o que está acontecendo com seus filhos, de compreender as práticas desenvolvidas na instituição, de trocar olhares sobre o vivido com os educadores e participar da gestão da unidade. Com isso, busca-se superar o individualismo da ótica do professor e abranger todos os olhares presentes no espaço educacional, gerando uma atitude cooperativa entre os responsáveis

pela ação educativa, a fim de realizar trocas e apontar caminhos para novas estratégias e ações. Nesse processo, observar e refletir são condições importantes.

Apesar dessas posições, ainda hoje muitas creches e pré-escolas, tanto públicas como conveniadas e particulares, estão distantes de efetivar um processo de avaliação como previsto nos dispositivos legais vigentes e apoiados em conhecimentos científicos sobre o processo de educação e o desenvolvimento de crianças pequenas.

Alguns sistemas de ensino e instituições de Educação Infantil utilizam instrumentos e procedimentos de avaliação – provinhas, chamadas orais, notas em produções das crianças – que não condizem com o que está legalmente determinado. Dessa forma, consideramos necessário reafirmar que não se admite a utilização de instrumentos de avaliação que submetam as crianças à ansiedade, pressão ou frustração, assim como a processos classificatórios ou excludentes que daí advenham.

O fundamental é superar o modelo de avaliação classificatória, que geralmente se resume a uma listagem de comportamentos a serem avaliados a partir de parâmetros preestabelecidos, nos quais se deve apenas marcar se a criança os atingiu, atingiu parcialmente ou não atingiu; se apresenta esta ou aquela condição – muitas vezes, poucas vezes ou se não a apresentou –, entre outras, sem considerar verdadeiramente nem o cotidiano da criança, nem a ação educativa do professor.

O QUE MAIS CONSIDERAR EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Como apontamos, na Educação Infantil a avaliação, embora constitua elemento fundamental do processo educativo, não se relaciona a índices de aprovação ou reprovação. Seu sentido é de investigação, e não de julgamento. Ela deve possibilitar que as próprias crianças e suas famílias acompanhem suas conquistas, dificuldades e possibilidades ao longo de seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Na efetivação das práticas avaliativas, procedimentos e instrumentos se misturam. Entre os primeiros, podemos lembrar ações-meio, como a observação, o registro, a documentação – como produção e recolha de elementos para compor o material da avaliação –, a comunicação, os modos de tomada de decisões. Entre os últimos, podemos relacionar alguns tipos, como pautas de observação, questões norteadoras relativas à observação ou à elaboração de relatórios de cada criança, do grupo ou de determinado projeto de trabalho realizado com a turma, e ainda indicações para compor portfólios de avaliação.

A observação das crianças precisa ser atenta, curiosa e investigativa, evidenciando os modos concretos de elas aprenderem, agirem, brincarem e se expressarem de maneira singular. Avaliar deve necessariamente ser um exercício de conhecer melhor cada criança, de realçar sua identidade, assim como a identidade do professor que trabalha com ela. Nessa perspectiva, a avaliação implica ética, zelo, respeito e atenção especial para com as crianças e seu bem-estar.

Se a observação é uma palavra-chave na experiência educativa, para manter sua importância é necessário registrar as leituras daquela realidade, devendo o professor usar parte de seu tempo para refletir sobre o que escreve sobre como cada criança revela seus saberes e conquistas. Tal registro materializa as observações feitas e legitima a tomada de decisão acerca das mudanças necessárias ou da manutenção das práticas educativas realizadas.

Cada professor pode criar seus próprios instrumentos de coleta e registro de informações, de modo a adequá-los ao seu contexto de trabalho, às expectativas de aprendizagem levantadas por ocasião do planejamento das atividades cotidianas. Cabe a ele, no seu contexto de atuação e com a cooperação dos outros professores e da coordenação da unidade, decidir se vai utilizar uma ou outra pauta de observação, como vai fazer uso dessa pauta, se vão realizar descrições diárias na forma de registro contínuo ou de ocorrências significativas.

Uma possibilidade é o professor registrar todos os aspectos observados que julgar significativos de cada criança em um caderno, organizando-o pelos nomes das crianças ou pelos dias de atividade na instituição, junto com comentários, informações e apreciações sobre o material escolhido para as atividades, o local onde estas ocorreram, a duração das mesmas, etc. Tanto anotações rápidas (a serem reescritas posteriormente) quanto narrativas descritivas detalhadas formam a nossa memória de uma maneira mais fidedigna e útil para o processo avaliativo.

Não há como avaliar exclusivamente a aprendizagem, desconsiderando o contexto educacional que se criou para que tal aprendizagem aconteça. Ao observar a criança, se observa também o contexto criado. Ao avaliá-la, o professor também avalia o processo e o contexto educativos. Com isso, têm-se elementos tanto para a elaboração de relatórios individuais ou pareceres descritivos (sobre as crianças e sobre a trajetória de trabalho do grupo) como para se repensar o fazer educativo, mudar estratégias ou conteúdos, caso o professor entenda isso como apropriado. O fundamental é que as formas de registro escolhidas permitam captar a singularidade de cada criança em sua relação com os professores, colegas e atividades, as peculiaridades vividas e seus aspectos inusitados. O texto deve analisar o trabalho realizado, descrevendo o que foi feito, o que se observou, que efeitos resultaram do trabalho e o que se pretende fazer, tanto em relação ao grupo como em relação a cada criança.

Outras formas de registro podem ser bastante enriquecedoras, como as coletâneas de trabalhos e de outras realizações das crianças (por meio de fotos, recortes de jornais), que apresentam a trajetória de cada uma durante determinado período (mais

conhecidas entre nós como portfólios³); a confecção do Livro da Vida⁴, que pode ser outra forma de registro, diferente das anteriores, pois se refere à trajetória do grupo.

Entretanto, o que observamos em alguns registros desfaz esse sentido da avaliação. Protocolos ou fichas de avaliação, instrumentos muito utilizados para registrar o que o olhar do professor avalia sobre cada criança, podem tomar a atividade infantil de modo descontextualizado, impossibilitando compreender a articulação entre as ações educativas e o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Eles não oportunizam o registro das vivências significativas para as crianças e a articulação entre a conquista feita pela criança e o que é proposto a ela nas ações educativas. Algumas vezes, os professores redigem pareceres seguindo roteiros padronizados e elaboram textos comentando as mesmas situações sobre todas as crianças, desconsiderando suas diferenças e processos individuais. Os verbos utilizados nos registros, muitas vezes, revelam uma avaliação que classifica os sujeitos, determinando sua condição: “ele é..., ele só faz...”. Ou seja, a avaliação, nesses dois casos, ou é vista como um procedimento meramente formal, ou como um fim em si mesma. Decorre dessas concepções e práticas que a avaliação resulta numa análise artificial do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, desconsiderando os processos vividos, suas identidades e a identidade do professor que trabalha com elas.

No processo de avaliação, o relatório das formas de um grupo de crianças interagir e suas aprendizagens deve trazer uma descrição criteriosa, clara e cuidadosa do vivido, do caminho percorrido em relação às práticas educativas efetivadas, enquanto o relatório individual deve revelar o mesmo em relação ao que está acontecendo com cada criança em seu processo de aprendizagem, ajudando o professor a levantar questões relevantes sobre o processo educativo.

É necessário que os relatórios sejam claros em relação a quem eles pretendem “informar”: aos pais, à instituição, à comunidade e/ou à própria criança. Está implícita a necessidade de esse documento fazer-se compreender pelos destinatários, e cabe lembrar que nem sempre os pais ou responsáveis pelas crianças, interlocutores importantes, têm alguma familiaridade com a terminologia que utilizamos. Daí ser muito importante cuidar com a adequação da linguagem e dos termos usados nos registros escritos.

³ A professora Júlia Oliveira-Formosinho, em seu livro *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*, refere que o portfólio está em sintonia com uma pedagogia de participação, que encoraja uma educação centrada na criança e que reflete e questiona sobre as finalidades e o sentido da própria ação de educar as crianças pequenas.

⁴ O Livro da Vida foi proposto por Celestin Freinet. É parecido com um diário, sendo que o registro é livre e feito pelas próprias crianças no momento em que estiverem com vontade e sobre o assunto que quiserem. O registro pode ocorrer de diversas maneiras, com desenhos, escrita, colagens ou outra forma que encontrarem.

Pode ser solicitada a contribuição dos pais em relação ao relatório pedagógico da filha ou do filho, por intermédio de uma ou mais perguntas registradas ao final do documento, como, por exemplo: que avanços e dificuldades seu filho/sua filha relatou em relação às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento, que avanços e dificuldades vocês perceberam em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento seu filho/sua filha? Os pais podem respondê-las por escrito, ao final do próprio relatório que lhes foi entregue, ou responder oralmente no momento da devolutiva acerca da avaliação feita pelo professor.

O importante é reconhecer que várias formas de documentar as ações e interações das crianças devem ser utilizadas com a periodicidade que for mais conveniente à concepção de avaliação como ação integrada ao processo pedagógico, visando às aprendizagens infantis e como meio de viabilizar, para as famílias, o conhecimento sobre os avanços das crianças e o ritmo de desenvolvimento de cada uma delas.

O essencial, em qualquer forma de registro que o professor venha a escolher, é que a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança amplie sua compreensão sobre a criança e sobre as oportunidades de conhecimento e desenvolvimento no contexto da instituição de Educação Infantil. Portanto, a avaliação acompanha o processo educativo, pode ocorrer a todo momento e em todas as situações. Tem um caráter processual, não classificatório, e não contaminado por prejulgamentos. Para tanto, o professor deve estar atento às suas concepções e expectativas sobre o que seria o desenvolvimento infantil, para que estas não “contaminem” sua observação, se tiver em mente uma “criança modelo”.

Assim, os processos avaliativos na Educação Infantil podem assumir uma multiplicidade de formas, que possibilitem descrever para a equipe da instituição e também para a comunidade escolar (com especial destaque para as famílias e para os professores que receberão as crianças no Ensino Fundamental) o currículo planejado e o realizado.

Alguns princípios relativos ao processo avaliativo e afinados a uma maior valorização da educação para a pequena infância se fazem necessários:

- reconhecer os conhecimentos que a criança traz, as informações que possui, seu pertencimento a uma determinada cultura; as habilidades que demonstra em seu cotidiano, as interações que estabelece com outras pessoas e com os objetos, suas diferentes formas de se expressar;
- valorizar o envolvimento da criança nesse processo e dar-lhe voz para que se manifeste acerca de suas produções e quanto ao que percebe sobre o que se avalia sobre ela;
- incidir sobre descrever e interpretar como acontecem as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, em lugar de simplesmente apresentar os resultados e predizer situações futuras;

- ampliar a comunicação com as famílias, compartilhando com elas e com a comunidade educativa o trabalho desenvolvido na instituição.

Todos esses pontos fortalecem a profissionalidade da Educação Infantil, ou seja, a concepção de que essa área trabalha com base em concepções e práticas elaboradas por várias esferas do conhecimento humano.

Ao tratar da avaliação na proposta ou no projeto pedagógico de cada instituição de Educação Infantil e também em seu fazer cotidiano, algumas questões podem nos auxiliar a explicitar as formas de avaliação que serão empreendidas, levando-se em conta o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, é importante nos perguntarmos:

- O processo avaliativo que propomos é coerente com as concepções de infância, de Educação Infantil e de aprendizagem e desenvolvimento, explicitadas na proposta ou projeto pedagógico da instituição?
- As formas de avaliação que realizamos no cotidiano educativo da nossa instituição estão em coerência com a concepção de avaliação explicitada na proposta ou projeto pedagógico?
- De que modo nossa avaliação contribui para o planejamento e replanejamento da ação educativa? Que instrumentos podem nos ser úteis nesse sentido?
- Que critérios utilizamos como referência para a avaliação das crianças e para a avaliação da ação educativa? Como e por que definimos esses critérios?
- Nosso processo de avaliação leva em conta as especificidades das crianças com necessidades especiais?
- As crianças participam do processo avaliativo?
- Como nossa instituição de Educação Infantil propicia a participação da família na avaliação das crianças?
- Como participamos aos pais as informações referentes aos procedimentos e aos resultados da avaliação da criança? De que forma a família tem acesso a estes dados (em reuniões, encontros individualizados, por escrito ou por outro meio) e como participam?

Em relação aos registros que o professor irá fazer sobre as crianças, sobre seu grupo ou turma, algumas questões norteadoras podem auxiliar na definição do conteúdo dos relatórios e dos pareceres individuais:

- Como foi a participação do coletivo de crianças? Como elas interagiram entre si nas conquistas ou dificuldades que surgiram?

- Que conhecimentos foram trabalhados? Em relação a esses conhecimentos, como a criança se mostrava no início desse trabalho e que mudanças aconteceram durante esse período? Como foram as propostas (dos adultos, da professora) nesse processo? Quais avanços as crianças vêm demonstrando? Quais conhecimentos têm necessidade de maior atenção e exploração?
- Como temos trabalhado as questões afetivas no grupo ou na turma? Qual é o nível de bem-estar da criança tanto no grupo ou turma como na nossa instituição como um todo?
- Como a criança se refere às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento nesse período?
- Como os pais se referem às aprendizagens e ao desenvolvimento da criança nesse período?
- Como a professora pensa que o contexto familiar pode contribuir no processo de desenvolvimento da criança?

As questões trazidas nos quadros apresentados indicam aspectos aos quais é importante que o professor faça referência na documentação dos processos vividos no que diz respeito ao grupo e a cada criança em particular. Contudo, não precisam ser vistas como um roteiro de perguntas a serem respondidas uma a uma, mas, sim, como problematizações que contribuam para a reflexão acerca das práticas e da estrutura para o trabalho.

A AVALIAÇÃO DOS AMBIENTES DE VIVÊNCIA, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Diferente da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças vinculadas a creches e pré-escolas no Brasil, que tem na LDBEN e nas DCNEI sua regulamentação, a avaliação da qualidade educativa desses estabelecimentos tem sua proposição nos Planos Nacionais de Educação, assim como em documentos orientadores publicados pelo MEC.⁵

⁵ Por exemplo, no documento “*Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*” (BRASIL, 2005), há referências à avaliação das políticas; das propostas pedagógicas e do trabalho pedagógico (avaliados pelas próprias instituições e envolvendo toda a comunidade escolar). Ao fazer referência a estudos e pesquisas diagnósticas da realidade da Educação Infantil, o documento também está aludindo à avaliação em vista de novas políticas ou do ajustamento das que se encontram em vigor.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei n.º 10172/2001, estabeleceu, dentre suas metas, três delas ligadas à avaliação da oferta de Educação Infantil. A Meta 10 orienta

[...] que os municípios estabeleçam um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais (BRASIL, 2001).

A Meta 11 propõe a criação de mecanismos de colaboração entre educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração e avaliação das instituições de atendimento de crianças de zero a três anos de idade.

A Meta 19 propõe

[...] estabelecer parâmetros de qualidade *dos serviços* de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade (BRASIL, 2001, p. 16).

No novo Projeto de Lei do PNE, aparece a intenção de se implantar a avaliação da Educação Infantil,

[...] a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014, p. 10).

A ideia é criar um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil com vistas à melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento de padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.

Nesse ponto, é importante reconhecer que, nos últimos 20 anos, produziu-se no Brasil, em âmbito federal, um volume significativo de documentos orientadores e de estudos acerca da relação qualidade – projeto pedagógico –, direito das crianças pequenas à educação – avaliação, de modo a subsidiar o trabalho realizado na instância dos sistemas de ensino (sejam municipais, estaduais ou federais) e também das instituições, servindo como base para o acompanhamento, o controle, a supervisão dos serviços de Educação Infantil ofertados e para efetivação de práticas pedagógicas que respeitem necessidades, direitos e interesses das crianças. Dentre os aspectos tratados por tais documentos, destacam-se as seguintes dimensões: infraestrutura das instituições de Educação Infantil; propostas e

práticas pedagógicas; relação família-instituição; diversidade étnico-cultural; formação de professores; gestão; recursos pedagógicos; oferta em áreas urbanas e rurais.

Em 1995, foi publicado pelo Ministério da Educação o importante documento *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, com consultoria de Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos. O conteúdo abordado em tal publicação instiga os envolvidos com a oferta de Educação Infantil, principalmente pública, uma reflexão sobre o que vem sendo considerado nas políticas públicas e nas práticas cotidianas no interior das unidades de oferta dos serviços de creche e pré-escola. As autoras apresentam uma ampla lista de itens indicativos de uma boa Educação Infantil, embasada no respeito aos direitos da criança. Apesar de a intenção primeira desse documento (parece) não ter sido constituir-se um instrumento de avaliação da Educação Infantil, ele serve como uma orientação do que se deveria considerar como traduzindo os direitos das crianças a um bom serviço de creche e pré-escola.

Em 2009, o MEC publicou e distribuiu amplamente às instituições de Educação Infantil e secretarias municipais de Educação o documento intitulado *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), que propõe orientações para a autoavaliação da qualidade das instituições por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade. Entre as intenções do processo indicado e do instrumento contido nessa publicação, consta: “contribuir para que cada instituição encontre o próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática”.

A abordagem sugerida é autoavaliativa, implica a participação da comunidade institucional para além da participação de um avaliador externo. Tem ainda como princípios: flexibilidade – pode-se realizar a autoavaliação de todas as dimensões indicadas ou delas parcialmente; mobilização e envolvimento coletivo – com representantes de diferentes segmentos presentes nas creches e pré-escolas (professores, direção, coordenação pedagógicas, funcionários administrativos ou de outros segmentos, famílias e as próprias crianças); acolhimento e discussão das opiniões conflitantes, divergentes, e esforço para a busca de consenso; periodicidade, ou seja, autoavaliar-se de tempos em tempos, prevendo metas entre uma e outra autoavaliação.

O documento é simples e relativamente sucinto, prevendo sete dimensões, importantes na oferta de Educação Infantil, nas quais encontramos indicadores e critérios que as qualificam: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e dos demais profissionais; e Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Tais características – simplicidade e concisão – não diminuem a importância desse documento. É necessário estudá-lo e explorá-lo junto ao grupo de trabalho e a comunidade institucional, uma vez que entre seus princípios estão a participação, o confronto de ideias e a ausência de hierarquia entre os envolvidos.

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Avaliar o contexto educativo constitui uma oportunidade para as instituições de Educação Infantil reverem seus valores e construírem bases para a melhoria constante dos trabalhos ali desenvolvidos. A constatação da realidade da instituição educativa, por meio de uma avaliação contínua, reflexiva e processual, permitirá identificar as conquistas já realizadas que caracterizam a sua trajetória, além de delinear um caminho possível e transitável de avanços a partir dela mesma. O mais importante, no que diz respeito à avaliação institucional, é a mudança de ênfase que esta propõe: não se avalia exclusiva e unicamente a criança; avalia-se todo o contexto do serviço que a acolhe, a fim de melhorar a qualidade dos serviços oferecidos e também de ampliar sua oferta.

A avaliação deve ser uma prática cotidiana de todos os profissionais da instituição, que precisam conhecer profundamente essa realidade, a fim de estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de uma proposta ou projeto pedagógico viável naquele contexto e que represente avanços na qualidade dos serviços. Embora a avaliação, na perspectiva aqui proposta, seja uma ação contínua, devem ser previstos tempos específicos para que ela ocorra, com a participação de todos os envolvidos na instituição de Educação Infantil.

No âmbito de uma unidade educativa, a avaliação institucional é bastante complexa, pois deve levar em conta aspectos organizacionais, materiais e envolver todas as pessoas que participam daquele contexto (professores, pais, pessoal de apoio, coordenador pedagógico, diretor). É importante frisar que esse processo requer o envolvimento de todos esses sujeitos numa dinâmica de corresponsabilidade, pois implica uma espécie de “balanço crítico” para repensar o que foi proposto e o que está sendo feito.

Quando a instituição decide avaliar a realidade educativa que propicia às crianças pequenas e a seus familiares, está possibilitando o aperfeiçoamento de todos, com base na exigência de se auto-observar e de ser observado, julgando acertos e dificuldades para buscar mudanças e conquistar formas mais adequadas de realização do trabalho. Portanto, a avaliação envolve um percurso formador, articulando as demandas específicas da instituição, as condições de trabalho dos profissionais e as concepções que norteiam suas práticas. É precisamente do embate entre pontos de vista, ideias e interesses que a instituição educativa pode construir bases mais consistentes para uma gestão democrática. Esse espaço de discussão e corresponsabilidade torna o trabalho mais produtivo, uma vez que os envolvidos se sentem contemplados e comprometidos, e com isso suas ações se tornam mais efetivas.

Enfim, a avaliação institucional se articula intimamente à gestão democrática e à formação continuada dos envolvidos, justamente por ser um processo de tomada de consciência acerca do trabalho desenvolvido, propiciando o confronto dessa realidade com indicadores de qualidade, no sentido de repensar as condições e as formas de organização de todo o trabalho. Constitui uma prática contínua de observação, registro, reflexão e intervenção

no espaço educativo, implicando mudanças e retomadas. Seu sentido é o questionamento constante sobre como as ações, as rotinas, as decisões, os recursos e os espaços disponíveis (e a forma como estes vão sendo apropriados na sua utilização) atendem aos objetivos pedagógicos e se harmonizam com os princípios norteadores da Educação Infantil.

Para a escolha de critérios ou indicadores aos quais se irá responder, é imprescindível resgatar a ideia de Educação Infantil que os profissionais compartilham e pretendem concretizar na prática cotidiana. Essa ideia deve estar explicitada na proposta ou projeto pedagógico de cada instituição, que deve trazer os elementos necessários para articular os critérios à realidade em questão. Afinal, à avaliação deve corresponder uma mudança possível, realizável, que implique ampliação e melhoria, e não algo que não possa ser concretizado. Da mesma forma, os instrumentos a serem utilizados para essa avaliação precisam estar de acordo com as possibilidades de implementação de cada instituição. Isso significa que não existe um instrumento – questionário, escala, ficha de avaliação – aplicável a toda situação; assim como não pode haver rigidez sobre como o processo deva ser encaminhado ou sobre quem serão os interlocutores a serem ouvidos. Estes podem ser os funcionários, os familiares e as crianças, em um mesmo processo, ou cada segmento em um momento diferente.

Todos os aspectos que contextualizam os serviços de Educação Infantil são passíveis de serem avaliados: a rotina diária da instituição; a composição dos grupos de crianças; a participação dos envolvidos e os mecanismos previstos para tal; a organização do tempo; a adequação, a organização e a utilização do espaço; as interações dos professores com as crianças e seus familiares; as práticas próprias às situações de ingresso de novas crianças e de seus familiares; os materiais lúdicos e pedagógicos; as práticas e normas de segurança; as condições e normas de higiene e saúde; a proposta ou o projeto pedagógico da instituição; o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da equipe de trabalho da instituição; e as relações internas e externas.

Também podem constituir objeto dessa dimensão avaliativa as situações macrosociais que ultrapassam o contexto da própria instituição e se reportam a políticas e programas públicos ou ações de uma rede de instituições, seja ela pública ou particular, mas que acabam por interferir no trabalho da instituição de Educação Infantil.

Ao se posicionar sobre a avaliação institucional no processo de construção permanente do projeto pedagógico e ao planejar estratégias para a realização do processo avaliativo, as instituições de Educação Infantil devem considerar sua experiência e analisar sua ação a partir de algumas reflexões:

- Como criamos, na nossa unidade, um ambiente propício para a realização da avaliação institucional? Como promovemos o apoio mútuo entre os profissionais, visando compartilhar novos entendimentos e soluções para os possíveis problemas encontrados?

- Como representamos – professores, gestores, educadores e famílias – a noção de qualidade do trabalho na Educação Infantil?
- Como podemos conhecer, entender e nos apropriar da discussão e das orientações presentes no documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”? (BRASIL, 2009a)
- Como definimos as ações para o processo de avaliação institucional? Quem participa dessas definições? Como é essa participação? Em que momentos ela ocorre? Que referências são utilizadas para o processo avaliativo que estamos implementando?
- Que mecanismos precisamos instituir para a prática da avaliação institucional? Por que optamos por esses mecanismos? Eles são coerentes com as concepções e práticas explicitadas na proposta ou projeto político-pedagógico?
- Como organizamos os momentos de tomada de decisão na instituição relativos ao que foi apontado no processo de avaliação institucional?
- Que instrumentos nós, professores, construímos para avaliar nossa prática pedagógica e em que momentos essa avaliação é feita? Quem nos ajuda nessa tarefa?
- Como podemos elaborar um processo de avaliação que considere as evidências recolhidas em cada contexto para aperfeiçoar o trabalho docente, considerando e articulando as necessidades e os interesses das crianças com as mediações de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento feitas pelo professor?
- Que estratégias precisamos prever a fim de socializar os resultados do processo avaliativo que empreendemos em nosso contexto institucional?
- De que maneira a comunidade terá acesso aos resultados da avaliação institucional que realizamos?
- Como podemos tornar a avaliação da/na Educação Infantil um processo permanente, criativo, acolhedor dos diferentes olhares em relação às proposições pedagógicas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

A AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA ARTICULAÇÃO COM O ENSINO FUNDAMENTAL

Toda a argumentação relativa à Educação Infantil que fizemos pode e deve ser considerada em relação ao Ensino Fundamental. Assim como temos um documento nacional que orienta e convida as instituições de Educação Infantil a se autoavaliarem, também temos os Indicadores da Qualidade na Educação para que as escolas de Ensino Fundamental e Médio reflitam e discutam acerca de elementos, condições e práticas que compõem a qualidade do trabalho educativo nelas realizado.

A necessária continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental está expressa também em relação à avaliação da criança. Do mesmo modo como não são adequados o uso de provas, a atribuição de notas (destituídas de sentido e do contexto no qual foram atribuídas) e a retenção das crianças na Educação Infantil, também não há propriedade que determine que tais práticas devam se configurar no Ensino Fundamental, principalmente nos primeiros anos dessa etapa.

É de extrema importância que as instituições educativas das duas etapas da Educação Básica – Infantil e Fundamental – criem canais, estratégias e modos de se comunicar com o intuito de compartilharem informações sobre cada criança e sobre os grupos de crianças, sobre que caminhos percorreram nas instituições educativas voltadas a crianças até 6 anos, que conquistas fizeram e, ainda, que desafios se mantêm ou surgiram decorrentes de suas experiências nessa primeira etapa formativa.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Das Utopias
Se as coisas são inatingíveis... Ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
a presença distante das estrelas!
(Mário Quintana)*

As prerrogativas colocadas principalmente nas atuais DCNEI apontam para dois âmbitos que compõem a avaliação na Educação Infantil: a instituição e seu trabalho pedagógico planejado e desenvolvido, assim como a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. No primeiro, ressalta-se a necessidade de criarmos uma cultura de reflexão tanto sobre o trabalho pedagógico como sobre os procedimentos para acompanhá-lo, enquanto, no segundo, se defende um acompanhamento atento acerca dos conhecimentos e aprendizados das crianças. É fundamental que não se percam de vista esses dois focos, pois é só na interação dos mesmos que poderemos efetivamente construir

processos avaliativos contextualizados e que efetivamente apoiem o aprimoramento do trabalho na unidade de Educação Infantil.

O objetivo da avaliação no âmbito das unidades educativas é, portanto, duplo: acompanhar o processo formativo das crianças e obter dados para replanejar o cotidiano da unidade, de modo a mediar efetivamente esse processo pelas crianças. Com isso, fica evidenciada uma concepção de avaliação como um processo contextual a serviço da criança e do projeto pedagógico da unidade de Educação Infantil.

Implementar procedimentos de avaliação em Educação Infantil, seja do contexto, seja das crianças, em sintonia com o disposto na LDBEN, nas atuais DCNEI e nos PNE, revela o quanto estamos sensíveis, preocupados – e somos responsáveis para com esse momento formativo das crianças e para com seus direitos –, e, ainda, o quanto nos responsabilizamos e valorizamos os professores e as equipes de coordenação das unidades educacionais, envolvidos no cuidado e na educação das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Projeto de Lei n.º 8.035 – B/2010*. Plano Nacional de Educação. Câmara dos Deputados. Brasília, 2014.

_____. *Lei n.º 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. Brasília, 2013.

_____. *Lei n.º 12.796/2013*. Altera a Lei n.º 9.394. Congresso Nacional. Brasília, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 05/2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, 2005.

_____. *Lei n.º 10.172/2001*. Plano Nacional de Educação. Congresso Nacional. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORO, Catarina. *Avaliação em Educação Infantil: desafios, transformações, perspectivas*. Curitiba: Editora UFPR. (No prelo)

PARANÁ. *Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil*. Superintendência da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2006.

SUGESTÕES DE LEITURA

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (orgs.) *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____; SAVIO, D. (orgs.) *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Tradução Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

BRASIL. *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, 2012.

ESTEBAN, M. T. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, Regina Leite. *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

FÜLLGRAF, J.; BHERING, E. Avaliação na Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (org.). *Educação Infantil e sociedade*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

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

MORO, C. (Des)afios da avaliação. *Revista Educação*. Publicação Especial. Educação Infantil. V. 2, out./2011.

NEVES, V. F. A.; MORO, C. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. *Estudos em avaliação educacional*, v. 24, n. 55, abr./ago. 2013.

OLIVEIRA, Z.M.R. et al. *O trabalho do professor de educação infantil*. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

SÃO PAULO. *Indicação CME n.º 17/13: Orientações para o Sistema Municipal de Ensino quanto à implementação da Lei n.º 12.796/13 na Educação Infantil*. São Paulo: Conselho Municipal de Educação, 2013.

SHORES, E; GRACE, C. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERCEÇÕES SOBRE O COTIDIANO EDUCATIVO EM UNIDADES DO PROINFÂNCIA DE TRÊS MUNICÍPIOS GAÚCHOS

MARIA RENATA ALONSO MOTA
MARTA QUINTANILHA GOMES
SUSANA BEATRIZ FERNANDES

Este capítulo apresenta problematizações tecidas a partir de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto MEC/UFRGS, cuja subação era o Fortalecimento de Políticas Municipais para a Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Sul¹. A pesquisa, como parte desse projeto, teve como objetivo acompanhar a implementação do Proinfância² em uma amostra de três municípios dos dez polos que participaram do projeto, de forma a avaliar o impacto dessa política federal para o atendimento à demanda por Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Sul. Buscou, ainda, potencializar ações no processo de gestão e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), desenvolvidas pelas equipes locais dos municípios participantes da pesquisa.

A escolha dos municípios foi feita tomando como referência o tamanho e características socioeconômicas, garantindo a representação de municípios de pequeno, médio e grande porte. Foram adotados os seguintes critérios para a definição dos mesmos: municípios com, no mínimo, uma unidade do Proinfância em funcionamento; municípios que apresentassem diversidade de trajetórias que pudessem resultar em características diversas na política atual de atendimento à Educação Infantil; municípios que apresentassem potencialidade para o desenvolvimento da pesquisa em uma pers-

¹ O projeto, sob a coordenação geral das professoras Maria Luiza Rodrigues Flores (UFRGS) e Simone Santos de Albuquerque (UFRGS), teve como objetivo contribuir para a qualificação das políticas públicas municipais de Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Sul, a partir do assessoramento técnico-pedagógico a um grupo de 166 municípios que executam o Proinfância, durante os processos de organização do funcionamento das unidades desse Programa no Estado do Rio Grande do Sul. Desenvolvido no ano de 2013, teve ações diferenciadas a fim de atingir seus objetivos: assessoria técnico-pedagógica e pesquisa na perspectiva da intervenção. A pesquisa ocorreu de forma paralela e articulada às ações desenvolvidas pelo grupo de assessoria técnica aos municípios envolvidos no projeto.

² Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância –, instituído pela Resolução n.º 6, de 24 de abril de 2007, e vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Programa prevê a construção de escolas de Educação Infantil, bem como a aquisição de equipamentos para essa etapa educacional.

pectiva de intervenção; municípios de fácil acesso, tendo-se em vista o pouco tempo previsto para o desenvolvimento de todas as etapas do trabalho.

De forma a contemplar os objetivos delineados, a investigação foi desenvolvida a partir de aproximações com a perspectiva da pesquisa-intervenção. Em consonância com tal aproximação, julgamos importante abordar, ainda que de forma breve, alguns aspectos referentes à pesquisa-intervenção que foram relevantes ao longo de todo o processo de investigação. A pesquisa-intervenção exige o acompanhamento dos processos a partir de uma perspectiva em que todos os envolvidos estão implicados na produção do conhecimento. Para o acompanhamento de processos numa pesquisa-intervenção, os procedimentos metodológicos não podem ser adotados de antemão, uma vez que não podemos antever o caminho adotado. Como afirmam Passos, Kastrup e Escóssia (2012, p. 13), “para acompanhar processos não podemos ter predeterminada [...] a totalidade dos procedimentos metodológicos”.

Porém, ainda que não pretendêssemos definir de antemão os caminhos a serem tomados ao longo do estudo, sentimos a necessidade de alguns aportes, de alguns direcionamentos metodológicos, de forma a orientar nossas ações ao longo do seu desenvolvimento. Nesse sentido, buscamos fazer aproximações com algumas das pistas metodológicas indicadas por Passos, Kastrup e Escóssia (2012), embasadas no método da cartografia. Mesmo que não estivéssemos propondo o desenvolvimento de uma cartografia, buscamos nesse direcionamento metodológico algumas aproximações como forma de organizar um guia para o trabalho da pesquisa. Para tanto, compreendemos as pistas metodológicas como “referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hodós metá* da pesquisa” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 13).

Assim, das pistas apresentadas pelos pesquisadores, escolhemos aquelas que mais bem contemplavam a especificidade do estudo, do tempo previsto para o seu desenvolvimento e das visitas técnicas que seriam realizadas ao longo da pesquisa. Nos próximos parágrafos, passaremos a desenvolver essas pistas que serviram de eixo ao nosso olhar e à nossa postura enquanto pesquisadoras nos municípios que integraram o estudo.

A pesquisa-intervenção busca criar uma lógica não prescritiva no processo investigativo. Nesse processo, o pesquisador percebe-se imerso em uma realidade em que há inseparabilidade entre conhecer e fazer, e entre pesquisar e intervir. Nesse sentido, os autores que discutem o método da pesquisa-intervenção apontam que há um deslocamento em relação à pesquisa-ação, já que, segundo eles, nesta o pesquisador conhece e depois age sobre o objeto, enquanto na perspectiva da intervenção o pesquisador e o objeto estão, ao mesmo tempo, conhecendo e se transformando. O que se coloca em questão é a postura do investigador em relação ao objeto de pesquisa. A intervenção é colocada nessa perspectiva como geradora de conhecimento, instituinte para todos os implicados na investigação.

Assim, ao longo do desenvolvimento do estudo e, de forma especial, da realização das visitas aos três municípios participantes, buscamos compreender os processos de implementação das unidades do Proinfância. Nesse sentido, o estudo implicou a aproximação das pesquisadoras nos municípios com o objetivo de compreender os múltiplos fatores relacionados aos processos de constituição da história da Educação Infantil e, em especial, das unidades do Proinfância nesses municípios.

A partir dessa perspectiva, o campo de pesquisa passa a ser considerado plano da experiência, por onde se seguem pistas que orientam o processo. Então, é uma forma de pesquisa orientada, uma abordagem que seleciona direcionamentos, mas que tem na postura do investigador tanto a imersão no processo quanto o acolhimento ao inesperado. Essa imersão subentende uma rede de relações, diferentes vozes constituindo a investigação e, nesse sentido, há implicações coletivas, locais e concretas. Assim, a pesquisa teve como intenção colocar em análise a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo de investigação, nas práticas do cotidiano institucional. E, com esse direcionamento, intencionou colocar em análise, também, as interações e os processos educativos de crianças e adultos envolvidos na Educação Infantil de cada município. Esse modo de investigação poderá desencadear a criação de novas práticas. Segundo Rocha e Aguiar (2004), “não há o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas criado” (p. 72).

Em relação à produção dos dados, há um direcionamento para a compreensão do conceito de “atenção”. Os autores apontam que não há nessa perspectiva de pesquisa uma atenção focada, mas uma configuração do campo perceptivo caracterizada pela atenção flutuante, concentrada e aberta. Ou seja, o pesquisador mantém a atenção suspensa, alerta para as pistas que o processo indicará, aberto ao inesperado, pronto para o redirecionamento da investigação. A concentração na investigação ocorre muito mais pela “sintonia fina com o problema” do que por um olhar focado no que se pretende pesquisar.

Para tal, a primeira etapa do estudo se deu a partir de discussões, levantamento e análise de dados secundários – produzidos sobre os municípios integrantes de cada polo do projeto – entre a coordenação do projeto, a consultora³ e as pesquisadoras, após a participação dessas nos encontros de formação realizados nos polos. Desse processo resultou a escolha dos municípios que integraram o estudo de caso. Após a definição dos três municípios e a realização da primeira visita, em que foram assinados os termos de consentimento, ao longo do estudo, realizamos outros movimentos diversos com o intuito de buscar fontes que, tanto para nós pesquisadoras quanto para as equipes de cada município, foram relevantes para a composição de cada contexto vivido no processo de

³ Professora Dra. Carmem Maria Craidy (UFRGS).

implementação do Proinfância. Dentre esses movimentos, que não ocorreram da mesma forma nos três municípios, destacamos a participação em reunião com as coordenadoras pedagógicas de escolas da rede municipal de Educação dos municípios envolvidos; o levantamento e a análise de documentos referentes à Educação Infantil; o levantamento do processo histórico da Educação Infantil no município, por meio de documentos escritos, de depoimentos e entrevistas com pessoas envolvidas; a imersão em unidades Proinfância nos municípios selecionados para a pesquisa, buscando observar as ações pedagógicas presentes no cotidiano das instituições e as aproximações com as DCNEI; entrevistas, conversas e reuniões com diretoras das EMEl e das unidades do Proinfância, com coordenadoras pedagógicas, com ex-assessoras da equipe pedagógica das secretarias de Educação, com professoras, com secretários de Educação, entre outros; e a apresentação de dados da pesquisa, com resultados preliminares em reunião de formação do projeto e no VI Encontro dos Polos do Projeto Proinfância MEC/SEB-COEDI/UFRGS, que contou com a participação de representantes dos municípios envolvidos na pesquisa.

Tendo presente, então, que a pesquisa-intervenção investiga um processo de produção de subjetividades, acompanhando pistas em um plano de atenção (cartografia), há a preocupação com o registro ou a escrita desse processo. Há a necessidade de se anotarem as observações, e estas devem ter não apenas as informações da pesquisa como também as impressões de quem escreve. Escrita essa que conta o processo considerando as contradições, os conflitos, os consensos... Com o objetivo de nos auxiliar na composição do conhecimento de cada contexto, cada pesquisadora utilizou um diário de campo com o intuito de registrar o processo vivido durante as visitas aos municípios.

Cabe ressaltar que, a partir dos movimentos realizados ao longo da pesquisa, já explicitados anteriormente, e do contato com os materiais coletados durante as visitas técnicas, foram delimitados alguns eixos de análise já destacados como dimensões importantes no *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (MEC, 2009). Ainda que esse Documento apresente sete indicadores, escolhemos apenas quatro destes para essa pesquisa, focando nas Interações; Espaços, materiais e mobiliários; Multiplicidade de experiências e linguagens; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais.

Definimos quatro eixos a partir destes indicadores por serem dimensões prevalentes nas observações realizadas ao longo da pesquisa. Cabe ressaltar, também, que a separação em quatro eixos é meramente para fins de detalhamento dos dados, já que eles estão totalmente imbricados. Esses eixos serviram de base, também, para as conversas realizadas com a equipe diretiva das unidades do Proinfância, bem como com a assessoria pedagógica da Educação Infantil dos municípios envolvidos no estudo. Nesse sentido, este documento foi um dispositivo importante tanto para o direcionamento das análises quanto para orientar nosso olhar frente ao cotidiano das escolas.

Diante do exposto até aqui, podemos afirmar que a adoção dessa perspectiva de estudo implicou a aproximação das pesquisadoras aos municípios, visando não

só compreender os múltiplos fatores relacionados aos processos de constituição da Educação Infantil, mas, também, estabelecer um trabalho compartilhado com as equipes responsáveis por essa etapa educacional. Nessa perspectiva metodológica, as equipes dos municípios envolvidos estiveram diretamente implicadas na produção de conhecimentos e nos encaminhamentos decorrentes do processo de investigação.

Esse movimento de investigação resultou, então, na definição de quatro eixos de análise, a saber: a organização política dos municípios; a carreira, a formação e as condições de trabalho dos profissionais da Educação Infantil; o pedagógico nas unidades do Proinfância; e o impacto do Proinfância para a Educação Infantil dos municípios envolvidos na pesquisa. Neste capítulo apresentaremos apenas as análises e problematizações realizadas no eixo que aborda as questões pedagógicas em unidades do Proinfância dos três municípios que integraram o estudo. Faremos isso nas duas próximas seções do artigo.

Na primeira, abordaremos o espaço como elemento constituidor do currículo, tendo em vista a sua centralidade e o seu entrelaçamento com a prática pedagógica na Educação Infantil. Na segunda seção, abordaremos alguns aspectos referentes às práticas educativas na Educação Infantil, dando especial atenção a aspectos relacionados às atividades ofertadas às crianças, aos materiais e aos brinquedos disponibilizados, bem como às formas de interação oportunizadas.

ESPAÇO PEDAGÓGICO E ESPAÇO ARQUITETÔNICO

A pesquisa realizada nos proporcionou uma aproximação com escolas de Educação Infantil que impulsionaram debates no grupo de pesquisadoras acerca de temas do cotidiano das instituições. Selecionamos, dentre eles, o tema do espaço para trazeremos algumas considerações pontuadas a partir do vivido nessa experiência de investigação. Não há um padrão de constituição dos espaços nas escolas, mas a pesquisa nos apresenta vestígios que precisam ser perseguidos e discutidos no âmbito das escolas, a fim de qualificar o processo de atendimento às crianças. Com isso, gostaríamos de sublinhar que as marcas trazidas neste texto em relação à constituição dos espaços não são de situações singulares das escolas que possibilitaram a pesquisa, mas de um jeito de fazer e viver a Educação Infantil em um âmbito mais geral e que precisa ser problematizada.

O espaço, assim como o tempo, é uma dimensão central na Educação Infantil. Por isso, ele deve ser considerado cuidadosamente. O espaço está entrelaçado com a pedagogia na Educação Infantil; ele materializa e explicita a existência ou não da intencionalidade educativa (SILVA; BUFALO, 2011). A organização do espaço, portanto, é fator determinante na produção das práticas pedagógicas com as quais produzimos uma educação em contextos de vida coletiva para as crianças de zero a cinco anos.

O Parecer n.º 20/2009 do Conselho Nacional de Educação reafirma a seriedade da dimensão do espaço na Educação Infantil, apontando como um dos objetivos da organização curricular

propiciar à criança a possibilidade de deslocar-se, movimentando-se de forma ampla, tanto nos espaços internos como nos espaços externos da instituição, permitindo a ela o contato, a exploração e as brincadeiras com objetos e materiais diversificados, que atendam às peculiaridades de cada idade (BRASIL, 2009, p. 8).

Os prédios das unidades do Proinfância possuem avanços importantes em termos de dimensões, especialmente em relação aos pátios. Por ser um projeto-padrão de construção, independentemente da região do país em que foi executado, existem adaptações e intervenções necessárias para o funcionamento na Região Sul do país, onde as estações do ano são bem marcadas, demandando um prédio capaz de se ajustar a grandes oscilações (frio, calor, vento, chuva...).

Nessa perspectiva, a área externa central das escolas, que era aberta no projeto original, recebeu cobertura, propiciando, dessa forma, a sua utilização para vários fins: como área de circulação, refeitório, espaço para a realização de atividades físicas diversificadas, para reuniões com funcionários e comunidade. Essas adequações vêm sendo possibilitadas pelo empenho das Secretarias Municipais de Educação, das direções, dos professores e das comunidades que empreendem esforços para organizar, da melhor forma possível, os espaços para acolher as crianças, tendo em vista as características regionais.

Na área central que foi coberta, há a possibilidade de proporcionar às crianças deslocamentos e movimentos mais amplos quando não há condições de frequentar o pátio aberto em função de chuva, frio ou excessivo calor. Algumas direções adquiriram equipamentos para esse espaço, visando a um melhor aproveitamento por parte das crianças, como motos pequenas ou cama elástica, por exemplo. No entanto, percebemos, a partir de observações e relatos, que as crianças do berçário permanecem a maior parte do tempo no espaço da sala, não utilizando nem a área coberta nem o pátio externo. Qual seria o motivo? Talvez a falta de um piso externo adequado aos bebês e crianças pequenas, como, por exemplo, grama e areia. Poderia também ser a falta de sombra no pátio para proteger as crianças do calor. Essas são suposições que precisariam ser investigadas, discutidas e encaminhadas, para que as crianças bem pequenas possam ter acesso a outros espaços da escola.

O que precisamos considerar é que vários elementos condicionam a organização dos espaços, dentre eles, as condições climáticas (FORNEIRO, 1998). Diferentes experiências na educação de crianças pequenas, realizadas em países com variações climáticas importantes, entre eles, a Dinamarca e a Itália, ilustram que esse condicionamento não

significa, necessariamente, restrições em termos de experiências em espaços externos, mas adequações aos espaços e às culturas.

Outros elementos importantes de serem ponderados referem-se à adequação, à idade e ao modelo pedagógico que está sendo desenvolvido. Goldschmied (2006), ao referir-se à utilização dos espaços externos em creches – ou seja, com crianças entre zero e três anos de idade –, comenta que o conjunto planejamento e organização desses espaços “não é uma questão de clima, como muitas vezes se sugere, mas de atitude” (p. 195). Essas atitudes geralmente estão sustentadas por modelos de atendimento que precisam ser reexaminados, segundo a autora, que ainda problematiza, dizendo que o potencial desses espaços costuma ser negligenciado no trabalho com os bebês. À medida que os espaços externos passarem a ser considerados não como lugar de descarregar as energias, mas como lugar de aprendizagens, atitudes favorecedoras a que os “pequenos” também os frequentemente estarão presentes.

Como já referido, as dimensões do pátio externo das unidades do Proinfância são muito boas. Contudo, em algumas situações, ainda não há árvores grandes, e, em dias de sol muito forte ou mesmo de chuva, a área coberta serve de refúgio para brincadeiras e lazer. É importante salientar que, nos pátios externos em que há árvores, equipamentos (balanços, gangorras, casinha de boneca, trepa-trepa, entre outros), espaços de refúgio das crianças (esquinas, cantinhos), contato com bichinhos (tatu-bola, formigas, borboletas...), brinquedos (bolas, bumerangues, baldes e pás...), observamos crianças tranquilas, investigadoras, em interação com seus pares e com o ambiente, no exercício de um currículo pautado em experiências simples, mas significativas. Há, entretanto, a necessidade de ampliação dessas possibilidades aos bebês e às crianças de berçário. Mas é importante também colocarmos sobre o distanciamento dessas experiências do pátio ao que ocorre nas salas de atendimento. Parece, em alguns casos, nos indicar currículos diferenciados para pátio e sala, o primeiro com pouca intervenção docente, o segundo bem mais diretivo e planejado.

Ao argumentar sobre a importância de prepararmos bem os ambientes, os tempos, os materiais, os móveis e objetos para acolher as crianças, Staccioli (2013) diz que, quanto mais pensarmos em função das atividades e da autonomia das crianças, mais surgirão “situações interessantes, relações que permitam que as crianças se sintam bem, contextos que possibilitam aos adultos perceber a riqueza da vida infantil e também seus efeitos na construção do conhecimento” (STACCIOLI, p. 54, 2013). A escola, nessa perspectiva, é um todo, um espaço amplo de múltiplas possibilidades que não se podem restringir a pequenos espaços, mas ampliadas para toda a instituição.

Um aspecto importante de ser considerado na organização dos espaços na escola diz respeito à iluminação. Ela está associada tanto ao bem-estar cotidiano das crianças quanto às possibilidades em termos de aprendizagens. Ceppi e Zini (2013) analisam as fontes de luz nos ambientes em que atendemos as crianças e nos apontam que a quantidade e o equilíbrio na variação e na distribuição da luz podem produzir contextos

diferentes. Esses contextos levam as crianças a manipular e explorar a luz de formas diversas, potencializando as aprendizagens.

As unidades do Proinfância possuem janelas amplas nas salas, numa altura que permita à criança o contato visual com o ambiente externo, com a natureza que a circula. Percebemos, no entanto, que, em algumas situações, nos momentos de descanso e sono dos bebês e das crianças, havia muita claridade. Essa situação indica a necessidade de organizar um ambiente aconchegante com a utilização de cortinas adequadas.

Ainda em relação ao espaço do sono, percebemos que, mesmo que tenha sido previsto no projeto arquitetônico das escolas um espaço específico para tal, suas dimensões não são suficientes para garantir o distanciamento adequado entre os bebês e as crianças enquanto dormem. Devries e Zan (1998) sugerem que sigamos algumas diretrizes na organização da hora do descanso nas escolas de Educação Infantil, a fim de garantirmos que esse momento seja menos estressante para todos (crianças e adultos) e adequado aos princípios do trabalho pedagógico desenvolvido com vistas ao desenvolvimento da autonomia das crianças. Dentre as diretrizes propostas, há uma que recomenda que tenhamos cuidado quanto às suas necessidades fisiológicas e emocionais. Isso significa respeitar os tempos para adormecer, os jeitos singulares de acalmar, as rotinas para ir ao banheiro e as necessidades de apoio com algum objeto (bichinho de pelúcia, cobertorzinho...). A posição dos colchonetes, segundo as autoras, pode dificultar a administração dessas idiosincrasias, na medida em que os movimentos, os ruídos de uma criança que demora um pouco mais para descansar podem interferir na rotina da criança ao lado. Ainda é preciso considerar que o arranjo dos berços e/ou colchonetes muito próximos uns dos outros, em função do número de crianças nas turmas, pode incidir na eficiência do controle da saúde coletiva.

Durante a pesquisa, presenciemos diferentes momentos da rotina, como a hora do almoço das crianças, a hora da troca de fraldas, entre outros. Constatamos que não há uma regra única em relação ao espaço onde são realizadas as refeições, bem como em relação ao horário em que essas acontecem. Encontramos crianças almoçando tanto na sala organizada especificamente para funcionar como refeitório como na área coberta ou ainda na própria sala de referência da turma.

Em uma das unidades, foi presenciado o momento de almoço no berçário. Nesse local, todas as profissionais auxiliavam no almoço dos bebês e das crianças. Enquanto algumas iam dando o alimento para os que ainda não se alimentavam sozinhos, outras auxiliavam as crianças que estavam sentadas à mesa e já exerciam certa independência no manejo dos talheres. O ambiente era de tranquilidade, e as profissionais procuravam interagir com os bebês e as crianças enquanto almoçavam.

Presenciamos, em uma das escolas pesquisadas, a alimentação dos bebês sendo realizada de forma individual, sem que a criança estivesse devidamente acomodada e sem que lhe fosse permitido pegar a colher para tentar alimentar-se sozinha. Essa

atitude restringe o desenvolvimento da independência da criança, além de não propiciar a prática cultural de compartilhamento nas refeições. É preciso reconhecer que os momentos de alimentação são fundamentais na rotina das crianças, tendo em vista que a hora de alimentar-se é hora também de trocas, de aprendizagens e de interações. Goldschmied (2006) nos alerta que “a comida não tem a ver somente com a sobrevivência, mas também com o prazer e o companheirismo” (p. 185).

Na maior parte das situações de almoço presenciadas nas instituições pesquisadas, contudo, percebemos um ambiente tranquilo, no qual as crianças podiam conversar com outro colega e com a professora. Também percebemos, por parte da maioria dos adultos envolvidos com as crianças durante as refeições, respeito ao tempo que elas necessitavam para se alimentar. Goldschmied (2006) nos chama a atenção para a importância de as professoras não se contaminarem com o que a autora denomina “pressa institucional” (p. 188), que pode ser perniciosa e perturbadora para a educação alimentar das crianças.

Segundo Bondioli e Gariboldi (2012), devemos ter presente que o desenvolvimento das crianças antes dos três anos ocorre principalmente “em relação à comida (desmame), à higiene (retirada da fralda) e ao ritmo de sono-vigília, aos quais as respostas das crianças, referentes ao cuidado dos adultos, se mostram sintomáticas de desconforto ou de bem-estar” (p. 22).

Na cultura das escolas de Educação Infantil do Sul do país, o banho não faz parte da rotina das crianças. Elas tomam banho sempre que for necessário para a sua saúde e o seu bem-estar, tendo em vista as demandas do cotidiano. Por exemplo: caso de vômito, diarreia, dia muito quente, enfim, situações que precisam ser administradas no cuidado e bem-estar da criança, mas que não estão instauradas na rotina das escolas de forma fixa. Sendo assim, tanto o chuveiro como o vaso sanitário, adequados ao tamanho das crianças, deveriam existir em todas as salas. A falta de banheiro nas salas do berçário e das crianças bem pequenas dificulta o processo de controle dos esfíncteres e o seu desfraldamento. Importante salientar que o uso do penico, embora proibido pela Secretaria da Saúde de alguns municípios, segundo relatos, foi a alternativa encontrada para amenizar o problema.

Se considerarmos que a participação da criança no cuidado com o corpo é um elemento fundamental no trabalho com as crianças pequenas, as condições de acesso aos espaços de troca e ao banheiro podem ser também elemento condicionante ao trabalho. A possibilidade de interação entre os envolvidos nesses momentos está vinculada, também, à instalação de um processo de atenção especial por parte das professoras, que devem assumir uma atitude responsiva e tranquila diante da educação das crianças.

Na sala do maternal, o problema se inverte: existe acesso ao banheiro, mas não existe uma bancada adequada para a troca de fraldas das crianças que ainda estão em processo de desfraldamento. Isso pode acarretar problemas na organização cotidiana da turma, no atendimento às necessidades e ao ritmo de desenvolvimento físico e

biológico de cada criança. Percebe-se que, na concepção do projeto arquitetônico, havia o entendimento de que o desenvolvimento das crianças nos diferentes grupos etários ocorre de forma homogênea, ou seja, as crianças no berçário não utilizarão vaso sanitário ou as crianças do maternal não estarão mais usando fraldas. A realidade nas escolas de Educação Infantil, no entanto, pautada pela concepção de que é preciso considerar os tempos individuais das crianças em suas aprendizagens, nos mostra que os comportamentos são plurais em mesmos grupos etários.

Retomando a questão discutida anteriormente sobre a inadequação de alguns itens da construção do espaço às características regionais em termos de clima, um aspecto trazido pelas professoras refere-se ao piso das salas – apontado, especialmente pelas professoras do berçário, como um problema. O piso frio é inadequado ao clima do Sul, porque sua temperatura, durante o inverno, pode favorecer a incidência de algumas doenças nas crianças, por ficarem expostas a baixas temperaturas. A inadequação do piso restringe as possibilidades de exploração e, em alguns momentos do ano, inviabiliza a movimentação das crianças no chão.

No documento oficial *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (2009), há a seguinte colocação que corrobora o que estamos argumentando em relação à exploração do espaço: “Os bebês e crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente” (p. 50).

Se os deslocamentos e movimentos são importantes de serem explorados pelas crianças e se considerarmos que nas turmas de berçário muitas delas os realizam ras-tejando ou engatinhando, estamos diante de uma situação importante de ser avaliada, buscando alternativas que viabilizem o trabalho com os bebês.

Considerando que o espaço físico e suas (im)possibilidades nos constituem, ao trabalho se imprime uma concepção de currículo, o que demanda a harmonia entre projeto arquitetônico e projeto pedagógico. São faces de um mesmo trabalho que tem como direção a garantia do direito das crianças ao desenvolvimento e as boas aprendizagens em ambientes de coletividade.

UMA ESCOLA INFANTIL OU UMA ESCOLA PARA A INFÂNCIA?

De acordo com Staccioli (2013), as paredes das salas de uma escola infantil podem apresentar, do ponto de vista do acolhimento, pelo menos quatro funções: comunicativa, estética, de provocações e de valorização das produções das crianças.

Encontramos, durante a pesquisa, produções variadas expostas nas paredes, como fotos, cartazes, flores, enfeites e imagens de personagens produzidos pelas mídias, como a dupla de palhaços Patati Patatá. Chamaram nossa atenção, em especial, duas salas. Uma delas era a do berçário, em que um alfabeto figurava com destaque na parede; a outra, uma sala de maternal, em que havia dois murais com “trabalhinhos feitos pelas

crianças”. Eram folhas fotocopiadas com o desenho de uma flor grande. As pétalas das flores estavam cobertas por papéis picados na cor vermelha. O miolo das flores estava coberto com papéis picados na cor amarela. Todas as produções eram iguais, com as mesmas cores, coladas com a mesma “perfeição”. Não havia papel colado em lugar impróprio, não havia papel picado encobrindo os “olhos” ou a “boca” da flor. Havia também outros trabalhos expostos em folhas fotocopiadas com pequenos desenhos de borboletas e, ao lado delas, caminhos com traçados pontilhados para que as crianças seguissem com o lápis o trajeto feito pela borboleta.

Se pensarmos com Staccioli (2013) sobre as funções das paredes na Educação Infantil, poderíamos nos perguntar: o que esses materiais comunicam sobre as práticas pedagógicas que ali se desenvolvem? Que tipo de provocação gera nas crianças e nos adultos? O que está sendo valorizado quando se dão desenhos prontos para as crianças fazerem de modo padronizado?

Fornecer desenhos prontos para a criança completar, propor temas fechados para desenhar, indicar as cores para ela pintar, bem como dar modelos, são práticas que acabam criando expectativa de resultado tanto nas crianças como nos adultos. As crianças desenhavam, ou deveriam desenhavam, para se divertir. Isso implica, como diz Derdyk (1988), que “no ato de desenhar está implícita uma conversa entre o pensar e o fazer. [...] durante esse processo, manifestam-se operações mentais como: imaginar, lembrar, sonhar, observar, associar, relacionar, simbolizar, rerepresentar” (p. 107).

Nesse sentido, o processo de escolarização, muitas vezes, inibe o desenvolvimento do grafismo da criança. O processo de alfabetização precoce provoca o empobrecimento da expressão gráfica infantil principalmente quando não há respaldo para a continuidade de experimentações gráficas variadas e desafiadoras. Para Derdyk (1988), a inteligência é o ato de inventar. Qual é o espaço para a invenção que desenhos prontos oferecem às crianças? Para que elas se tornem inteligentes, é preciso um processo educativo também inteligente. Isso significa dizer que é preciso estar atento às crianças, propor e permitir que tenham experiências ricas, como ensaiar e errar, pesquisar, experimentar, enfrentar desafios que geram dúvidas, criar hipóteses e caminhos, pensar, imaginar e brincar.

Além de as paredes serem constituidoras do espaço e da pedagogia na Educação Infantil, outra dimensão importante é a organização do mobiliário, de materiais, brinquedos e livros que fiquem ao alcance das crianças. Observamos uma sala de pré-escola organizada com mesas individuais, dispostas uma atrás da outra, como se fosse uma sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando as crianças entraram, no turno da tarde, a professora dirigiu-se a elas, que já estavam sentadas nas mesas, caladas: “Agora vocês podem pegar um brinquedo para brincar na mesa. Levantem, mas sem fazer barulho!”. As crianças levantaram, pegaram um brinquedo e retornaram às suas mesas. Apesar da recomendação da professora, algumas crianças logo buscaram interagir com o colega, geralmente com o que estava mais próximo. Isso demonstra

que as crianças não são totalmente passivas, elas resistem ao disciplinamento que a pedagogia tradicional tenta exercer sobre seus corpos para torná-los dóceis e úteis.

Essa não foi, no entanto, a única marca do Ensino Fundamental encontrada. Em outras salas de turmas de pré-escola, identificamos também trabalhos mais escolarizados, com ênfase na alfabetização e na aprendizagem dos números. Percebemos a existência de uma diferenciação entre as atividades propostas às crianças de zero a três anos e as de quatro e cinco anos. Para os bebês e crianças pequenas, parecia se permitirem mais interações entre elas, assim como mais brincadeiras livres. Com as crianças maiores, em alguns casos, parecia ser o contrário. Isso pode ser o resultado de uma concepção que reforça o *modelo escolar* desenvolvido na Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos em oposição a uma prática mais de cuidado com crianças de zero a três anos. Essa diferença de concepções de papel da creche e da pré-escola está presente na própria arquitetura das escolas infantis, inclusive nas do Proinfância.

O fato de existir, em uma escola de Educação Infantil, uma sala que antecipa de forma exemplar uma das características fundantes que a maquinaria escolar moderna vem, há pelo menos três séculos, ofertando às crianças – uma organização espacial disciplinadora – nos faz perceber a urgência da discussão que a Educação Infantil precisa fazer, a partir das DCNEI, sobre seu papel enquanto primeira etapa da Educação Básica.

Essas constatações reforçam a necessidade que temos de superar o modelo escolar presente na Educação Infantil, o qual marginaliza a criatividade, a expressão em diferentes linguagens e a iniciativa das crianças. É imperioso construir uma compreensão de que o espaço na Educação Infantil precisa ser problematizado, “para não cairmos em prescrições, que o espaço está para além das condições materiais, pois a FORMA mais perversa da escola está nas práticas pedagógicas” (SILVA; BUFALO, 2011, p. 9).

O desconhecimento da função social da Educação Infantil, mais especificamente da pré-escola, se revelou também nas falas, entre as quais destacamos: “a identidade é fragmentada, oscila muito. Não é creche, não é Ensino Fundamental. Se não prepara para o fundamental, o que a gente faz?” (diário de campo, 2013).

É preciso pontuar, incansavelmente, a ideia de

[...] que a Educação Infantil não tem como função preparar as crianças para o Ensino Fundamental. [...], a Educação Infantil possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir de duas dimensões do atendimento: o cuidar e educar as crianças, com respeito à sua faixa etária e às suas especificidades oriundas da infância (LOBO, 2012, p. 77).

Essas informações são importantes porque apontam para os gestores das Secretarias de Educação dos municípios o desafio de, paralelamente ao atendimento à demanda de acesso das crianças às escolas, garantir também a elas, independentemente da turma

estar em EMEI ou EMEF, o direito à infância, a uma educação de qualidade, que atenda às especificidades de cada faixa etária.

A realidade encontrada em muitas escolas infantis indica a importância de pensarmos de forma articulada e coesa a ampliação e a qualificação do trabalho desenvolvido com as crianças de zero a cinco anos de idade, sem criarmos mais uma ruptura em termos de lógica de atendimento, como a já existente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. É preciso ter presente que existe um projeto de educação para as crianças da Educação Infantil explícito no documento das DCNEI, construído a partir de discussões com diferentes setores da sociedade, portanto, legitimado por quem pensa, estuda e pesquisa a Educação Infantil no país.

Educação Infantil e Ensino Fundamental são frequentemente separados, porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na Educação Infantil e como integrar Educação Infantil e Ensino Fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (KRAMER, 2006, p. 19).

A escola de Educação Infantil que realiza a escolarização precoce sonega da criança um pedaço importante da experiência da infância e do seu direito de brincar. Esse processo muitas vezes está atrelado à ideia de Educação Infantil como um período preparatório para o Ensino Fundamental. A prática da escolarização antecipada na Educação Infantil se dá muitas vezes por pressão das próprias famílias, que desconhecem as implicações desse processo no desenvolvimento de seus filhos. É preciso pensar a Educação Infantil como um processo, e não como um produto pontual.

Freitas (2007) nos provoca a pensar sobre isso quando questiona a respeito do que singulariza o trabalho com as crianças pequenas e de qual seria o conteúdo que é realmente seu. Ao construir respostas, mesmo que provisórias, a essas questões, talvez possamos contribuir para que a Educação Infantil possa escapar da poderosa forma escolar tradicional.

As questões apresentadas neste estudo demonstram a importância da construção de Propostas Pedagógicas coletivas nas escolas infantis. É nesse documento que a equipe – os professores, os funcionários e os demais membros da comunidade escolar – pode, a partir de conversas, estudos e discussões, propor o modo como deverá ser uma boa escola, que eduque e cuide, para as crianças que acolhem.

A proposta pedagógica deve orientar todas as ações da instituição e nela devem estar explicitados não somente o que se pretende para o desenvolvimento das crianças, mas também as aprendizagens que se querem proporcionar a elas. Deve prever tam-

bém as condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos, entre outros aspectos do cotidiano da escola infantil.

Tanto para as escolas infantis como para os gestores municipais, estão colocados desafios importantes, entre os quais o de promover a articulação dos currículos e das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de zero a cinco anos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Isso possibilitará que a apropriação desse documento, que ainda não foi suficientemente alcançada, se torne um dos eixos do processo de formação em serviço dos docentes e funcionários desses municípios, assim como a valorização e a socialização das boas práticas pedagógicas que já ocorrem em suas escolas infantis.

Por fim, ressaltamos que a construção de uma identidade para a Educação Infantil, que considere as especificidades das crianças até cinco anos, não pode se pautar por um modelo tradicional de escola, o qual a história tem mostrado não servir igualmente ao Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros momentos da pesquisa, na discussão dos delineamentos metodológicos e dos objetivos que nos acompanhariam no processo de aproximação com os municípios e nas visitas realizadas, para além das outras pistas que foram surgindo a partir de uma atenção flutuante, as questões referentes aos aspectos pedagógicos no cotidiano das unidades do Proinfância foram recorrentes não só nas conversas com as equipes gestoras, como também nas observações que realizamos. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, não foi nosso intuito pôr em marcha um estudo comparativo entre os três municípios nem entre diferentes instituições, pois cada um dos municípios possui uma trajetória diferenciada que os torna singulares. Porém, ainda que os três municípios tenham trajetórias específicas, com diferenças em termos de organização política, de atendimento à demanda por Educação Infantil e de organização pedagógica, alguns aspectos nos pareceram similares ou recorrentes entre eles.

É importante salientarmos, também, que o tempo de permanência nas escolas não foi longo, o que nos atenta para o fato de que as percepções que foram apontadas neste estudo são ainda iniciais. Em artigo em que se discute a pesquisa no contexto escolar e a formação docente, Gariboldi (2003), referindo-se à observação de um objeto limitado de análise, comenta que a observação em um ou mesmo em poucos dias na escola exclui a possibilidade de se generalizarem as considerações sobre as especificidades de organização e gestão, nos permitindo, contudo, focalizar a atenção em aspectos característicos de contextos que podem ser lidos como traços de uma fisionomia educativa peculiar.

Assim, pensamos que os apontamentos e as problematizações apresentados neste capítulo acerca do cotidiano pedagógico em unidades do Proinfância dos três municípios envolvidos na pesquisa não são uma especificidade do projeto, mas podem ser recorrentes

em muitas escolas de Educação Infantil no Brasil. As análises empreendidas na pesquisa podem, então, contribuir para continuarmos trabalhando no sentido de garantir o atendimento qualificado aos bebês e às crianças que frequentam as escolas de Educação Infantil.

A pesquisa realizada nos três municípios também oportunizou a difusão e o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na medida em que, nos diversos momentos de conversas com as assessoras das secretarias de Educação e com as gestoras das escolas do Proinfância, muitas questões relacionadas ao cotidiano da prática educativa foram repensadas. Nessas conversas, as brincadeiras e as interações sempre foram pontos enfatizados.

Também serviram de balizadores das problematizações acerca do currículo e da prática pedagógica as questões relacionadas à identidade e à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil. Nos encontros finais que tivemos com as equipes diretivas das unidades do Proinfância e com os gestores das secretarias de Educação, a leitura do documento *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* foi uma estratégia importante e que serviu de orientadora às discussões da prática pedagógica, servindo de ponto articulador com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Assim, ainda que o tempo de permanência nas unidades do Proinfância tenha nos possibilitado impressões iniciais acerca do cotidiano pedagógico nessas escolas, percebemos que tanto o trabalho de assessoria técnico-pedagógica realizado nos encontros de formação em cada um dos dez polos de agrupamento dos municípios acompanhados quanto o processo de pesquisa realizado nos três municípios que compõem esta amostra contribuíram para um maior conhecimento e para a difusão das DCNEI. Nesse sentido, parece que ações voltadas à implementação das DCNEI são fundamentais para que esse documento oriente as práticas pedagógicas das creches e pré-escolas brasileiras.

A pesquisa nos permitiu conhecer não só como os municípios vêm se organizando para a ampliação de vagas para o atendimento às crianças, como também nos deu pistas de ações empreendidas no âmbito pedagógico para a organização do trabalho. Esses movimentos que viabilizam e sustentam a prática pedagógica nas escolas possuem uma história, estão ancorados em projetos políticos e pedagógicos datados e que, de alguma forma, se instituíram nas instituições. Se, atualmente, temos como desafio implementar as DCNEI, com tudo o que representam em termos de avanço pedagógico, isso se dá na esteira de um processo maior que deixa marcas, que problematiza o que chega como novo, que nos provoca a criar argumentos e estratégias consistentes.

As questões trazidas neste texto se inscrevem nesse patamar histórico e é com profundo respeito ao que vem sendo construído nas escolas que trouxemos tais problematizações. Como já dito anteriormente, o compromisso do trabalho empreendido está principalmente vinculado à necessária garantia do direito das crianças a uma escola que assegure suas infâncias com experiências qualificadas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos de análise. In: *Psicologia: ciência e profissão*, 27(4), 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2009.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n.º 20/2009*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (orgs.). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Editora Scipione, 1988.
- DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A ética na Educação Infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *A qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- FREITAS, César Marcos de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e fazeres*. São Paulo: Cortez, 2007.
- GARIBOLDI, A. O dia a dia educativo em uma pré-escola. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (orgs.). *Avaliando a pré-escola*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____; FERRARI, Monica et al. *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Campinas, SO: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento.)
- GOLDSCHMIED, Elinor. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília: FNDE, 2007.
- LOBO, Ana Paula S. L. L. A educação Infantil, a criança e o Ensino Fundamental de nove anos: ampliando o debate. In: BARBOSA, Maria C. S. et al. *A infância no Ensino Fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- _____; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: _____. KASTRUP, Virgínia e ESCÓCIA, Liliana (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 17-31.
- SILVA, Adriana; BUFALO, Joseane. O espaço na pedagogia da Educação Infantil: fábula, perversidade e possibilidade. In: FARIA, Ana Lúcia G. de et al. *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- STACCIOLI, Gianfranco. *O diário do acolhimento*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOBRE OS AUTORES

ALFREDO HOYUELOS

Doutor Europeu em Filosofia e Ciências da Educação, atua como atelierista das Escolas Municipais de Educação Infantil de Pamplona e também como professor do Curso de Pedagogia da UPNA – Universidade Pública de Navarra.

E-mail: alfredo.hoyuelos@unavarra.es

CAMILA BETTIM BORGES

Pedagoga, mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS e integrante do Grupo de Estudos em Infâncias e Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS.

E-mail: cbettim@gmail.com

CAROLINA GOBBATO

Mestra em Educação, professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e integrante do Grupo de Estudos em Infâncias e Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS.

E-mail: carol_gbt@yahoo.com.br

CATARINA MORO

Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR).

E-mail: moro.catarina@gmail.com

GABRIEL DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO

Pedagogo, mestre e doutor em Educação (PUC/SP). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisador do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS do GPESC (Grupo de Pesquisa e Estudos em Semiótica e Comunicação).

Email: gabrieljunqueirafilho@gmail.com

GLÁDIS ELISE PEREIRA DA SILVA KAERCHER

Doutora em Educação. Professora adjunta do DEE/FACED/UFRGS. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS. Coordenadora do UNIAFRO – Curso de Aperfeiçoamento Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola.
E-mail: gladisk@portoweb.com.br

LEDA DE ALBUQUERQUE MAFFIOLETTI

Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação da UFRGS na Área da Educação Infantil, atuando no curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS e líder do Grupo de Pesquisa Música e Educação EDUCAMUS/CNPq.
E-mail: leda.maffioletti@gmail.com

MARIA BEATRIZ GOMES DA SILVA

Docente convidada da área de Política e Gestão da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e pesquisadora na área de Políticas e Gestão de Processos Educacionais. Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela mesma Universidade.
E-mail: beatriz.gomes@ufrgs.br

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA

Graduada em Pedagogia (UFRGS), mestra (UFRGS) e doutora (UNICAMP) e pós-doc (Vic/Espanha). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da UFRGS e atua no PPG/EDU, na linha de pesquisa Estudos sobre as Infâncias. Pesquisadora do grupo de estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil.
E-mail: licabarbosa@uol.com.br

MARIA DA GRAÇA SOUZA HORN

Professora do curso de Especialização em Educação Infantil da UFRGS. Atuou como supervisora do Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico ao conjunto de municípios do Rio Grande do Sul que aderiam ao Proinfância (MEC/UFRGS). Consultora do MEC para o Programa Proinfância.
E-mail: mghorn@terra.com.br

MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES

Doutora em Educação. Professora da área de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS e pesquisadora na área das Políticas de Educação Infantil. Membro do Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil. Coordenou o Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico ao conjunto de municípios do Rio Grande do Sul que aderiram ao Proinfância (MEC/UFRGS).

E-mail: malurflores@gmail.com

MARIA RENATA ALONSO MOTA

Doutora em Educação (UFRGS), professora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Diretora do Instituto de Educação, Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE/FURG.

E-mail: mariarenata@terra.com.br

MARTA QUINTANILHA GOMES

Doutora em Educação (UFRGS); Professora da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Colaboradora do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS.

E-mail: martaqg@uol.com.br

PAULO SERGIO FOCHI

Doutorando em Educação (USP). Professor do curso de Pedagogia e coordenador do curso de especialização em Educação Infantil da Unisinos. Integrante do Grupo de Estudos em Infâncias e Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS. Atuou como supervisor do Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico ao conjunto de municípios do Rio Grande do Sul que aderiram ao Proinfância (MEC/UFRGS).

E-mail: paulo.fochi@yahoo.com.br

RICARDO AMORIM GOMES

Graduado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Atualmente, está Secretário de Educação do Município, tendo assumido a função em janeiro de 2012.

E-mail: ricardo875@gmail.com

SILVANA DE OLIVEIRA AUGUSTO

Graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1996) e mestra em Educação pela Faculdade de Educação – USP (2009). Atualmente é doutoranda em Linguagem e Educação da mesma universidade. É professora titular do Instituto Superior de Ensino Vera Cruz nos cursos de graduação e pós-graduação.

E-mail: silvana_augusto@uol.com.br

SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE

Doutora em Educação (UFRGS), professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS na área da Educação Infantil. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE/FURG. Coordenadora do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Coordenou o Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico ao conjunto de municípios do Rio Grande do Sul que aderiam ao Proinfância (MEC/UFRGS).

E-mail: sialbuq@gmail.com

SUSANA BEATRIZ FERNANDES

Doutora em Educação (UFRGS), professora na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Infantil – UNISC. Integrante do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS.

E-mail: sufer@terra.com.br

SUSANA RANGEL VIEIRA DA CUNHA

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Associada da Faculdade de Educação – UFRGS. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS na área de Educação Infantil, Artes e Cultura Visual.

E-mail: trabalhosusana@gmail.com

VALDETE CÔCO

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE).

E-mail: valdetecoco@hotmail.com

ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA

Doutora em Educação. Professora associada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Atuou como consultora do Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico ao conjunto de municípios do Rio Grande do Sul que aderiam ao Proinfância (MEC/UFRGS).

E-mail: zilmaoliveira@uol.com.br

ANEXOS

ANEXO A

NÍVEIS DE PLANEJAMENTO E CONSTRUÇÃO DE DOCUMENTOS REFERENCIAIS NOS SISTEMAS DE ENSINO E NAS ESCOLAS¹

A organização dos sistemas municipais de ensino e das escolas para a oferta de Educação Infantil é tema prioritário no campo educacional. Nesse tema surgem discussões a respeito de documentos normativos, documentos referenciais, responsabilidades das mantenedoras junto às escolas públicas municipais que integram suas redes de ensino e responsabilidades das próprias escolas. As questões a seguir representam parte das dúvidas recorrentes de gestores educacionais, conselheiro de educação, assessores e professores da área:

- Em quais documentos os sistemas de ensino e as escolas devem expressar seus compromissos com a oferta educacional?
- A quem cabe liderar o processo de construção dos vários documentos referentes ao planejamento educacional?
- Quem deve participar do processo de construção desses documentos nos sistemas de ensino e nas escolas?
- Que referenciais legais devem ser observadas na elaboração desses documentos?

Este breve texto tem como objetivo apoiar os gestores municipais, indicando níveis, documentos e responsabilidades que devem ser considerados quando da construção ou revisão de referenciais para a oferta educacional. A Figura 1, a seguir, apresenta alguns desses documentos e indica seus níveis de abrangência:

¹ Material com fins didáticos, atualizado no ano de 2014 pelas professoras Maria Beatriz Gomes da Silva e Maria Luiza Rodrigues Flores, do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e utilizado no âmbito do Projeto MEC/SEB/UFRGS/Proinfância.

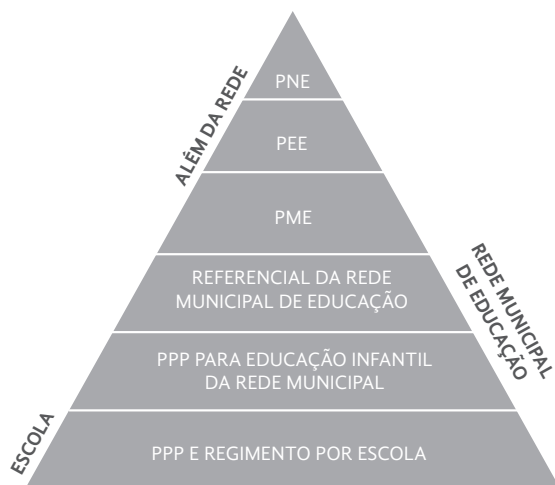


Figura 1: Níveis de planejamento e documentos educacionais de referência

Fonte: sistematizado pelas autoras.

No primeiro nível da figura apresentada, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE). Sancionado pela Presidência da República no dia 25 de junho de 2014, o PNE, agora Lei n.º 13.005/2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para toda a educação nacional no próximo decênio, a contar de sua publicação. Logo, este é primeiro documento-referência que deve ser considerado para fins de planejamento educacional nos níveis estadual e municipal. Na sequência, o Plano Estadual de Educação (PEE), que, a partir do que se encontra estabelecido no PNE vigente, ajusta as metas e estratégias à realidade local.

A seguir, a partir dos Planos acima citados, temos o Plano Municipal de Educação (PME), atualizando as metas e estratégias nacionais e estaduais em consonância com o diagnóstico específico da realidade de cada município. Esses três documentos constituem uma das bases legais a serem observadas no planejamento educacional pelo gestor municipal de educação, cujo papel é o de liderar esse processo de construção ou revisão de diretrizes da Secretaria Municipal de Educação para sua rede de ensino, consideradas as etapas e modalidades oferecidas.

Trazer para o âmbito municipal a responsabilidade pelo planejamento educacional de uma rede de ensino implica formular diretrizes coerentes e articuladas com os planos macroestruturais e, ao mesmo tempo, garantir a gestão democrática e a autonomia das escolas na elaboração de seus próprios documentos de planejamento.

Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir, um quadro básico, apontando dois desses documentos referentes à oferta de Educação Infantil de uma rede municipal

de Educação, a saber: diretrizes da Secretaria Municipal de Educação específicas para a Educação Infantil e Proposta Político-Pedagógica (PPP) de uma escola de Educação Infantil.

Quadro 1: Documentos referenciais para a oferta de Educação Infantil

Especificidades	Diretrizes da secretaria municipal de educação para a educação infantil	Proposta político-pedagógica de escola de educação infantil
<p>Abrangência do documento</p>	<p>Estabelece princípios e diretrizes para a oferta de Educação Infantil em todos os espaços onde ocorra essa oferta sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação: escolas ou centros municipais de Educação Infantil, creches ou pré-escolas mantidas pela prefeitura, turmas de pré-escola em escolas que ofertam Ensino Fundamental.</p> <p>Documento indispensável no âmbito da secretaria, podendo constituir-se de documento próprio ou de uma seção/capítulo das Diretrizes para a educação municipal no seu todo.</p> <p>A exigência desse documento pode estar estabelecida na Lei Orgânica do município ou em alguma Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME).</p> <p>Entendemos que tais princípios e diretrizes se estendem, também, à oferta de Educação Infantil em instituições conveniadas, a partir de vagas financiadas com recursos públicos.</p>	<p>Ratifica concepções acerca da(s) infância(s), da(s) criança(s) e da Educação Infantil, em consonância com os princípios e diretrizes da mantenedora.</p> <p>Apresenta e busca atender as especificidades da unidade educacional em relação a esses aspectos, considerando a comunidade em que a escola está inserida.</p> <p>Detalha aspectos da organização e do funcionamento dessa oferta educacional.</p> <p>Este documento é peça indispensável no processo de credenciamento e autorização de funcionamento junto aos conselhos estadual ou municipal de educação, conforme o caso, juntamente com o Regimento Escolar².</p>

² Ainda que se constitua em um documento indispensável para a organização da oferta educacional de uma escola, não abordaremos, neste texto, a constituição de um Regimento Escolar.

Quadro 1 (continuação): Documentos referenciais para a oferta de Educação Infantil

Especificidades	Diretrizes da secretaria municipal de educação para a educação infantil	Proposta político-pedagógica de escola de educação infantil
Elaboração	Equipe da Secretaria de Educação; outros atores da comunidade educacional que possam ser incluídos em processos democráticos de discussão e elaboração, tais como encontros e conferências municipais. O ideal é que haja a participação das escolas já em funcionamento, pois, na medida em que pelo menos a equipe gestora de cada uma participar, a própria unidade de ensino já poderá ir elaborando/atualizando seus documentos internos (PPP, Regimento, Planos de Atividades e de Estudos) e, sobretudo, instituindo novas práticas e avançando nas que estiverem em andamento. A participação, nesse caso, funcionará como uma formação em serviço.	Representantes da equipe pedagógica da Secretaria de Educação; equipe profissional da escola (gestores, coordenadores, docentes e demais profissionais), comunidade escolar de cada escola, da forma mais ampliada possível, incluindo as crianças. Quando possível, recomenda-se a realização de alguns movimentos que incluam entidades e lideranças do bairro em que a escola está localizada.
Legislação e documentos orientadores	Legislação educacional nacional, estadual e municipal. Também devem ser consultadas as publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria Estadual de Educação (para municípios sem sistema próprio) e as do próprio município.	Legislação educacional nacional, estadual e municipal. Também devem ser consultadas as publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria Estadual de Educação (para municípios sem sistema próprio) e as do próprio município. Documentos orientadores da mantenedora, tais como as diretrizes da secretaria municipal de educação para sua rede e para a Educação Infantil, quando existirem esses documentos.

Fonte: sistematizado pelas autoras.

Como esclarecimentos adicionais, acrescentamos abaixo alguns temas que são objetos de discussões recorrentes na área do planejamento educacional.

SOBRE A DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES EDUCACIONAIS

Diretrizes são orientações, recomendações ou instruções subordinadas à política do ente federativo, neste caso, municipal. Assim, o município deve traçar e organizar, em documentos orientadores específicos, diretrizes para a segurança, para a saúde, para o transporte, para a educação, para a habitação, etc., abrangendo todos os setores de governo que são de sua competência.

Não existe uma regra ou norma técnica para a elaboração de diretrizes, mas, certamente, elas estarão ligadas: (i) ao que se encontra definido no ordenamento constitucional e legal do país, do estado e do próprio município; e (ii) aos valores e às crenças do partido político que estiver no governo. Nesse sentido, trazemos abaixo uma conceituação esclarecedora do Conselho Nacional de Educação (CNE), apoiada na Resolução CNE/CEB n.º 2/98, sobre o que são diretrizes educacionais:

conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, Parecer CNE/CEB n.º 7/2010).

Exemplos de diretrizes para a Educação Infantil no âmbito da Política Educacional do Município:

- garantir o direito à Educação Infantil, na forma regular e nas modalidades previstas em lei (educação especial, educação no campo, entre outras), assegurando essa oferta educacional na perspectiva da gestão democrática;
- ampliar o atendimento escolar na subetapa *creche*, atendendo à determinação do Plano Nacional de Educação vigente;
- universalizar o atendimento escolar na pré-escola, atendendo à Emenda Constitucional 59/09;
- atender às necessidades educacionais específicas de acordo com a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, assegurando um sistema educacional inclusivo desde a etapa da Educação Infantil;
- atender às necessidades das populações indígenas, do campo e de áreas remanescentes de quilombos na garantia do direito à Educação Infantil, respeitando o disposto nas diretrizes curriculares nacionais específicas para essas modalidades;

- implementar os princípios da equidade, do respeito à diversidade e da gestão democrática da educação nas escolas de Educação Infantil.

SOBRE A DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES PARA A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUANDO JÁ EXISTEM ESCOLAS EM FUNCIONAMENTO COM SUA PRÓPRIA PPP

Nesse caso, é muito importante que a equipe da secretaria municipal de Educação considere o que as escolas da sua rede já contemplam em suas PPPs e que tomem esses conteúdos como ponto de partida para o estabelecimento das diretrizes para toda a rede. Isso não significa acolher tudo o que vem das escolas. Significa identificar ausências, lacunas, equívocos conceituais, defasagens teóricas, antes de acolher o que estiver atualizado e conceitualmente adequado em relação aos avanços teóricos da área. Esse movimento que traz das bases os eixos estruturantes das diretrizes locais servirá para o fortalecimento do princípio constitucional da gestão democrática – princípio que deve estar contemplado na política educacional do município. Acrescente-se que essa forma de participação poderá gerar maior comprometimento por parte das equipes escolares com a política a ser implementada localmente.

Outro espaço importante para o estabelecimento de diretrizes para a política educacional local são as conferências municipais de educação, realizadas regularmente no âmbito de cada rede, com ampla participação, constituindo-se um espaço democrático, de diálogo de construção de alguns consensos e, também, de disputas políticas que fortalecem o princípio da gestão democrática.

SOBRE OS DOCUMENTOS LEGAIS QUE NORMATIZAM E ESCLARECEM A RESPEITO DA CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES EDUCACIONAIS E DE UMA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Constituição Federal de 1988 (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/1996), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n.º 8.069/1990), Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014) para o próximo decênio, legislação estadual e municipal, planos Estadual e Municipal de Educação, Parecer CNE/CEB n.º 20/09 (DCNEI), Resolução CNE/CEB n.º 05/09, Resolução CNE/CEB n.º 04/2010, documentos orientadores para a oferta de Educação Infantil publicados

pelo Ministério da Educação (MEC) e normas da mantenedora. Destacamos, especificamente, as atuais DCNEI, por apresentarem concepções e orientações próprias para a oferta de Educação Infantil.

SOBRE O FORMATO DE UMA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Assim como não existe um modelo único de estrutura para a construção de diretrizes, a construção de uma PPP também não segue um padrão ou um formato preestabelecido. Contudo, isso não impede que os gestores municipais de Educação, juntamente com sua equipe técnica, definam orientações básicas para essa construção. Conforme já destacamos, observadas as linhas orientadoras educacionais do município para toda a rede, as unidades escolares, no exercício de sua autonomia, promoverão os estudos, debates e encontros necessários para a elaboração de um documento que resulte das reflexões ocorridas e dos consensos firmados, com o objetivo de atender às demandas de cada comunidade. O importante é que, sendo um documento referencial para os demais documentos da escola – como o regimento escolar, o plano de atividades e os diferentes níveis de planejamento –, uma PPP para a Educação Infantil deve explicitar claramente as concepções de infância, de conhecimento, de currículo e de avaliação que orientarão as práticas pedagógicas.

Por último, é importante lembrar que a LDBEN, quando se refere à construção da “Proposta Pedagógica” ou do “Projeto Pedagógico”, direciona essa incumbência para: (a) os estabelecimentos de ensino (Inciso I, do Art. 12); e (b) os docentes (Inciso I, do Art. 13). No que se refere aos sistemas de ensino (estaduais e municipais), a recomendação da LDBEN, com referência à PPP escolar, está contida no Inciso I do Art. 14, transcrito a seguir:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola: (BRASIL, Lei n.º 9.394, Art. 14).

Finalizando, destacamos que os esclarecimentos contidos neste documento partem do entendimento de que os municípios devem ter uma política definida para a sua oferta educacional tanto quanto uma orientação pedagógica conceitualmente referenciada em relação à Educação Infantil, apoiada na base legal, nos documentos orientadores do MEC e na produção de autores que desenvolveram e/ou desenvolvem estudos e pesquisas voltados à educação das crianças pequenas, colocando-os em diálogo com a realidade local.

ANEXO B

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO N.º 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009¹

*Fixa as Diretrizes Curriculares
Nacionais para a Educação Infantil*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9.º, § 1.º, alínea “c” da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n.º 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, resolve:

Art. 1.º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2.º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3.º O currículo da Educação Infantil 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.

¹ Resolução CNE/CEB n.º 5/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

Art. 4.º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5.º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1.º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2.º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3.º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4.º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5.º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6.º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 6.º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 7.º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função socio-política e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8.º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1.º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - 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;

X - 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.

§ 2.º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3.º As 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 próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 9.º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

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

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

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

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

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

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

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB n.º 1/99.

Cesar Callegari

ANEXO C

PARECER HOMOLOGADO

**Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009,
Seção 1, Pág. 14.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica		UF: DF
ASSUNTO: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil		
RELATOR: Raimundo Moacir Mendes Feitosa		
PROCESSO N.º: 23001.000038/2009-14		
PARECER CNE/CEB N.º: 20/2009	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 11/11/2009

I – RELATÓRIO

1. Histórico

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais

pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

A Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Neste mesmo sentido, deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB n.º 1/99 e Parecer CNE/CEB n.º 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual, e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes.

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil.

Respondendo a essas preocupações, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica na articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil, que produziu uma série de documentos, dentre eles “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009a). Esse processo serviu de base para a elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009b), texto encaminhado a este colegiado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação.

A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho do corrente ano da Câmara de Educação Básica, ocasião em que foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar nova Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari, tendo o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa como relator (Portaria CNE/CEB n.º 3/2009).

Em 5 de agosto, com a participação de representantes das entidades nacionais UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), da SEB/SECAD/MEC e de especialistas da área de Educação Infantil, Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC-UFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento

de referência), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP), o relator da Comissão apresentou um texto-síntese dos pontos básicos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, realizadas em São Luis do Maranhão, Brasília e São Paulo.

Este parecer incorpora as contribuições apresentadas, nestas audiências e em debates e reuniões regionais (encontros da UNDIME – Região Norte e do MIEIB em Santarém, PA, ocorrido em agosto de 2009; o debate na ANPED ocorrido em outubro de 2009), por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais. Foram consideradas também as contribuições enviadas por entidades e grupos como: OMEP; NDI-UFSC; Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA); Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI); Fórum Permanente de Educação Infantil do Tocantins (FEITO); Fórum de Educação Infantil do Amapá; Fórum de Educação Infantil de Santa Catarina (contemplando também manifestações dos municípios de Jaguaré, Cachoeiro e Vitória); Fórum Paulista de Educação Infantil; Fórum Gaúcho de Educação Infantil; GT de Educação Infantil da UNDIME; CEERT; GT 21 da ANPED (Educação das Relações Étnico-Raciais); grupo de estudos em Educação Infantil do Centro de Educação da UFAL conjuntamente com equipe técnica das Secretarias de Educação do Município de Maceió e do Estado de Alagoas; alunos do curso de Pedagogia da UFMS; CINDEDI-USP; representantes do Setor de Educação do MST São Paulo; técnicos da Coordenadoria de Creches da USP; participantes de evento da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Recife e do Seminário Educação Ambiental e Educação Infantil em Brasília. Ainda pesquisadores das seguintes Universidades e Instituições de Pesquisa fizeram considerações ao longo desse processo: FEUSP; FFCLRP-USP; Fundação Carlos Chagas; Centro Universitário Claretiano Batatais; PUC-RIO; UNIRIO; UNICAMP; UFC; UFPA; UFRJ; UERJ; UFPR; UNEMAT; UFMG; UFRGS; UFSC; UFRN; UFMS; UFAL, UFMA, UEMA, UFPE.

2. Mérito

A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, “ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global,

chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo” (MEC, 2009b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

3. A identidade do atendimento na Educação Infantil

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei n.º 9.394/96, art. 29).

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I).

Na continuidade dessa definição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Lei n.º 9.394/96, art. 1º), mas esclarece que: “Esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Lei n.º 9.394/96, art. 1º, § 1º). Em função disto, tudo o que nela se baseia e que dela decorre, como autorização de funcionamento, condições de financiamento e outros aspectos, referem-se a esse caráter institucional da educação.

Fica assim evidente que, no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não formal. Muitas famílias necessitam de atendimento para suas

crianças em horário noturno, em finais de semana e em períodos esporádicos. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “políticas para a Infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social. O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a Educação e outras áreas, como a Saúde e a Assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças. Essa articulação, se necessária para outros níveis de ensino, na Educação Infantil, em função das características das crianças de zero a cinco anos de idade, se faz muitas vezes imprescindível.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

As instituições de Educação Infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas (Lei n.º 9.394/96, art. 9º, inciso IX, art. 10, inciso IV, e art. 11, inciso IV), assim como a controle social. Sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica, atender faixas etárias diversas nos termos da Lei n.º 9.394/96, em jornada integral de, no mínimo, 7 horas diárias, ou parcial de, no mínimo, 4 horas, seguindo o proposto na Lei n.º 11.494/2007 (FUNDEB), sempre no período diurno, devendo o poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças (Lei n.º 8.069/90, art. 53). Independentemente das nomenclaturas diversas que adotam (Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou nomes fantasia), a estrutura e funcionamento do atendimento deve garantir que essas unidades sejam espaço de educação coletiva.

Uma vez que o Ensino Fundamental de nove anos de duração passou a incluir a educação das crianças a partir de seis anos de idade, e considerando que as que completam essa idade fora do limite de corte estabelecido por seu sistema de ensino para inclusão no Ensino Fundamental necessitam que seu direito à educação seja garantido, cabe aos sistemas de ensino o atendimento a essas crianças na pré-escola até o seu ingresso, no ano seguinte, no Ensino Fundamental.

4. A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil

Delineada essa apresentação da estrutura legal e institucional da Educação Infantil, faz-se necessário refletir sobre sua função sociopolítica e pedagógica, como base de apoio das propostas pedagógica e curricular das instituições.

Considera a Lei n.º 9.394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas.

O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 daquela lei, dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares.

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.

A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil. É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões Sul/Sudeste e Norte/Nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em

estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.

5. Uma definição de currículo

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica”. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os.

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009b).

O currículo da Educação Infantil 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, científico e tecnológico. 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.

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, 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.

A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira.

6. A visão de criança: o sujeito do processo de educação

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amigos, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que, desde o nascimento, a criança busca atribuir significado a sua experiência e, nesse processo, volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora, etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes.

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso porque, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis.

7. Princípios básicos

Os princípios fundamentais nas Diretrizes anteriormente estabelecidas (Resolução CNE/CEB n.º 1/99 e Parecer CNE/CEB n.º 22/98) continuam atuais e estarão presentes nestas diretrizes com a explicitação de alguns pontos que mais recentemente têm se destacado nas discussões da área. São eles:

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

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.

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

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade.

Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas.

A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito.

c) **Princípios estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico.

8. Objetivos e condições para a organização curricular

Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no artigo 227, declara que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão

(saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente. Esses pontos trouxeram perspectivas orientadoras para o trabalho na Educação Infantil e inspiraram inclusive a finalidade dada no artigo 29 da Lei n.º 9.394/96 às creches e pré-escolas.

Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular.

1) As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas.

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações.

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

As práticas que desafiam os bebês e as crianças maiores a construir e se apropriarem dos conhecimentos produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade, na Educação Infantil, pelas características desse momento de vida, são articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças, ampliam suas possibilidades de ação no mundo e delineiam possibilidades de elas viverem a infância.

2) O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.

As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade. A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na inter-relação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos

indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos.

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

3) As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. Esse fundamento reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular. Dessa forma, a organização da proposta pedagógica deve prever o estabelecimento de uma relação positiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes comunitários, seja ela composta pelas populações que vivem nos centros urbanos, ou a população do campo, os povos da floresta e dos rios, os indígenas, quilombolas ou afrodescendentes.

Na discussão sobre as diversidades, há que se considerar que também a origem urbana das creches e pré-escolas e a sua extensão como direito a todas as crianças brasileiras remetem à necessidade de que as propostas pedagógicas das instituições em territórios não urbanos respeitem suas identidades.

Essa exigência é explicitada no caso de crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e

acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1/2002). Essas Diretrizes orientam o trabalho pedagógico no estabelecimento de uma relação orgânica com a cultura, as tradições, os saberes e as identidades dessas populações e indicam a adoção de estratégias que garantam o atendimento às especificidades dessas comunidades – tais como a flexibilização e adequação no calendário, nos agrupamentos etários e na organização de tempos, atividades e ambientes – em respeito às diferenças quanto à atividade econômica e à política de igualdade e sem prejuízo da qualidade do atendimento. Elas apontam para a previsão da oferta de materiais didáticos, brinquedos e outros equipamentos em conformidade com a realidade da comunidade e as diversidades dos povos do campo, evidenciando o papel dessas populações na produção do conhecimento sobre o mundo. A Resolução CNE/CEB n.º 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e regulamenta questões importantes para a Educação Infantil, proíbe que se agrupe em uma mesma turma crianças da Educação Infantil e crianças do Ensino Fundamental.

A situação de desvantagem das crianças moradoras dos territórios rurais em relação ao acesso à educação é conhecida por meio dos relatórios governamentais e por trabalhos acadêmicos. Não bastasse a baixíssima cobertura do atendimento, esses relatórios apontam que são precárias as instalações, são inadequados os materiais e os professores geralmente não possuem formação para o trabalho com essas populações, o que caracteriza uma flagrante ineficácia no cumprimento da política de igualdade em relação ao acesso e à permanência na Educação Infantil e uma violação do direito à educação dessas crianças. Uma política que promova com qualidade a Educação Infantil nos próprios territórios rurais instiga a construção de uma pedagogia dos povos do campo – construída na relação intrínseca com os saberes, as realidades e temporalidades das crianças e de suas comunidades – e requer a necessária formação do professor nessa pedagogia.

Em relação às crianças indígenas, há que se garantir a autonomia dos povos e nações na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade e que as propostas pedagógicas para esses povos que optarem pela Educação Infantil possam afirmar sua identidade sociocultural. Quando oferecidas, aceitas e requisitadas pelas comunidades, como direito das crianças indígenas, as propostas curriculares na Educação Infantil dessas crianças devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado da comunidade;

adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

4) A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.

O respeito à dignidade da criança como pessoa humana, quando pensado a partir das práticas cotidianas na instituição, tal como apontado nos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” elaborados pelo MEC, requer que a instituição garanta a proteção da criança contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – ou negligência, tanto no interior das instituições de Educação Infantil como na experiência familiar da criança, devendo as violações ser encaminhadas às instâncias competentes. Os profissionais da educação que aí trabalham devem combater e intervir imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitem a integridade das crianças, de modo a criar uma cultura em que essas práticas sejam inadmissíveis.

5) O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas.

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando

em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades.

9. A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil

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

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem.

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil

se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças.

Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias pode ocorrer no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo se, nesse período, as professoras e professores derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los.

Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação dessas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento compartilhado do desenvolvimento da criança. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição, possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas.

Preocupações dos professores sobre a forma como algumas crianças parecem ser tratadas em casa – descuido, violência, discriminação, superproteção e outras – devem ser discutidas com a direção de cada instituição para que formas produtivas de esclarecimento e eventuais encaminhamentos possam ser pensados.

10. A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar.

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil, no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (MEC, 2009a).

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional.

De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao

mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer a língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas.

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas, a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins.

É importante lembrar que, dentre os bens culturais a que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades de as crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado.

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades

prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade de a criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças.

Experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil. Outras experiências podem priorizar, em contextos e situações significativos, a exploração e uso de conhecimentos matemáticos na apreciação das características básicas do conceito de número, medida e forma, assim como a habilidade de se orientar no tempo e no espaço.

Ter oportunidade para manusear gravadores, projetores, computador e outros recursos tecnológicos e midiáticos também compõe o quadro de possibilidades abertas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular.

Na elaboração da proposta curricular, diferentes arranjos de atividades poderão ser feitos, de acordo com as características de cada instituição, a orientação de sua proposta pedagógica, com atenção, evidentemente, às características das crianças.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nessa diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas.

11. O processo de avaliação

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças.

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas

e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

A avaliação, conforme estabelecido na Lei n.º 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade.

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

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança.

12. O acompanhamento da continuidade do processo de educação

Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. As instituições de Educação Infantil devem assim:

- a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;
- b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas

estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;

c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;

d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação.

II – VOTO DO RELATOR

Em vista do exposto, propõe-se a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 11 de novembro de 2009.

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 11 de novembro de 2009.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

ANEXO D

EDUCAÇÃO INFANTIL: SUBSÍDIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

DOCUMENTO PRODUZIDO PELO GRUPO DE TRABALHO INSTITUÍDO
PELA PORTARIA NÚMERO 1.147/2011, DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

BRASÍLIA, OUTUBRO DE 2012

SUMÁRIO

Apresentação | 279

1. Concepções de infância, criança e Educação Infantil | 279

2. Referências para a avaliação na e da Educação Infantil no Brasil | 280

3. Sistemática de avaliação da Educação Infantil | 286

Concepção de avaliação | 286

Focos da avaliação educacional | 288

Avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento | 289

Avaliação institucional | 290

Avaliação de políticas e de programas de Educação Infantil | 291

Diretrizes da avaliação | 292

Metodologia: delineamento inicial | 293

4. Parâmetros para avaliação da Educação Infantil | 295

Procedimentos para identificação de referências | 295

Referências para avaliação oriundas de documentos do MEC | 297

5. Encaminhamentos visando à operacionalização da sistemática de avaliação: indicações iniciais | 298

Referências | 300

Anexos | 303

APRESENTAÇÃO

Este documento sintetiza a produção do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela Portaria Ministerial n.º 1.147/2011 (Anexos 1 e 2), que teve como atribuições propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

A criação do GT decorreu da necessidade de subsidiar a inclusão da Educação Infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de idade. É oportuna também em face do que prevê o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei n.º 8035/10, em tramitação no Congresso Nacional) em estratégia própria sobre avaliação (estratégia 6), na meta que trata da Educação Infantil (meta 1).

Os trabalhos foram coordenados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), durante o período de abril a setembro do corrente ano e desenvolvidos em reuniões fechadas e abertas, contando com a participação de especialistas nacionais e internacionais e com a valiosa colaboração da consultora professora Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa, que elaborou subsídios para encaminhamentos e proposições do GT.

1. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil vem afirmando sua identidade e se consolidando na legislação e nas políticas públicas brasileiras como dever do Estado e direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade à educação. A Constituição Federal Brasileira determina no seu artigo 7º, inciso XXV, como direito social dos pais trabalhadores urbanos e rurais, à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas. Afirma no artigo 208 que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Outras leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei número 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei número 9.394/1996), a Lei de criação do FUNDEB (Lei número 11.494/2007), o Plano

Nacional de Educação de 2001-2010 (Lei n.º 10.172/2001), bem como o Projeto de Lei n.º 8.035/2010 relativo ao Plano Nacional de Educação 2011-2020, também afirmam o dever do Estado com a educação e o direito da criança à Educação Infantil, sendo que a matrícula/frequência das crianças de 0 a 3 anos (creche) é opção da família e a das crianças de 4 e 5 anos de idade é obrigatória (pré-escola), em conformidade com a Constituição Federal alterada pela Emenda Constitucional número 59/2009.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a Educação Infantil é parte integrante do sistema educacional brasileiro, constituindo-se a primeira etapa da Educação Básica. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29). Como o primeiro espaço de educação coletiva da criança, fora do ambiente familiar, insere-se na base da construção da cidadania e de uma sociedade democrática, livre, justa, solidária e implicada na preservação do meio ambiente, como prevê a Constituição Federal de 1988.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009) afirmam que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Art. 5º).

E a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Art. 4º).

Essas concepções devem fundamentar a sistemática de avaliação da Educação Infantil.

2. REFERÊNCIAS PARA A AVALIAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, desde o início da década de 1990, vem se intensificando a implantação de um complexo sistema de “medida-avaliação-informação” (FREITAS, 2007) da Educação Básica, por iniciativa do governo federal, gradualmente reproduzida, com adaptações, por governos subnacionais, que se apresenta com o propósito de promover a qualidade da educação. Nas iniciativas em curso, entretanto, ganham centralidade as avaliações em larga escala, que tomam como principal indicador de qualidade o desempenho cognitivo dos alunos, medido por meio de provas.

Em âmbito do governo federal registra-se a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que teve início nos anos finais da década de 1980 e criado formalmente por meio da Portaria n.º 1.795, em 1994. É composto, desde 2005, pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), de caráter amostral, e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – usualmente denominada Prova Brasil), de base censitária, que avaliam, a cada dois anos, alunos regularmente matriculados nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana e rural. Também, para avaliação de alunos que concluíram o Ensino Médio, foi criado pelo governo federal o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, para aferir a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita correspondentes à alfabetização inicial pelas crianças de 7 e 8 anos, é disponibilizada às redes de ensino a Provinha Brasil.

Desde 2007, conta-se com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado para monitorar o desempenho de redes e escolas pela análise combinada da proficiência dos alunos na Prova Brasil e das taxas de aprovação de cada escola, cuja proposição induziu a uma maior valorização de resultados do SAEB por gestores públicos.

Os resultados obtidos por meio desses procedimentos podem iluminar determinados aspectos da qualidade da Educação, trazendo informações para as políticas públicas. No entanto, suas limitações demandam que se ampliem iniciativas de avaliação que abarquem dimensões que extrapolem a focalização no produto – e este entendido, apenas, como desempenho dos alunos – e abarquem a avaliação de insumos, processos e produtos, para além de desempenho das crianças, por meio de indicadores específicos.

Cabe destacar ainda que as iniciativas do governo federal, embora se apresentem como direcionadas à avaliação da Educação Básica, não contemplam a Educação Infantil – creche e pré-escola –, etapa integrante deste nível de ensino desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal.

Portanto, se faz oportuno ampliar a abrangência, o escopo e as finalidades do que se designa como avaliação da Educação Básica, bem como, no caso da Educação Infantil – que está em processo de sistematização de uma proposta de avaliação – incorporar possibilidades de sua implementação por meio de procedimentos diversificados, prevendo-se a participação de múltiplos sujeitos na condição de avaliadores, explorando-se a sua dimensão formativa.

O delineamento a ser assumido em um processo avaliativo remete a que se enfrente o debate acerca da noção de qualidade que será tomada como referência. Certamente supõe enfrentar o desafio de ir além da focalização em resultados educacionais, induzindo a análises reducionistas que não abarcam a complexidade da noção de qualidade da educação, analisada em vários estudos (BEISIEGEL, 2006; CAMPOS, 2000; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2005; FRANCO, 1994; GENTILI, 2001; GUSMÃO, 2010; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Contudo,

Qualidade não é “algo dado”, não existe “em si”, remetendo a questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão. Portanto, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam (SOUSA, 1997, p. 267).

É com esse pressuposto que iniciamos nossas considerações sobre avaliação da Educação Infantil, pois avaliação supõe julgamento de valor, que se realiza com base em critérios que são estabelecidos a partir de uma dada noção de qualidade, compartilhada e assumida por quem faz o julgamento. Didonet (2006) afirma que o modelo de avaliação escolhido deve estar estreitamente articulado com os objetivos que se quer alcançar, ou seja, a coerência entre avaliação e finalidades da Educação Infantil é imprescindível.

Em relação à Educação Infantil, já se dispõe de um acúmulo de referências, em âmbito nacional e internacional, que expressam requisitos que se espera sejam presentes quando se fala em qualidade da Educação Infantil, construídas tanto no âmbito de estudos e pesquisas acadêmicas quanto dos movimentos sociais.

Por ora, é oportuno registrar a existência de várias iniciativas do MEC que pautam a noção de qualidade para esta etapa da Educação Básica acolhendo uma abordagem avaliativa que toma como referência as condições de oferta da Educação Infantil, compreendendo desde indicadores de acesso até aspectos pedagógicos e de gestão.

Em seu conjunto, esses indicadores se constituem em referência com as quais se faz necessário dialogar visando sistematizar perspectivas e propostas de avaliação de Educação Infantil. Aliam-se a essas referências a legislação e normas vigentes, as políticas de financiamento e as informações e estatísticas educacionais.

Oportuno registrar que, no caso da Educação Infantil, falar de qualidade, necessariamente, alude à necessidade de ampliação da oferta, em especial para atendimento da população com até três anos de idade – em que pese ser a Educação Infantil a etapa da Educação Básica com maior crescimento no número de matrículas –, como revelam os dados do Censo 2011. Constata-se, ainda, que matrículas que são computadas na rede privada são parcialmente financiadas com recursos públicos, por meio de convênios dos municípios com as escolas privadas (Censo da Educação Básica 2011 – resumo técnico).

Conforme legislação vigente, a responsabilidade dos municípios pela oferta desse atendimento vem gradualmente se concretizando, como indicam os dados do Censo 2011, divulgados no resumo técnico (p. 9):

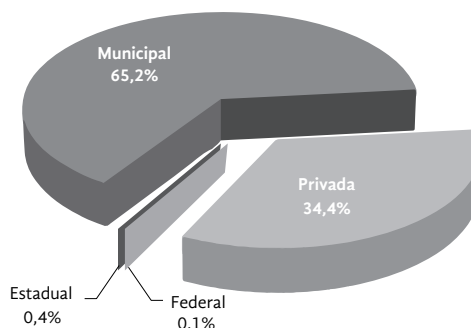


Gráfico 2.3: Matrículas de Creche por Dependência Administrativa Brasil – 2010.

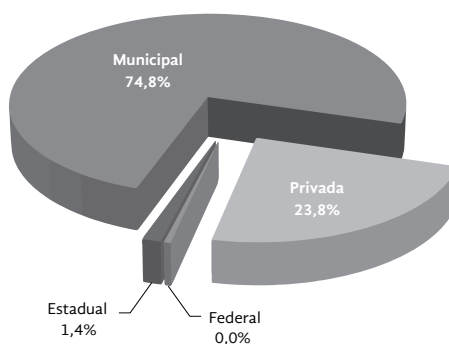


Gráfico 2.4: Matrículas de Pré-Escola por Dependência Administrativa Brasil – 2010.

Sendo os municípios os responsáveis pela oferta, gestão e avaliação¹ da Educação Infantil, constituem atores privilegiados no processo de formulação de sistemática de avaliação da Educação Infantil, em articulação com as demais estratégias de avaliação da Educação Básica.

No PROJETO DE LEI número 8.035/2010 – Plano Nacional de Educação/2011-2020, em tramitação no Congresso Nacional, a Meta 1 prevê “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento

¹ Cabe lembrar que no documento intitulado Parâmetros nacionais de qualidade para instituições de Educação Infantil, MEC/2006, há indicações específicas sobre “Competências dos sistemas de ensino” (p. 13-23). O pressuposto assumido é o de que, para o alcance de um patamar satisfatório de qualidade, é fundamental que o poder público – nos níveis da administração federal, estadual e municipal – atue em regime de colaboração recíproca, evitando-se duplicidade e/ou “ausência” de ações.

das crianças de 0 a três anos até o final da vigência deste PNE”. O projeto contempla, dentre as estratégias, a “avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (BRASIL, Projeto de Lei n.º 8.035/2010, Meta 1, item 1.6 – Anexo Metas e Estratégias, grifo nosso).

Às considerações iniciais aqui apresentadas cabe agregar o registro de recente iniciativa da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República que colocou em debate nacional a proposta de uso do ASQ (Ages & Stages Questionnaires), para avaliação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Trata-se de um instrumento desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997, por Jane Squires e Diane Bricker, que tem como foco aquilatar o desenvolvimento da criança. Em 2010, foi aplicado nas instituições de Educação Infantil, públicas e conveniadas, da rede municipal do Rio de Janeiro², por meio de parceria firmada entre o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e a Secretaria Municipal de Educação. Por meio desse instrumento tem-se o propósito de avaliar individualmente as crianças, em cinco domínios: (1) comunicação, (2) coordenação motora ampla, (3) coordenação motora fina, (4) resolução de problemas e (5) pessoal/social. Esta avaliação resulta em classificação das crianças, em três níveis, associados às seguintes indicações: necessidade de uma avaliação em profundidade, recomendação de monitoramento e estímulos adicionais ou registro de que o desenvolvimento está dentro do esperado/programado.

Vários documentos, expedidos por instituições, especialistas e pesquisadores, foram encaminhados ao Ministério da Educação e divulgados em redes sociais, em sites e blog contrários à aplicação do ASQ-3 e rejeitando sua adoção como instrumento geral de avaliação do desenvolvimento infantil na rede de estabelecimentos educacionais.

As reações de não aceitação da adoção do uso do ASQ para avaliação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, ao tempo em que evidenciaram a não anuência a propostas de avaliação da Educação Infantil que tenham como foco a criança, revelaram o reconhecimento de que já se têm iniciativas do Ministério da Educação que indicam caminhos e critérios de análise de qualidade dessa etapa de ensino, que focalizam, no entanto, as condições de oferta e dinâmicas institucionais.

Nesse sentido, vale mencionar a Nota Técnica elaborada pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI /SEB/MEC), em novembro de 2011, para subsidiar o posicionamento do Ministério da Educação no que concerne à viabilidade de uso do Ages & Stages

² No *Manual de uso do ASQ-3 – Guia rápido para aplicação do ASQ-3*, divulgado pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2010, é apresentado detalhamento desse instrumento. Disponível em: <<http://200.141.78.79/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>>. Acesso em: out. 2011.

Questionnaires (ASQ) para avaliação do desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil em todo o país e a aquisição dos direitos autorais do ASQ. Este documento, além de fazer referências à concepção de avaliação vigente na legislação brasileira e documentos correlatos, menciona conclusões do Seminário Nacional sobre Monitoramento do Uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil³, realizado em setembro de 2011, que tratou da avaliação e monitoramento da qualidade da Educação Infantil, quais sejam:

Este Seminário concluiu que, a avaliação da Educação Infantil, a ser implementada pelo MEC/INEP, deve pautar-se na construção de um instrumento nacional com objetivo de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola. Recomendou ainda que, não cabe instrumento, estratégia ou metodologia de avaliação da criança, tendo em vista que conhecimentos de diferentes áreas como da Pedagogia da Infância, da Psicologia do Desenvolvimento há muito tem questionado o uso de instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil porque esses partem de pressupostos de que todos se desenvolvem da mesma maneira, no mesmo ritmo, e porque seu uso não considera a diversidade cultural e social em que os indivíduos se desenvolvem. Além disso, a utilização de tais instrumentos em ambientes educacionais traz grande risco de rotulação e estigmatização das crianças que “não se saem bem”, atribuindo-se à criança o fracasso e desviando-se o foco das práticas pedagógicas e das interações, essas sim importantíssimas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (novembro de 2011).

Em conclusão, a Coordenação Geral de Educação Infantil considera que não é adequada a aquisição dos direitos autorais do ASQ, pelo MEC, uma vez que:

- O ministério está criando GT para formulação da política de avaliação da e na Educação Infantil;
- a definição da política precede a escolha de metodologia e instrumentos;
- o ASQ não apresenta coerência com a concepção de criança expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e não caracteriza-se como uma metodologia de avaliação da política de Educação Infantil.

As referências aqui apresentadas indicam que já se tem, no âmbito da Educação Infantil, consensos e recomendações para o delineamento de uma perspectiva de avaliação da Educação Infantil, indicados na legislação vigente e em documentos produzidos pelo Ministério da Educação e por entidades e pesquisadores da área, que necessariamente devem balizar o detalhamento da proposta de avaliação, que se esboça nos itens subsequentes do presente documento.

³ Este Seminário contou com a presença da CNTE, UNDIME, MIEIB, INEP, ANPED, UNCME e UNICEF.

3. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação das políticas educacionais é um dever dos gestores públicos e um direito da sociedade em uma perspectiva de gestão democrática, devendo subsidiar as diferentes instâncias responsáveis pela educação infantil na formulação e implementação de propostas e ações, ou seja, possibilitar:

- a análise da formulação e implementação das políticas educacionais e do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, em direção à construção de uma educação de qualidade;
- a definição de prioridades e encaminhamento de decisões pelos estabelecimentos educacionais, que possibilitem o aprimoramento de seu trabalho.

Propõe-se como perspectiva a construção de uma **sistemática** de avaliação da Educação Infantil, o que supõe assumir a avaliação não como atividade pontual, mas sim como processo. Como tal, requer o delineamento de atividades inter-relacionadas que garantam um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem continuamente a execução das políticas e programas.

Situa-se, assim, a avaliação como atividade inerente à execução das políticas e programas, com potencial de produção de efeitos e de contribuição aos gestores do programa, coordenadores, docentes e beneficiários de suas ações, por meio de subsídios que apoiem o seu contínuo aprimoramento.

Concretizar tal perspectiva supõe a superação do caráter meramente formal que muitas vezes assume a avaliação, em que seus resultados não são utilizados para revisão ou reformulação de propostas e ações. O que se quer destacar é que os processos de avaliação devem servir para induzir ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões e formular políticas e planos. Esse processo reveste-se, no entanto, de um caráter social, político e ideológico que, para se efetivar, remete a construção de consensos.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

Para tanto, assume-se nesta proposta que a avaliação deve ser concebida e construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a Educação Infantil, possibilitando uma avaliação democrática.

Para explicitar a perspectiva de uma avaliação democrática, recorre-se a MacDonald (1982, p. 17) que, ao apresentar uma classificação política dos estudos avaliativos, assim a caracteriza:

A avaliação democrática é um serviço informativo, prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional. Ela reconhece a

existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesses ao formular suas indagações principais. O valor básico é o de uma cidadania consciente e o avaliador age como intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis a audiências não especializadas. [...] O critério de sucesso é o alcance do estudo avaliativo, medido em termos de audiências beneficiadas por ele. [...] Os conceitos-chave da avaliação democrática são “sigilo”, “negociação” e acessibilidade. O conceito fundamental que a justifica é o “direito à informação”.

Avaliação é aqui concebida como

[...] um processo de compreensão da realidade estudada, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das diretrizes e ações desenvolvidas, a partir de premissas que orientam a estrutura do processo avaliativo e dão coerência às atividades desse processo (SOUSA; SÁ BRITO, 1987, p. 19).

Há que se ter clareza da complexidade do processo de avaliação de uma política educacional. Como diz Palumbo (1994), política é um alvo em movimento:

[...] as políticas estão constantemente mudando à medida que são formadas e reformadas, modificadas e transformadas, sendo às vezes rejeitadas por novas políticas. De fato, uma política é como um alvo em movimento; não é algo que possa ser observado, tocado ou sentido. Ela tem que ser inferida a partir da série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo (PALUMBO, 1994, p. 35).

Chiechelski (2005), ao tratar de algumas limitações técnicas e conceituais inerentes a processos de avaliação de políticas e programas sociais, faz uma consideração que julgamos oportuno ser retomada:

[...] dificuldade de isolar da realidade variáveis efetivamente relevantes, da incerteza em relação aos próprios objetivos do programa em análise, das limitações existentes em termos de informação disponível, da potencialidade das técnicas para determinar relações de causalidade entre recursos empregados e resultados obtidos, dentre outras restrições (CHIECHELSKI, 2005, p. 10).

É preciso ter em conta que avaliar políticas remete a que se contemple desde a análise de seus fundamentos e princípios até a compreensão dos seus processos de decisão e implantação e resultados. Como diz Rosemberg (2001, p. 23),

A avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às *necessidades* dos participantes diretamente concernidos pela Educação Infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças.

Também, é preciso ter em conta que a avaliação de políticas educacionais é um processo, que se realiza em um contexto complexo e plural, por meio de diversos programas e projetos, atentando-se para que seu delineamento dê visibilidade às diferenças e desigualdades das redes municipais de ensino do país e mesmo das escolas dentro de uma mesma rede.

FOCOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O campo da avaliação educacional abrange diferentes objetos, como, por exemplo, a aprendizagem, as instituições, as políticas educacionais, os programas, sobre os quais devem ser feitas considerações específicas. Cabe distinguir, como explicitado na Portaria que instituiu o GT responsável por este trabalho, a avaliação *na* educação Infantil e a avaliação *da* Educação Infantil.

A avaliação *na* Educação Infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação *da* Educação Infantil toma esse fenômeno socio-cultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. Essa é feita por um conjunto de profissionais do sistema de ensino (gestores, diretores, orientadores pedagógicos e outros especialistas, professores), pelos pais, dirigentes de organizações da comunidade, etc.

AValiação da Aprendizagem e do Desenvolvimento

A avaliação da aprendizagem é competência da escola. Como previsto no art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), na Seção II, da Educação Infantil, “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Portanto, tem como referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e não deve assumir finalidades seletivas e classificatórias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n.º 05/2009) explicitam que as creches e pré-escolas devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e coconstrutoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social. Variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças, etc. As professoras anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos; descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças, etc. E usam esses registros para refletir e tirar conclusões visando aperfeiçoar a prática pedagógica.

Além disso, as crianças devem ser envolvidas na avaliação das atividades, bem como nos registros. São matéria desse registro tanto as ações das crianças como as da professora. O objetivo da avaliação é melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados.

A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento (etc.) deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive. A avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição.

As avaliações de desenvolvimento, da aprendizagem e das condições de saúde da criança não devem se confundir com avaliação da Educação Infantil.

No presente documento, o que se privilegia apresentar são considerações sobre finalidades e características que entendemos devam estar presentes em propostas e práticas de avaliação institucional e de avaliação de políticas e programas educacionais.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Quanto à avaliação institucional, há que se registrar a iniciativa já implantada pelo MEC, por meio dos *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (2008), que apresenta uma proposta de autoavaliação das instituições educativas. Contribuição importante nessa vertente avaliativa, amplamente divulgada no Brasil entre os pesquisadores da área da Educação Infantil, é trazida por Becchi e Bondioli (2003), ao apresentarem o trabalho realizado na cidade de Pistoia (Itália), que toma como foco de avaliação o contexto educativo.

A avaliação institucional⁴ abrange a análise da instituição educativa como um todo, nas dimensões política, pedagógica e administrativa, tem como marco o projeto pedagógico e visa subsidiar seu contínuo aprimoramento, por meio do julgamento das decisões tomadas pelo coletivo da instituição, das propostas delineadas e das ações que foram conduzidas, suas condições de realização e dos resultados que vêm sendo obtidos (SOUSA, 2006).

Por ser centrada na instituição educativa, a avaliação possibilita que cada agrupamento possa olhar para o seu contexto e daí retirar informações e tomar decisões, permitindo, ainda, que sua análise leve em conta os fatores intervenientes na qualidade educativa, em instâncias intermediárias do sistema educacional ou em seu contexto.

Portanto, a avaliação institucional abrange um conjunto de procedimentos que vão desde a organização dos dados escolares dos alunos (fluxo escolar e perfil); dos profissionais da instituição (formação, jornada semanal, participação nos colegiados escolares); das condições de infraestrutura (conservação e adequação das instalações; adequação e disponibilidade dos equipamentos); das condições de realização do trabalho pedagógico (adequação de disponibilidade de espaços e tempos); até opiniões, percepções, expectativas e sugestões de toda a comunidade educativa, passando pelo registro e debate crítico das práticas, do ponto de vista de sua abrangência, intencionalidade e relevância.

Não se trata apenas da coleta e organização de dados e informações, embora isso seja fundamental. Trata-se de pôr em relação essas informações e o projeto pedagógico em vigor, de tal modo que todos se apropriem das proposições, critiquem, contribuam e acompanhem a organização e realização de ações que visam à melhoria constante da Educação Infantil.

A avaliação institucional também carrega a perspectiva formativa, pois possibilita a valorização dos contextos em que os resultados foram produzidos, os processos, os programas, o conjunto das ações, o Projeto Pedagógico, comparando o que foi

⁴ Sobre avaliação institucional, retomam-se aqui considerações feitas no documento que registra resultados do *Monitoramento e Avaliação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2011).

executado com o que estava previsto, identificando os resultados não previstos, os fatores que facilitam ou são obstáculos à qualidade da educação; possibilita a reflexão fundamentada em dados, visando desencadear mudanças; põe em diálogo informações de fontes variadas (das crianças, dos docentes, das famílias, das condições objetivas de trabalho, das avaliações externas). Assim, a avaliação institucional pode ser instrumento potente para reconstrução das práticas, resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e ainda, para o fortalecimento das relações internas e das relações com as demais instâncias decisórias da rede de ensino.

A avaliação institucional pode contemplar a autoavaliação e a avaliação externa. Denomina-se autoavaliação o conjunto de procedimentos avaliativos organizados por integrantes da instituição educativa que realizam a avaliação do trabalho e das condições de sua produção – professores, outros profissionais da instituição, alunos e pais (SOUZA, 2009). A avaliação externa ocorre quando se busca a avaliação da instituição educativa por meio do olhar de agentes públicos ou entidades da comunidade escolar, que analisam o trabalho com um “olhar de fora”.

Os órgãos e instâncias intermediárias e central, responsáveis pela formulação e implantação das políticas de Educação Infantil, precisam também assumir a autoavaliação como prática capaz de contribuir para o contínuo aprimoramento de suas propostas e práticas.

AValiação de Políticas e de Programas de Educação Infantil

Como ponto de partida reitera-se, por um lado, a responsabilidade das Secretarias Municipais/Estaduais de Educação na formulação, implementação e avaliação da Política Municipal de Educação Infantil e, por outro, a demanda ao MEC de implementação da avaliação da Educação Básica, onde se insere a Educação Infantil. O que está em foco é o papel do Estado em relação aos direitos, às obrigações e às garantias às crianças a uma Educação Infantil de qualidade, que se concretiza, entre outras iniciativas, por meio do estabelecimento de padrões de qualidade, incluindo condições de acesso e de oferta, ou seja, expansão quantitativa qualificada.

Conforme já mencionado, o PNE prevê a avaliação da Educação Infantil, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, Projeto – Projeto de Lei n.º 8.035/2010).

A avaliação dessas condições, de modo sistemático, é condição inicial para alterar o quadro de precariedade que vem sendo evidenciado pelos diagnósticos disponíveis sobre a Educação Infantil, cabendo especial atenção para o modo como vem se dando o atendimento, não apenas em estabelecimentos públicos, como também em estabelecimentos

conveniados com o Setor Público. São ilustrativos os resultados da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, que evidenciam “a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na Educação Infantil, tanto na creche como na pré-escola” (CAMPOS et al., 2011, p. 47). Destacam as autoras,

[...] aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes (CAMPOS et al., 2011, p. 48).

É possível inferir que há uma demanda por parte de gestores municipais, em especial de municípios de pequeno porte, por referências para a condução de uma sistemática de acompanhamento e avaliação das políticas e programas em realização, quando se analisam as respostas obtidas na consulta realizada no âmbito do “Monitoramento e Avaliação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2011). Nesse estudo, evidenciou-se que critérios propostos para avaliação da instituição educativa constituíram-se em referência para iniciativas de avaliação da Educação Infantil ofertada por redes de ensino.

Também, esse estudo revelou a pertinência de o MEC acompanhar e avaliar a execução e efeitos de programas e iniciativas que vêm implementando, por meio de diálogo com os diversos segmentos e instâncias nelas envolvidos, como condição imprescindível para a sua efetivação.

DIRETRIZES DA AVALIAÇÃO

Visando à construção de sistemática de avaliação que possibilite o julgamento da realidade educacional – em sua diversidade – e apoie políticas e programas, propõe-se como diretrizes iniciais que esta:

- seja coerente com as finalidades e características da Educação Infantil;
- inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;

- considere os determinantes intra e extrainstitucionais que condicionam a qualidade da educação;
- pautar-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
- leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional;
- pautar-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
- leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional.

METODOLOGIA: DELINEAMENTO INICIAL

Essas diretrizes remetem ao delineamento de metodologia que articule dimensões complementares, que contemplem:

- as políticas e programas implementados pelas instâncias governamentais envolvidas com a Educação Infantil;
- os projetos e práticas das instituições educacionais, que se referem à avaliação institucional.

Tais dimensões demandam a definição de fluxos específicos, mas relacionados entre si:

- Fluxo descendente → avaliação realizada pelas instâncias de governo das instâncias sob sua coordenação, incluindo-se as instituições educacionais;
- Fluxo ascendente → avaliação realizada pelas instituições educacionais das instâncias governamentais e pelas Secretarias Municipais/Estaduais de Educação de políticas e programas implementados pelo MEC;

- Fluxo horizontal → autoavaliação das instâncias envolvidas com a Educação Infantil – Ministério da Educação, Municípios/Estados e instituições educacionais⁵.

Para garantir a interlocução entre os resultados da avaliação e sua tradução em aportes para definição de prioridades de ação, faz-se necessário instituir instâncias responsáveis pela consolidação e articulação de resultados e propostas. Além de decisões que cada instância possa encaminhar de modo independente, há que se por em relação análises produzidas pelos diversos sujeitos. As instituições educacionais podem identificar problemas a serem resolvidos, cujas soluções extrapolam suas condições de realização e demandam atuação das Secretarias de Educação. Os resultados da avaliação institucional, produzidos pelos estabelecimentos educacionais, interpretados em seu conjunto, trazem pistas para a definição de prioridades e formulação de políticas educacionais; do mesmo modo, as avaliações das redes municipais de ensino iluminam as decisões em âmbito do Ministério da Educação. A Figura 1, a seguir, ilustra o delineamento aqui proposto.

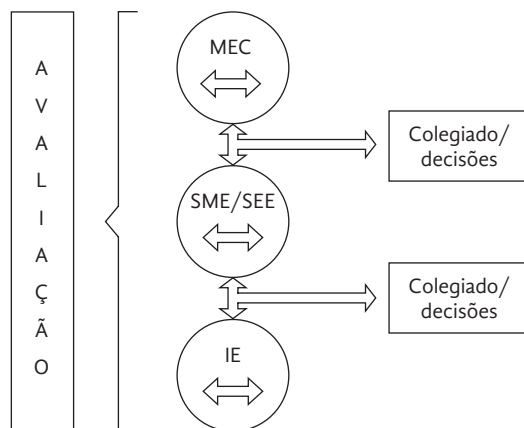


Figura 1: Sistemática de Avaliação da Educação Infantil

⁵ O documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2008) constitui-se em uma proposta de autoavaliação dos estabelecimentos educacionais. Também no documento intitulado *Parâmetros nacionais de qualidade para instituições de Educação Infantil* (MEC/2006), item “Competências dos sistemas de ensino” (p. 13-23), há critérios que podem subsidiar a autoavaliação nos níveis da administração federal, estadual e municipal.

A definição de critérios e padrões de referência é condição para que os resultados das avaliações das diferentes instâncias possam ser cotejados e venham a subsidiar decisões de aprimoramento de políticas, propostas e ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação e das Instituições Educacionais. Deve-se atentar que já se dispõe de estatísticas educacionais que precisam ser incorporadas na avaliação, ou seja, sua apropriação pelas diferentes instâncias pode evitar superposição de levantamento de dados.

A noção de sistemática de avaliação, que integra fluxos concomitantes e complementares de decisão, procura concretizar a noção de avaliação como um meio que contribui ao propósito mais amplo de melhorar a qualidade de cuidado e educação das crianças.

4. PARÂMETROS PARA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em continuidade à apresentação de diretrizes e do delineamento de uma sistemática de avaliação, registram-se referências que têm sido disseminadas como parâmetros para julgamento da qualidade da Educação Infantil. As indicações feitas têm como fonte documentos divulgados pelo Ministério da Educação.

PROCEDIMENTOS PARA IDENTIFICAÇÃO DE REFERÊNCIAS

Inicialmente procedeu-se a identificação dos documentos do MEC, preparados diretamente ou por ele apoiado em sua elaboração, que trazem elementos que apontam para expectativas de qualidade a serem atendidas, seja quanto à oferta, a insumos, a processos ou a produtos relativos à Educação Infantil. Os documentos identificados foram:

1. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília. MEC/SEF/COEDI, 1998. Vol. 1.
2. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1, 2 e 3.
3. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação - Brasília: MEC, 2000. 22 p.
4. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB. 2006.

5. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006. Vol.2.
6. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2006.
7. Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil/Denise Carreira e José Marcelino Rezende Pinto. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo: Global, 2007.
8. Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da Educação Infantil. Brasília: SEB/MEC, 2009.
9. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Fundação Orsa; Undime; Unicef; Ação Educativa; MEC/COEDI. Brasília, 2009.
10. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB número 5 de 2009. Brasília, 2009.
11. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG; Fúlvia. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.
12. Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica. Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p.

Esses documentos foram analisados para a identificação do que eles sugerem sobre aspectos a serem objeto de avaliação e critérios e padrões de aceitação. Essas informações, registradas em quadros que integram o Anexo 3 deste documento, como se poderá notar, estão disponibilizadas com diferentes graus de especificação. Portanto, os registros expressam o que se conseguiu levantar por meio da consulta aos documentos, evidenciando-se a necessidade de revisão e/ou complementação de informações, caso estas venham a subsidiar a operacionalização de procedimentos a serem implementados para a avaliação da Educação Infantil, em especial, a definição dos padrões de julgamento.

REFERÊNCIAS PARA AVALIAÇÃO ORIUNDAS DE DOCUMENTOS DO MEC

A análise dos documentos do MEC levou à identificação de referências que abrangem diferentes aspectos a serem objetos da avaliação:

- Acesso: referindo-se a iniciativas de viabilização/ampliação da oferta à Educação Infantil;
- Insumos: destaque às condições e fatores indicados nos documentos como condição para a oferta qualificada de Educação Infantil, que se referem a orçamento, espaço físico, recursos humanos, recursos materiais, outros recursos (alimentação e serviços de apoio e proteção aos direitos);
- Processos: destaque a aspectos relativos a gestão, currículo, relações/interações que se espera estejam presentes na Educação Infantil.

Com relação aos Resultados, há que se registrar que o horizonte esperado é o pleno alcance das dimensões de qualidade indicadas nos documentos do MEC, aqui referenciados. Caberá uma planificação que considere, para efeito dos produtos esperados, a diversidade dos contextos educacionais em âmbito nacional. Por oportuno, entretanto, registra-se que o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010) prevê metas a serem cumpridas no âmbito da Educação Infantil, que devem ser observadas na implementação das políticas educacionais.

Quanto aos focos acesso, insumos e processos há detalhamento nos quadros, registrados em três campos:

- Informações: registro das facetas que compõem cada foco;
- Dimensão de satisfatoriedade: a cada tipo de informação indicada foram relacionados atributos, que expressam características ou qualidades a serem observadas;
- Critérios/padrões de aceitação: registro das referências indicadas nos documentos que podem servir de base para o julgamento da qualidade da Educação Infantil, havendo, em alguns casos, indicação do padrão esperado, com especificação, de maneira objetiva, das características desejáveis.

Cabe destacar que há informações elencadas nos quadros (Anexo 3) que já se encontram disponíveis em bancos de dados, coletadas por meio do censo escolar e de projetos que são financiados pelo MEC/FNDE. Sugere-se, portanto, uma compatibilização na coleta de informações, base para a avaliação, evitando-se a superposição de preenchimento de formulários e relatórios, seja no âmbito das escolas ou das secretarias de educação. A título de ilustrar a importância de se caminhar na com-

patibilização de bases de dados, evitando-se superposição, citam-se: Censo Escolar; Memorial Descritivo-Projeto Proinfância, FNDE/Coordenação Geral de Infraestrutura; Critérios estabelecidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Critérios estabelecidos pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar; Critérios estabelecidos pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, Projeto Proinfância/FNDE; Plano de Ações Articuladas /PAR, PDE Interativo; FUNDEB.

O mapeamento e sistematização de parâmetros de avaliação da Educação Infantil presentes nos documentos elaborados ou apoiados pelo MEC evidenciam a existência de um referencial abrangente para subsidiar a elaboração de uma proposta de avaliação. O teor das referências propostas permite afirmar a existência de consenso sobre vários dos elementos que compõem a noção de qualidade na/da Educação Infantil, passo fundamental para o encaminhamento de sua operacionalização, por meio de procedimentos e instrumentos de avaliação, com vistas à implantação de uma sistemática de avaliação, tal como proposta no presente documento.

A perspectiva de se assumirem padrões de referência para avaliação não pode significar, no entanto, uma simplificação da realidade, reduzindo-a a unidades simples e quantificáveis, nem mesmo a circunscrição da atividade avaliativa a uma dimensão técnica. Respeitar a complexidade e diversidade da realidade e ter presente a dimensão política da avaliação são condições imprescindíveis para a construção de uma sistemática de avaliação que se pautem pelo compromisso com a democratização da Educação Infantil.

A prática da avaliação tem potencial indutor de melhoria na realidade de oferta, de insumos e processos e resultados da Educação Infantil, desde que seja vivenciada com o propósito de possibilitar uma leitura e análise crítica da realidade que sirva para apoiar decisões e encaminhamentos que se coloquem a serviço do desenvolvimento de todas as crianças e das finalidades próprias desta etapa da Educação Básica.

5. ENCAMINHAMENTOS VISANDO À OPERACIONALIZAÇÃO DA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO: INDICAÇÕES INICIAIS

Visando à implantação da sistemática de avaliação da Educação Infantil, objeto deste documento, ações de ordem institucional devem ser planejadas.

Quanto aos procedimentos para institucionalização da avaliação da Educação Infantil, como integrante da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, foi estabelecido acordo entre o MEC/SEB/DICEI e INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), em reunião do GT Avaliação da Educação Infantil.

O acolhimento, pelo INEP, da responsabilidade pela implementação da avaliação da Educação Infantil se enquadra em suas finalidades, conforme Lei n.º 10.269, de 29

de agosto de 2001. Destacam-se, a seguir, aquelas finalidades que se relacionam, direta ou indiretamente, à sua incumbência de avaliação da Educação Básica:

- I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V - subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da Educação Básica e superior;
- [...]
- VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da Educação Básica e superior; [...]

A DAEB irá estabelecer a organização e condições, no âmbito do INEP, para construção de procedimentos e instrumentos de avaliação que deem consequência à proposta aqui delineada.

Nesse processo, a título de colaboração, o GT recomenda como uma das indicações iniciais a continuidade de desenvolvimento de estudos e propostas que possam subsidiar a implantação e aprimoramento da avaliação da Educação Infantil.

Para construir uma cultura de avaliação *na* e *da* educação infantil e fortalecer a concepção de avaliação participativa associada à definição de um conjunto de indicadores de gestão educacional, cabe ao MEC/SEB divulgar amplamente padrões de qualidade, a partir dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, assegurando sistemática de envolvimento do órgão executivo do respectivo sistema de ensino.

Outra estratégia é decorrente dos resultados da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, promovida pelo Ministério da Educação, financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e executada pela Fundação Carlos Chagas. Nesse estudo, foram selecionadas as escalas ECERS-R⁶ e ITERS-R⁷, co-

⁶ Escala Original: HARMS, T; CLINFFORD, M.; CRYER, D. *Early Childhood Environment Rating Scale*.

⁷ Escala Original: HARMS, T; CLINFFORD, M.; CRYER, D. *Infant/Toddler Environment Rating Scale*.

hecidas internacionalmente como instrumentos de avaliação do ambiente da creche e pré-escola, para serem utilizadas na observação direta dos serviços oferecidos às crianças. O resultado do trabalho recomenda, dentre outros aspectos, a necessidade de aprofundar “o conhecimento sobre as condições de funcionamento e as práticas vigentes” nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, cabe ao INEP, em trabalho conjunto com a Fundação Carlos Chagas, analisar a metodologia adotada nessa pesquisa, visando cotejar os conteúdos, as dimensões, as normas, as regras e as condições de aplicação do instrumental para a possível adaptação dessa metodologia ao contexto das instituições de Educação Infantil do Brasil.

Além disso, o MEC/SEB deve viabilizar, por meio de estudo e pesquisa, o mapeamento e a análise de ações e estratégias implementadas por municípios brasileiros que realizam avaliação na Educação Infantil, incluindo a avaliação da criança.

A consecução dessas três propostas demanda a elaboração de projetos específicos que se constituirão objeto de documentos próprios, os quais, no entanto, devem se articular com a sistemática de avaliação a ser implantada.

REFERÊNCIAS

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1991.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal, UNESCO.

_____. *Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>.

_____. Projeto de Lei n.º 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. *Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação (2009). *Parecer CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866>. Acesso em: 31 mar. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação (2009). *Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com_content&view=article>. Acesso em: 31 mar. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica: 2011 – resumo técnico*. Brasília: INEP, 2012.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. *Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2, p. 47-70.

CAMPOS, Maria Malta et al. (2011). A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54.

CHIECHELSKI, Paulo Cesar Santos. Avaliação de programas sociais: abordagens quantitativas e suas limitações. *Revista Virtual Textos & Contextos*, n.º 4, 2005.

DIDONET, V. Coerência entre educação e finalidades da Educação Infantil. *Pátio Educação Infantil*, v. 6, n. 10, 2006.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F.; SANTOS, Catarina (2005). *Qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP/ MEC.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de (org.). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007*.

FREITAS, D. N. T. *A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: ; SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, p. 111-177.

GUSMÃO, Joana B. Buarque de. (2010). *Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados* São Paulo. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós- Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

MACDONALD, Barry. (1982). Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: GOLDBERG, Maria A. A.; SOUZA, Clarilza P. (orgs.). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU.

MARTINS, Eleni Demarchi (2006). *Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: trabalhos divulgados no Brasil no período 1996-2006*. (Monografia, Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).

OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAÚJO, Gilda. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Autores Associados/ ANPEd, n. 28, jan./abr. 2005.

PALUMBO, D. J. *Public policy in América: government in action*. 2. ed. San Diego: Harcourt Brace, p. 8-29, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.16, jan./abr. 2001.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. *Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 264-283.

_____.; SÁ BRITO, D. T. Subsídios para avaliação do Projeto Capacitação de Recursos Humanos / Programa EDURURAL / NE. In: *Capacitação dos profissionais da educação: perspectivas para avaliação*. Belo Horizonte: FAE / IRHJP, 1987.

_____. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J.G. (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

_____. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: LUCE, M.B. e MEDEIROS, I.L.P. (org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. (2009). *Sala ambiente avaliação escolar*. Curso de pós- graduação lato sensu em coordenação pedagógica (Unidade II – Autoavaliação Institucional). Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/coord_ped/sala_6/pdf/sala_6_avaliacao_escolar.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012. . (2012) *EDUCAÇÃO INFANTIL: subsídios para construção de uma proposta de avaliação*. Projeto OEI/BRA/09/001 – “Fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de Educação Infantil”.

_____. (2012) *Parâmetros para avaliação da Educação Infantil: contribuições nacionais e estrangeiras*. Projeto OEI/BRA/09/001 – “Fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de Educação Infantil”.

ANEXO 1

PORTARIA N.º 1.747, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2011.

Institui Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do Art. 87 da Constituição Federal, e CONSIDERANDO a importância da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica resolve:

Art. 1.º Instituir Grupo de Trabalho com a atribuição de propor política nacional de avaliação da Educação Infantil.

Art. 2.º O Grupo de Trabalho, sem prejuízo das competências dos órgãos envolvidos, tem como atribuições:

I – propor diretrizes e metodologias de avaliação da Educação Infantil;

II – analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação na Educação Infantil;

III – propor diretrizes pedagógicas e definir curso de formação continuada sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores do Magistério.

Art. 3.º O Grupo de Trabalho será constituído por representantes titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades:

I – INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

II – SEB – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;

III – FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;

IV – UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;

V – CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação;

VI – ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;

VII – MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil; e

VIII – RNPI – Rede Nacional Primeira Infância.

Art. 4.º O Grupo de Trabalho será presidido de forma compartilhada pelos representantes titulares do INEP e da SEB.

Art. 5.º Poderão participar das reuniões do Grupo de Trabalho e do desenvolvimento dos trabalhos, como convidadas (os), representantes de outros Ministérios e Secretarias Especiais de Estado, bem como especialistas no tema.

Art. 6.º Os membros do Grupo de Trabalho não farão jus a qualquer espécie de remuneração por sua participação nele.

Art. 7.º O Grupo de Trabalho contará com o apoio técnico e administrativo da Secretaria de Educação

Básica do Ministério da Educação, sem prejuízo do apoio de outros órgãos.

Art.8.º O grupo de trabalho deverá apresentar a proposta de avaliação no prazo de até 180 dias. Art. 9.º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO 2

PORTARIA N.º 379, DE 12 DE ABRIL DE 2012.

Nomeia os integrantes do Grupo de Trabalho de avaliação da e na Educação Infantil.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do Art. 87 da Constituição Federal, e CONSIDERANDO a importância da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica e o disposto na Portaria n.º 1.747, de 16 de dezembro de 2011, resolve:

Art. 1.º Ficam nomeados os representantes, titulares e suplentes, dos órgãos e entidades que compõem o Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela Portaria n.º 1.747, de 16 de dezembro de 2011:

I – INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:

- a) Gabriela Freitas de Almeida - titular
- b) Viviane Fernandes Faria Pinto - suplente

II – SEB - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação:

- a) Jaqueline Moll - titular
- b) Rita de Cássia de Freitas Coelho - suplente

III – FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação:

- a) Jesse Rodrigues Ferreira - titular
- b) Leonardo Claver Amorim - suplente

IV – UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação:

- a) Maria Cecília Amendola da Motta - titular
- b) Cláudia Maria da Cruz - suplente

V – CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação:

- a) Heleno Araújo Filho - titular
- b) Joel de Almeida Santos - suplente

VI – ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação:

- a) Maria Letícia Nascimento - titular
- b) Dalila Andrade Oliveira - suplente

VI – MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil:

- a) Marlene Oliveira dos Santos - titular
- b) Maria Luiza Rodrigues Flores - suplente

VII – RNPI - Rede Nacional Primeira Infância:

- a) Maria Thereza Marcilio - titular
- b) Vital Didonet - suplente

Art.2.º O Grupo de Trabalho deverá apresentar a proposta de avaliação no prazo de até 180 dias, a contar da publicação desta Portaria.

Art. 3.º Fica revogada a Portaria n.º 188, de 14 de março de 2012, publicada no Diário Oficial da União de 15 de março de 2012, Seção 2, página 12.

Art. 4.º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO 3

Quadro 1: Oferta de Educação Infantil – Dimensão: Atendimento, 2012¹

Informações	Critérios / Padrões de Aceitação	
Diretrizes, metas e objetivos de acesso/ampliação, anunciados em planos governamentais.	Presença nos documentos	- Há diretrizes, metas, estratégias e objetivos definidos visando à garantia de vagas demandadas pela população; (ref.: 8)
Atendimento à demanda	Ampliação progressiva Equidade Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Há / houve ampliação progressiva do atendimento às crianças de 0 até 5 anos de idade para atingir toda a demanda em âmbito municipal; (ref.: 8) - Há/houve ampliação progressiva para atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade em período integral; (ref.: 11, 14) - Há medidas visando a garantir vagas no sistema educacional a todas as crianças até os 5 anos de idade residentes no município, de acordo com a demanda de suas famílias; (ref.: 8) - Há medidas para suprir vagas em locais de alta vulnerabilidade e para populações em situação de risco social iminente; (ref.: 8) - Há medidas para garantir que o acesso às vagas respeite o critério de equidade social sempre que a demanda superar a oferta de matrículas nas instituições municipais de Educação Infantil; (ref.: 8) - As vagas em creches e pré-escolas são oferecidas em unidades próximas à residência das crianças; (ref.: 10) - Há garantia da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais; (ref.: 5,8) - Não autoriza a matrícula de crianças com idade superior a 6 anos na Educação Infantil; (ref.: 8) - Não autoriza a matrícula de crianças com idade inferior a 6 anos (completos no início do respectivo ano letivo) no Ensino Fundamental; (ref.: 8) - As listas de espera das instituições conveniadas, utilizadas como referência da demanda não atendida, são consolidadas pela Secretaria de Educação para excluir duplicidade de crianças; (ref.: 12) - As instituições conveniadas oferecem igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos. (ref.: 12)

¹ Os números entre parênteses apresentados neste quadro e nos seguintes referem-se ao número do documento do MEC no qual se localizou a informação, conforme numeração adotada no item 1 do presente documento (Procedimentos para identificação de referências).

Quadro 2: Insumos para a Educação Infantil – Dimensão: **Orçamento**, 2012

Informações	Critérios / Padrões de Aceitação	
<p>Previsão orçamentária</p> <p>El contemplando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ampliação do atendimento em creches e pré-escola /garantia das vagas demandadas pela população. (ref.: 8)² - pagamento de pessoal; (ref.: 1) - construção, reforma, conservação e manutenção dos prédios escolares (ref.: 1,7) - aquisição; reposição e manutenção de mobiliário, equipamentos e materiais; (ref.: 1,2,3,4,5) - compra e reposição de brinquedos, material para expressão artística e livros (ref.: 1,2,3,4,5) - construção, reforma e manutenção de área verde no entorno ou dentro da creche (ref.: 1) - alimentação (ref.: 2,3,4,5,8) - manutenção de um setor específico de EI (ref.: 8) - criação e/ou manutenção de um sistema informacional / banco de dados (ref.: 8) 	<p>Suficiência e adequação</p> <ul style="list-style-type: none"> - quantidade, qualidade e/ou ampliação progressiva 	<ul style="list-style-type: none"> - CAQ; Fundeb; - Atendimento ao CAQ definido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (ver Fundeb e PNE 2011-2020); - Custo de alimentação per capita pelo menos equivalente ao destinado a uma criança na cesta básica [...]; (ref.: 1) - A SME garante a alimentação escolar para as crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil, públicas e conveniadas, complementando os recursos recebidos do governo federal, em caráter permanente; (ref.:1) - A SME garante o fornecimento anual e a reposição de materiais pedagógicos, livros, CDs e brinquedos para as instituições de Educação Infantil; (ref.: 1) - O valor do per capita repassado às creches segue uma curva ascendente; (ref.: 1) - O valor per capita repassado às creches respeita cronograma preestabelecido; (ref.: 1) - Os recursos do Fundeb repassados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios às instituições conveniadas são utilizados em ações consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), conforme LDBN; (ref.: 12) - As instituições conveniadas aplicam os recursos públicos recebidos exclusivamente no cumprimento do objeto do convênio, respondendo pela correta e regular gestão dos valores transferidos; (ref.: 12) - Os dirigentes das instituições conveniadas realizam a prestação de contas, em conformidade com as leis e normas das autoridades administrativas competentes; (ref.:12) - O montante de recursos do Fundeb repassado às instituições conveniadas é definido pela SME e está previsto no termo de convênio acordado entre a instituição e o Poder Executivo competente; (ref.: 12) - Nos convênios em que é estipulado o repasse do valor correspondente ao valor aluno/ano estimado para o Fundeb do exercício corrente, o cálculo é realizado entre o número de matrículas consideradas na distribuição dos recursos do Fundeb para a instituição conveniada e o valor aluno/ano correspondente. (ref.: 12)

² Considerando que o atendimento público à demanda para EI se dá, em parte, por meio de instituições conveniadas, há a indicação em documentos do MEC de apoio financeiro e/ou técnico para as instituições de EI conveniadas (ref.: 6, 8).

Quadro 3: Insumos para a Educação Infantil – Dimensão: **Espaço Físico**, 2012

Informações	Critérios / Padrões de Aceitação	
Processo de planejamento e replanejamento do espaço físico	Participação	<ul style="list-style-type: none"> - A comunidade educacional (professores, famílias, crianças) participa do processo de discussão do projeto de construção dos prédios escolares; (ref.: 7) - A Secretaria de Educação proporciona o diálogo de diferentes atores sociais envolvidos no planejamento e na concepção arquitetônica das unidades de Educação Infantil; (ref.: 7) - Há escuta dos desejos e das necessidades das crianças, dos professores, dos familiares e das entidades representativas, tais como sindicatos ou associações de docentes e funcionários; associações de pais; e outras entidades interessadas. (ref.: 7)
Arquitetura/ construção dos prédios escolares: tipos, quantidade e condições de espaços internos e externos existentes	Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Garante que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal, considerando acessos a salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor; (ref.: 7, 12, 13) - Há adaptação dos espaços físicos para acessibilidade; (ref.: 5, 13) - As instituições conveniadas possuem condições de acessibilidade das instalações para as pessoas com deficiência. (ref.: 12, 13)
	Adequação à especificidade da região/clima	<ul style="list-style-type: none"> - Os materiais utilizados na construção são compatíveis ao clima da localidade; - As construções observam a arquitetura local (morfologia urbana, sistemas construtivos e tipo de construções existentes) e acidentes geográficos da região. (ref.: 7)
	Exequibilidade em relação a condições locais (condicionantes físico-ambientais do local, mão de obra, materiais de construção)	<ul style="list-style-type: none"> - O terreno localiza-se em região com disponibilidade de infraestrutura (saneamento básico, rede elétrica, rede telefônica e de transporte coletivo compatíveis); (ref.: 7, 14) - Considera as características térmicas, a durabilidade, a tradição da região, os custos e a facilidade de manutenção; (ref.: 7) - Observa clima, topografia (necessidade de cortes e aterros do terreno, escoamento natural de águas pluviais), vegetação, recobrimento do solo, orientação, qualidade do ar, massas de água e ocorrência de ruídos. (ref.: 7)
	Adequação à legislação arquitetônica e urbanística	<ul style="list-style-type: none"> - Considera a taxa de ocupação e índice de aproveitamento do terreno, áreas livres, alinhamentos e afastamentos, conforme legislação vigente. (ref.: 7)

Quadro 3 (continuação): Insumos para a Educação Infantil – Dimensão: **Espaço Físico**, 2012

Informações	Critérios / Padrões de Aceitação	
Arquitetura/ construção dos prédios escolares: tipos, quantidade e condições de espaços internos e externos existentes	Adequação da edificação a parâmetros ambientais, funcionais e estéticos	<ul style="list-style-type: none"> - Há área de espera externa junto ao alinhamento para diluir a aglomeração de pessoas que sempre se forma nos horários de entrada e saída da unidade de Educação Infantil; (ref.: 7) - Há isolamento acústico nas unidades localizadas em locais com muito ruído (próximas a aeroportos e indústrias); (ref.: 7) - Há proteção da insolação (beirais de telhado, varandas que protegem da insolação direta; (ref.: 7) - Os materiais que compõem as vedações externas do edifício (paredes e tetos, a quantidade, a localização e os tipos de aberturas) adotadas possuem adequação térmica do ambiente; (ref.: 7) - Há ventilação cruzada; (ref.: 7) - Considera insolação e direção dos ventos; (ref.: 7) - Há ventilação; (ref.: 1,6,7) - Considera a luz natural; (ref.: 7) - Prevê o uso de fontes alternativas de energia, de aquecimento de água e de condicionamento ambiental; (ref.: 7) - Há tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados; (ref.:7) - Os espaços de atividades são semiestruturados impedindo a dispersão; (ref.: 7) - Há elementos estruturadores nas áreas externas (caminhos definidos, tratamento paisagístico, áreas de vivência coletiva, mobiliário externo compatível com o tamanho das crianças), facilitando a compreensão espacial do conjunto; (ref.: 7) - Na organização e na setorização das áreas de vivência e recreação há previsão de espaços cobertos que possam oferecer a oportunidade de utilização em dias chuvosos ou a flexibilidade de uso para atividades diferenciadas; (ref.: 7) - As áreas externas consideram a escala da criança, suas relações espaciais e sua capacidade de apreensão desse contexto. (ref.: 7)
	Adequação da Ambientação: dimensionamento, configuração, aparência	<ul style="list-style-type: none"> - As cores utilizadas são condizentes com as especificidades de cada ambiente; (ref.: 7) - O espaço de transição entre o ambiente exterior e os ambientes da UEI incluem paisagismo, proteção contra intempéries e comunicação visual adequada, localizando os setores da unidade e indicando com clareza a recepção principal; (ref.: 7) - Há alternância de espaços-corredores com espaços-vivência com vistas a dinamização espacial; (ref.: 7) - O espaço de transição diferencia-se do contexto urbano, destacando-se e revelando sua importância e significado como edificação destinada à educação, com imagem reconhecida e compartilhada pela comunidade. (ref.: 7)

Quadro 3 (continuação): Insumos para a Educação Infantil – Dimensão: **Espaço Físico**, 2012

Informações	Critérios / Padrões de Aceitação	
Arquitetura/ construção dos prédios escolares: tipos, quantidade e condições de espaços internos e externos existentes	Adequação da Organização Espacial	<ul style="list-style-type: none"> - A planta-baixa da Unidade de Educação Infantil (UEI) permite prever o fluxo e as formas de circulação e visualizar as salas de atividades e as áreas de recreação e vivência; (ref.: 7) - Há uma setorização clara dos conjuntos funcionais (sociopedagógico, assistência, técnico e serviços) que promovem a interação; (ref.: 7) - Os sanitários localizam-se próximo aos locais de trabalho e às áreas de recreação e vivência, permitindo acessibilidade; (ref.: 7) - As salas do setor técnico-administrativo não possuem barreiras visuais ou físicas, permitindo a integração entre direção, coordenação, professores, funcionários e crianças; (ref.: 7) - O setor administrativo localiza-se próximo ao acesso principal, facilitando a relação pais-instituição; (ref.: 7) - As salas multiuso são de fácil acesso, visualização e localização e proporcionam flexibilidade de uso e de arranjo interno; (ref.: 7) - As áreas destinadas ao preparo e ao cozimento dos alimentos são reservadas e de difícil acesso às crianças, evitando-se acidentes. (ref.: 7)
	Atendimento a Parâmetros Técnicos	<ul style="list-style-type: none"> - Na seleção dos materiais e dos acabamentos, foram consideradas a tradição e as especificidades de cada região, as características térmicas dos materiais, sua durabilidade, racionalidade construtiva e facilidade de manutenção; (ref.: 7) - Os materiais e os acabamentos são resistentes e de fácil limpeza / preveem acabamentos semi- impermeáveis para as paredes, com a possibilidade de utilização de material lavável à altura dos usuários (utiliza acabamentos atóxicos); (ref.: 7) - O piso é lavável, antiderrapante, resistente ao uso intenso, de fácil reposição e manutenção; (ref.: 7) - As salas de atividade e berçário utilizam acabamento liso nas paredes, evitando o acúmulo de poeira e mofo e prevenindo que as crianças se machuquem. (ref.: 7)
Segurança	Disponibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - As áreas externas da construção oferecem segurança; (ref.: 7) - Há condições de segurança no trânsito nas proximidades da creche. (ref.: 7)
Condições de Saneamento	Disponibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Há condições adequadas de saneamento no entorno da creche; (ref.: 1) - O lixo das creches é recolhido diariamente; (ref.: 1) - Há acesso à água potável; (ref.: 1, 13) - Existência de esgoto sanitário; (ref.: 1, 14) - Há instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para uso das crianças e para uso dos adultos. (ref.:6, 14)

Quadro 3 (continuação): Insumos para a Educação Infantil – Dimensão: **Espaço Físico**, 2012

Informações	Critérios / Padrões de Aceitação	
Limpeza	Presença de condições	<ul style="list-style-type: none"> - Banheiros, espaço interno e externo da creche e o tanque de areia limpos; (ref.: 1) - Disponibilidade de produtos para a higiene pessoal das crianças; (ref.: 1) - Disponibilidade de utensílios e produtos para limpeza da creche; (ref.: 1) - A cozinha é limpa e asseada. (ref.: 1)
	Adequação	<ul style="list-style-type: none"> - O número de espaços atende adequadamente ao número de usuários; (ref.: 6) - Há iluminação e sonorização adequadas em todos os ambientes; (ref.: 1,6, 13, 14) - A área de preparo da alimentação e a área de refeição são separadas; (ref.: 7, 14) - As creches dispõem de espaços adequados, arejados, limpos e seguros para armazenamento e preparo de alimentos; (ref.: 1,6, 13) - Há lugares adequados para seu descanso e sono (ref.: 1,6, 13, 14) - Os ambientes destinados ao berçário são providos de fraldários, banheiros e áreas externas contíguas às salas de atividades, possibilitando fácil acesso a elas. (ref.: ref.: 6, 13)
	Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> - Há espaços específicos para faixas etárias distintas; (ref.: 6,7) - Espaços permitem a formação de grupos heterogêneos; (ref.: 6,2) - Há espaços para ateliês e oficinas; (ref.: 2,6) - Há multiplicidade de espaços (tamanhos, níveis de piso, pés-direitos, luz e cores diferenciados) para a promoção da curiosidade a partir de diferentes enquadramentos do mundo externo; (ref.: 7) - As creches dispõem de espaço específico para as crianças se alimentarem.
	Versatilidade	<ul style="list-style-type: none"> - A altura das janelas, dos equipamentos e dos espaços de circulação atende às necessidades de visão e locomoção das crianças, estabelecendo a integração e a visualização do ambiente externo, além de propiciar conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto, etc.). (ref.: 1, 7)
	Adaptação	<ul style="list-style-type: none"> - Os espaços são adaptados às idades das crianças; (ref.: 2,7) - Os espaços são adaptados conforme os padrões de infraestrutura estabelecidos. (ref.: 13)
	Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Os espaços viabilizam a participação de crianças deficientes nas atividades. (ref.: 1, 5, 10, 14)

Quadro 3 (continuação): Insumos para a Educação Infantil – Dimensão: **Espaço Físico**, 2012

Informações	Critérios / Padrões de Aceitação	
Espaços Internos existentes: tipos, quantidade e condições (sala de aula, espaço para descanso e sono/ creches, sala de professores, espaço para refeições, cozinha, despensa para guarda de alimentos, banheiro, entre outros)	Conforto / Segurança	<ul style="list-style-type: none"> - A ventilação, insolação e sonorização proporcionam um ambiente confortável e arejado; (ref. 1) - Nos banheiros há piso antiderrapante, principalmente próximo às áreas do chuveiro, e cantos arredondados nos equipamentos com o objetivo de prevenir acidentes; (ref.: 7) - Ambiente tranquilo e agradável para refeições. (ref.: 1)
Espaços externos existentes: tipos, quantidade e condições de espaços	Presença	<ul style="list-style-type: none"> - Há área coberta para atividades externas compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição (Recomenda-se que a área coberta mínima para as salas de atividades das crianças seja de 1,50m² por criança atendida). (ref.: 6)
	Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Há espaços adaptados que possibilitam às crianças deficientes participarem das atividades. (ref.: 1, 5, 10)
	Segurança	<ul style="list-style-type: none"> - As creches dispõem de espaços externos sombreados, sem entulho, lixo ou outras situações que ofereçam perigo às crianças; (ref.: 1) - Há manutenção dos espaços verdes das creches para que ofereçam condições de uso sem perigo. (ref. 1)
	Versatilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças; (ref.: 2) - Há áreas mais reservadas que permitam, em certos momentos, a preservação da individualidade ou o atendimento à necessidade de concentração e isolamento; cantos isolados ou áreas suspensas permitindo que as crianças tenham refúgios e locais secretos. (ref.: 7)

Quadro 4: Insumos para a Educação Infantil – Dimensão: **Recursos Humanos**, 2012

Informações	Critérios / Padrões de Aceitação	
Número de profissionais (docentes e não docentes)	Suficiência	<ul style="list-style-type: none"> - Há número de profissionais suficiente para educar e cuidar de crianças pequenas; (ref.: 1) - As creches dispõem de número de educadores compatível com a promoção de brincadeiras interativas; (ref.: 1) - Existência de profissionais de apoio capacitados para dar suporte aos docentes (Professor de Educação Especial; Fonoaudiólogo; Psicólogo; Fisioterapeuta; Equipe médica composta por pediatra ou neuropediatra, oftalmologista, otorrinolaringologista, com experiência no diagnóstico e tratamento de crianças com necessidades educacionais especiais); (ref.: 5) - O número de crianças de 0 a 1 ano para um professor é de até 06; (ref.: 6) - O número de crianças de 1 a 2 anos para um professor é de até 08; (ref.: 6) - O número de crianças de 2 a 3 anos para um professor é de 12 a 15; (ref.: 6) - O número de crianças de 3 a 6 anos para um professor é de 20 a 25. (ref.: 6)
Formação dos profissionais	Existência de ações de formação inicial e formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a formação dos docentes - nível superior ou em nível médio (modalidade normal); (ref.: 2,6, 13) - Há programas municipais de formação de todos os profissionais de Educação Infantil de modo contínuo; (ref.: 2,8, 13) - O sistema de ensino assegura a valorização de funcionários não docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada; (ref.: 13) - Os programas existentes dão importância à formação profissional prévia e em serviço do pessoal, bem como à supervisão; (ref.: 1,3) - A política de creche reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional; (ref.: 1, 13) - Há Programas de formação continuada com foco nas NEEs; (ref.: 5, 13) - Há inclusão de conteúdos básicos referentes aos alunos com NEEs nos cursos de formação, capacitação e aperfeiçoamento de professores, entre outros promovidos pelas instituições formadoras; (ref.: 5, 13) - Existência de horário específico para formação em serviço; (ref.: 2) - A formação prévia e em serviço concebe que é função do profissional de creche educar e cuidar de forma integrada; (ref.: 1,3, 13) - Os profissionais dispõem de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil; (ref.: 1, 13) - A formação prévia e em serviço dos adultos está atenta para temas relacionados à higiene e à saúde; (ref.: 1) - A formação prévia e em serviço dos profissionais considera a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado como integradas ao processo educativo infantil; (ref.: 1) - Há articulação com as instituições formadoras a fim de garantir que os conteúdos necessários à formação dos profissionais de Educação Infantil contemplem a faixa etária de 0 até 5 anos, com especial atenção ao trabalho com bebês; (ref.: 8)

Quadro 4 (continuação): Insumos para a Educação Infantil – Dimensão: **Recursos Humanos**, 2012

Informações	Critérios / Padrões de Aceitação	
Formação dos profissionais	Existência de ações de formação inicial e formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Autoriza apenas a contratação, nas instituições de Educação Infantil, de professores, diretores e coordenadores com a formação exigida; (ref. 8) - Todos os profissionais que atuam desempenhando a função de professora (professor), nas instituições conveniadas, possuem habilitação para o exercício do magistério, conforme LDBN; (ref.: 12) - A Secretaria de Educação verifica a existência de ações de formação, nas instituições conveniadas, bem como horário específico para o planejamento pedagógico; (ref.: 12) - A Secretaria de Educação orienta e auxilia as instituições conveniadas no planejamento e execução de ações de formação, bem como inclui os professores dessas instituições nas ações de formação continuada da Secretaria; (ref.: 12) - Os gestores administrativos e pedagógicos das instituições conveniadas possuem graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, conforme LDBN. (ref.: 12)
Valorização dos profissionais	Inclusão dos profissionais da Educação Infantil no Plano de Carreira do Magistério (profissionais da rede direta) Registro em Carteira de Trabalho e Previdência Social (profissionais de instituições conveniadas)	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores da Educação Infantil estão incluídos no Plano de Carreiras para o Magistério do município/estado (art. 206 CF / resolução atual CNE); (ref.: 2,6,8, 13) - As pessoas que trabalham nas creches são tratadas como profissionais nos planos de formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas; (ref.: 1,3, 13) - Promove a admissão de professores na rede pública somente por meio de concurso; (ref.: 8) - Promove a habilitação exigida pela legislação para os profissionais que ainda não a possuem; (ref.: 8) - Os profissionais das instituições conveniadas que desenvolvem atividades educacionais sistemáticas com as crianças são professores, assim como os que desenvolvem atividades de apoio e administrativas são técnico-administrativos; (ref.: 12) - Os professores e profissionais de apoio/administrativo, das instituições conveniadas são contratados de acordo com a profissão e registradas na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS). (ref.: 12)

Quadro 5: Insumos para a Educação Infantil – Dimensão: **Recursos Materiais**, 2012

Informações	Critérios / Padrões de Aceitação	
Brinquedos	Disponibilidade	- Há um número suficiente de exemplares de brinquedos para as crianças;
		- Há brinquedos disponíveis em todas as escolas e salas. (ref.: 1)
	Acessibilidade	- Há brinquedos adaptados e acessíveis para crianças com NEEs. (ref.: 5, 10)
	Diversidade	- Há a inclusão de brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem diferentes usos e atividades, tanto nas áreas internas quanto externas da unidade escolar; (ref.: 7) - Há brinquedos e equipamentos que respeitam as características ambientais e socioculturais da comunidade. (ref.: 10)
	Segurança	- Os aparelhos fixos de recreação atendem às normas de segurança do fabricante e são objeto de conservação e manutenção periódicas. (ref.: 7)
	Participação	- Há participação dos educadores na seleção dos brinquedos a serem comprados. (ref.: 1)
Livros	Acessibilidade	- Há livre acesso aos livros de histórias; (ref.: 1)
- Há livros adaptados para crianças com NEE. (ref.: 5, 10)		
Mobiliário e equipamentos	Disponibilidade	- As crianças dispõem de móveis e utensílios suficientes e adequados para se alimentarem; (ref.: 1, 14)
- Os prédios das creches dispõem de mobiliário que facilite o uso, a organização e conservação dos brinquedos; (ref.: 1, 14)		
- As creches dispõem de mesas, cadeiras, mamadeiras, pratos e talheres para as crianças se alimentarem; (ref.: 1, 14)		
- As creches dispõem de utensílios necessários ao preparo de alimentos; (ref.: 1)		
- Os ambientes destinados ao berçário são providos de equipamentos próprios para o atendimento às necessidades dessas crianças. (ref.: 6, 14)		

Quadro 5 (continuação): Insumos para a Educação Infantil – Dimensão: **Recursos Materiais**, 2012

Informações	Critérios / Padrões de Aceitação	
Mobiliário e equipamentos	Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Há mobiliário adaptado e acessível para crianças com NEE; (ref.: 5, 10) - Há estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornado o ambiente mais interativo e coerente à ideia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio; (ref.: 7) - A organização do layout permite uma circulação adequada das professoras entre as mesas e a livre movimentação das crianças no ambiente; (ref.: 7) - A organização do layout permite que as crianças possam ver-se mutuamente e possam estar sob o olhar dos educadores; (ref.: 7) - Quadros e painéis são colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão) permitindo que estas tenham autonomia para pregar seus trabalhos e expressar suas ideias, personalizando o ambiente e aproximando-se deste. (ref.: 7)
	Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> - Há cadeiras, mesas ou outros equipamentos que apresentem cores e formas geométricas diferenciadas (quadrado, círculo, retângulo). (ref.: 7)
	Resistência, durabilidade, segurança	<ul style="list-style-type: none"> - O mobiliário é definido em função de sua resistência, durabilidade, segurança (prevenção de quedas, quinas arredondadas), índice de reflexão luminosa e manutenção. (ref.: 7)
Outros materiais (espelhos, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar, utensílios)	Adequabilidade Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Há materiais adaptados e acessíveis para crianças com NEE; (ref.: 5, 10) - As crianças acessam e utilizam gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (ref.: 10)

ANEXO E



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CURÍCULOS E EDUCAÇÃO INFANTIL
COORDENAÇÃO GERL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

NOTA TÉCNICA N.º 207/2013

120013/COEDI/DICEI/SEB/MEC

INTERESSADO: Secretaria de Educação Básica

ASSUNTO: Educação Infantil e as alterações da LDB

I - HISTÓRICO

Trata-se de Nota Técnica referente às alterações da lei de Diretrizes e bases da Educação - LDB, Lei 9394/96, decorrentes da publicação da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.

Considerando os inúmeros questionamentos encaminhados ao Ministério da Educação acerca das alterações da LDB, e os respectivos impactos para a Educação Infantil, a Coordenação Geral da Educação Infantil – COEDI – elabora esta Nota Técnica.

II - APRECIÇÃO

E m abril de 2013 A Lei de Diretrizes e Bases da educação foi alterada pela Lei n.º 12.796. As alterações trazidas para a lei magna da educação configuram, na sua maioria, uma consolidação de aspectos previstos em outros dispositivos legais, conforme será demonstrado a seguir. Dessa forma são reconhecidas pela lei nacional características da Educação Infantil, que fortalecem e regulam o seu funcionamento no âmbito dos respectivos sistemas de ensino.

Apesar das alterações da LDB não caracterizam inovações, diferentes entendimentos têm sido encaminhados ao Ministério da Educação decorrentes de interpretações díspares fortemente referenciadas no funcionamento do Ensino Fundamental.

Desta forma, o primeiro aspecto a ser salientado refere-se ao escopo próprio da Educação Infantil claramente definido na Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 e fundamentado no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009.

O art. 3.º, da LDB que define os princípios da educação recebeu novo inciso para incluir a diversidade étnico-racial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CEB/CNE n.º 05/2009, § 1.º, incisos VIII e IX, já se referiam às questões da diversidade étnico-racial:

VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afrobrasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.)

A alteração do art. 4.º, que trata do dever do Estado para com a educação escolar pública, apenas incorpora à LDB o que está determinado na Emenda Constitucional n.º 59/2009, quanto à obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. As DCNEI, no art. 5.º, § 2.º, também determinam a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola para as crianças a partir de 4 anos de idade.

O art. 5.º, § 1º, inciso I passou a ter nova redação, deixando-o em conformidade com o que já está previsto na Lei do FUNDEB, Lei 11.492/2007, no que se refere ao dever do Estado de realizar, anualmente, o recenseamento das crianças em idade escolar.

O art. 6.º, que trata do dever dos pais ou responsáveis em efetuar a matrícula das crianças da Educação Básica a partir dos anos de idade, também recebeu nova redação, adequando-se à EC 59/2009 e ao art. 5.º, § 2.º, das Diretrizes.

O art. 26 explicitou a base nacional comum nos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Seu caput foi modificado retirando-se o termo ‘clientela’ substituindo-se por ‘educandos’; mais adequando à realidade a que se destina. O § 1.º do artigo determina que os currículos devam abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, e o § 2.º prevê o estudo das artes como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Para a Educação Infantil, as Diretrizes, no art. 9.º, preveem eixos norteadores para as propostas curriculares dessa etapa da Educação Básica em consonância com a LDB, a saber:

Art. 9.º - As práticas pedagógicas que compõe ma proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelo ritmo e desejos da criança;

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

III- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V- amplie ma confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidades ao diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao espaço físico e social, ao tempo e à natureza;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício das reservas naturais;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

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

As alterações nos artigos 29 e 30 apenas dão nova redação aos artigos para adaptá-los ao que determina a Emenda Constitucional 59/2009 e às DCNEI acerca da faixa etária da Educação Infantil.

O art. 31, antes bastante sintético, incorpora à Educação Infantil as regras comuns determinando:

I – a avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças com o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental, questão já prevista no art. 10 das Diretrizes a definição importantíssima para orientar a leitura do Inciso IV, do mesmo artigo.

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentos) horas, distribuídas por no mínimo de 200 dias de trabalho educacional. Trata-se de uma determinação dos mínimos correspondentes à natureza da Educação Infantil não se refere ao efetivo trabalho escolar e tampouco a exames finais. Embora os termos escolar e educacional sejam muito próximos, a referência a atividades educacionais é mais ampla e flexível não se confundindo com ensino ou instrução.

III – atendimento da criança de, no mínimo 4 (quatro horas) horas diárias para turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornadas integral, de acordo com o previsto no art. 4.º, Decreto n.º 6253/2007 (FUNDEB) e no art. 5.º, = 6.º (DCNEI);

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas. O controle de frequência é uma competência da instituição escolar. A novidade aqui é determinar um mínimo de frequência da criança. Tal medida busca evidenciar para as famílias a importância da assiduidade da criança, uma vez que a escola desenvolve um projeto coletivo. Muitos municípios têm indagado se a criança ficará retida por infrequência. Tal possibilidade não se coloca, uma vez que na Educação Infantil nem mesmo o processo avaliativo pode justificar a retenção da criança. Sendo assim, em que fundamenta a infrequência poderia embasar uma retenção? De forma mais radical, é importante lembrar que a frequência a Educação Infantil na pré-scola embora obrigatória, não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

V – expedição de documentação que permita atestar os procedimentos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, conforme art. 10, inciso IV das DCNEI. Vale destacar que nas Diretrizes não aparece o verbo atestar, mas sim a expressão “que permita as famílias conhecer”. É importante destacar que esta documentação é específica (cada instituição tem a sua) e refere-se a processo e não resultados, não se confundindo com notas ou conceitos.

III – CONCLUSÃO

Nesse sentido, diante do exposto acima, a COEDI entende que as alterações da LDB não configuram inovações na legislação para a Educação Infantil, elas apenas consolidam questões já previstas em outros dispositivos legais e devem ser interpretadas à luz das DCNEI.

Brasília, 01 de julho de 2013.

Rita de Cássia de Freitas Coelho
Coordenadora Geral de Educação Infantil

FORMATO 17,6 x 25 cm
TIPOGRAFIA Gandhi Sans
NÚMERO DE PÁGINAS 324





Ser consultora do “Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico na Implementação do Proinfância”, desenvolvido pela UFRGS em parceria com o MEC/SEB/COEDI, junto a 157 municípios gaúchos, foi um desafio que se revelou de enorme riqueza. Nele vivenciamos o quanto pode ser frutífera a colaboração entre Governo Federal, Universidades e Municípios. Trabalhando questões desde a pedagogia concreta vivida no espaço da escola até as macropolíticas, o Projeto significou uma experiência rica de aprendizagens e de formação continuada que criou uma nova “onda” no Estado do Rio Grande do Sul pela qualificação da oferta educacional para as crianças pequenas. Vale salientar que esse movimento inicial precisa de continuidade para que os objetivos do Programa se consolidem. Recomendo a leitura deste livro aos interessados nas políticas e nas práticas de Educação Infantil.

Carmem Maria Craidy
UFRGS



Ministério
da Educação

