

Revista

criança

do Professor de Educação Infantil



Práticas para a igualdade racial na escola

Entrevista

Maria Malta Campos e
Maria Lúcia Machado

Reportagem

Parceria Escola e Família

Relato

Escola da Ponte:
a cidadania na prática

expediente

Presidente da República

Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário Executivo

José Henrique Paim Fernandes

Secretário de Educação Básica

Francisco das Chagas Fernandes

Diretora de Políticas de Educação Infantil e Ensino

Fundamental

Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Educação Infantil

Karina Rizek Lopes

Consultora Editorial

Vitória Líbia Barreto de Faria

Jornalista Responsável

Adriana Maricato - MTB 024546/SP

Editor

Alex Criado

Reportagem

Flávio Carranço, Iracema Nascimento, Joana Brandão, João Vargas, Renata Carraro, Vanusa Menegazzi

Direção de Arte

Projects Brasil Multimídia

Projeto Gráfico, Criação e Diagramação

Projects Brasil Multimídia

Ilustrações do “Professor faz Literatura”

Projects Brasil Multimídia

Fotografias

Beto Batinga, Eliézer Bueno, Jarbas Oliveira, Tatiana Cardeal

Revisão

Projects Brasil Multimídia

Foto da Capa:

Centro de Educação Infantil São José Eduardo Jallad,
Campo Grande-MS

Endereço para correspondência:

Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação
Infantil – DPEIEF/SEB
Esplanada dos Ministérios, Bloco L - Edifício Sede, 6º andar
Sala 623
70047-900 Brasília – DF. Tel: (61) 21048645
e-mail: coedi-sef@mec.gov.br

Tiragem desta edição: 200 mil exemplares
Publicação financiada pelo Projeto Unesco 914 BRA 1095
Dezembro de 2006.

**Ministério
da Educação**



sumário

2	Carta ao Professor
3	Entrevista
7	Caleidoscópio
16	Professor Faz Literatura
18	Matéria de Capa
25	Artigo
28	Relato
31	Reportagem
35	Resenhas
38	Notas
39	Diálogo
41	Arte



Prezada professora, prezado professor,

O ano de 2006 está sendo marcado por uma mudança estruturante na Educação Básica brasileira. Ela altera principalmente a organização tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, com a inclusão das crianças de 6 anos no primeiro ano desta etapa de ensino, que passa a ter 9 anos de duração.

Embora desde 2003 o Ministério da Educação venha apoiando os sistemas de ensino no que diz respeito a esta ampliação e muitos estados e municípios já a tenham realizado, somente em 6 de fevereiro deste ano foi homologada, pelo Presidente da República, a Lei nº 11.274 que altera artigos da LDB (Lei nº 9394 de 1996), ampliando definitivamente o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Vale lembrar que esta já era uma possibilidade colocada na LDB e também no Plano Nacional de Educação – PNE (2001).

A edição nº 42 da Revista Criança aborda este assunto na sessão Caleidoscópio, trazendo três reflexões sobre o tema. Com isso, queremos incluir você, professora/professor, neste debate. Sobretudo, pela necessidade de estarmos atentos à forma como cada sistema de ensino (e o seu em particular) irá conduzir e regulamentar estas duas etapas iniciais da Educação Básica, uma vez que a lei estabelece um prazo de 5 anos para a adequação dos sistemas.

Merece especial atenção o cumprimento das normas e diretrizes elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, que devem sempre ser obedecidas pelos conselhos estaduais e municipais. Com destaque especial, chamamos a atenção para duas delas: a que orienta sobre a idade de ingresso no Ensino Fundamental e a reorganização das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em relação à primeira, é preciso estar atento para que crianças com menos de 6 anos não sejam matriculadas no Ensino Fundamental. Para tanto, é necessário que todos se envolvam com esta questão. Em relação à segunda, é fundamental toda atenção e discussão, uma vez que atinge diretamente o trabalho da professora e do professor em sala de atividades com as crianças. Contamos com todos os educadores, especialmente aqueles envolvidos com a Educação Infantil, para ajudarmos neste acolhimento necessário às crianças de 6 anos que ingressam no Ensino Fundamental.

Trazemos também como matéria de capa o tema “Educação anti-racista”. Com ele iniciamos uma série de reportagens que tratam da inclusão educacional na primeira etapa da Educação Básica. Relatos de professoras e professores, e de especialistas, assim como algumas experiências que abordam a questão. Além de promoverem a reflexão em torno de aspecto tão debatido atualmente na área da educação, trazem exemplos e podem colaborar com a sua prática junto às crianças da Educação Infantil. Após o debate sobre o racismo, pretendemos abordar a Educação Infantil indígena, a inclusão das crianças com necessidades especiais, entre outras temáticas que você, inclusive, poderá nos sugerir.

Boa leitura!

María Malta Campos e María Lúcia Machado

Qualidade na Educação Infantil um processo aberto, um conceito em construção

Iracema Nascimento | São Paulo/SP

Depois de um processo de quase dois anos de intenso debate com especialistas, gestores, professores e movimentos sociais, o MEC anuncia o lançamento dos **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. A Revista Criança conversou com as professoras María Malta Campos e María Lúcia Machado, pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, e consultoras na elaboração dos Parâmetros, que nos contaram como o documento foi concebido, sua relação com as políticas públicas de Educação Infantil e o que elas esperam que seja feito dele.

A quem se dirige o documento do qual vocês participaram como consultoras? Com que finalidade foi elaborado?

María Malta – Na década de 1990, ocorreram várias modificações no sistema educacional que incidiram na Educação Infantil. No sistema de

financiamento; no prazo que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996) e o PNE (Plano Nacional de Educação, 2001) determinaram para que as instituições de Educação Infantil fossem



María Lúcia e María Malta

transferidas para a área educacional; no prazo para que os professores de Educação Infantil tivessem no mínimo formação em magistério e desejavelmente nível superior. Os Parâmetros, então, têm essa intenção de orientar, não de criar novas leis, mas resumir e organizar o que já existe, de forma que os executores da política educacional, principalmente os governos municipais e as próprias instituições, tenham diretrizes mais claras.

María Lúcia – O PNE, que é uma lei, determina que o MEC defina parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país. Isso é um avanço – países mais desenvolvidos também estabelecem esse processo de qualificação permanente da Educação Infantil não apenas para as unidades escolares, mas para os sistemas de ensino. Estamos falando das secretarias, dos técnicos, dos conselhos, de todas as instâncias envolvidas na educação e no cuidado da criança de 0 a 6 anos.

Qual o papel da União, dos estados e dos municípios na garantia da qualidade preconizada pelos Parâmetros? E das instituições de Educação Infantil?

María Lúcia – Existem determinações legais e também o compromisso de cooperação recíproca. Os municípios são as instâncias mais envolvidas com o cotidiano das instituições, mesmo aqueles que

optam pelo sistema estadual em lugar do seu próprio sistema. No plano nacional, o MEC tem a tarefa de fazer a coisa acontecer de maneira democrática e equivalente em todos os estados. Os estados, por sua vez, têm a responsabilidade de manter seus próprios sistemas de ensino mantendo ou não a rede de Educação Infantil. Mesmo que a União e os estados não tenham nenhuma unidade escolar, eles têm a responsabilidade de compartilhar e de comparecer com insumos financeiros e com a formação de professores e de todos os profissionais.

Maria Malta – Com o incentivo oficial para que os municípios se encarregassem da Educação Infantil, houve uma retirada abrupta dos estados, que fecharam vagas e, muitas vezes, acabaram com os setores técnicos responsáveis pela área. Assim, começaram a se omitir de uma obrigação que continua sendo dos estados: a formação do professor.

Essa responsabilidade tem sido assumida de maneira precária por boa parte dos estados, como em programas de educação a distância de formação de professores em nível superior, em que só se inclui conteúdos da Educação Infantil quando as professoras de creche e pré-escola matriculadas pedem. E quando isso é feito, volta-se apenas para pré-escola, raramente

se aborda as questões das creches, o tempo integral, o cuidar e o educar. Isso mostra que a transição das creches da área de bem-estar social para a Educação ainda não se completou. Mesmo que a unidade escolar já tenha mudado de secretaria, as pessoas que cuidam dos setores técnicos continuam com a mesma ca-

“Os Parâmetros, então, têm essa intenção de orientar, não de criar novas leis, mas resumir e organizar o que já existe...”

beça de antes. Nesse sentido, esse documento e todas as ações que se seguirão a ele têm o papel de consolidar uma transição que ainda está se dando.

O documento dos Parâmetros resgata uma trajetória de múltiplos protagonistas, com avanços e desafios. Qual o papel da sociedade nos avanços alcançados?

Maria Lúcia – A participação da sociedade é crucial. Quando fomos convidadas pelo MEC para participar desse projeto, havia uma preocupação de ambas as partes em ampliar a discussão e as definições dos parâmetros. Então combinamos um processo de

discussão desse documento que levou cerca de dois anos. Tivemos várias versões preliminares que foram discutidas em seminários regionais promovidos pelo MEC, pela Internet, com especialistas da área, mais um seminário nacional, com várias possibilidades de debate. Por sua vez, os fóruns de Educação Infantil têm tido enorme participação no aprofundamento conceitual e na mobilização política. Espero que, com a disseminação do documento, ele possa ser debatido nas universidades e pelos movimentos sociais.

Qual a diferença entre parâmetros e indicadores de qualidade?

Maria Lúcia – A definição de parâmetros antecede a de indicadores. Os indicadores se traduzem em elementos concretos que podem ser medidos. Ao se falar de formação como um parâmetro de qualidade, por exemplo, pensa-se na formação regular dos profissionais como algo a ser considerado e exigido. O indicador para isso seria formação em nível médio, modalidade normal – quantos profissionais possuem essa formação, quantos possuem nível superior, quantos sequer possuem Ensino Fundamental completo?

Considerando a dimensão geográfica e a diversidade cultural brasileira, é possível

pensar em alguma forma de monitoramento em relação à qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil?

Maria Lúcia – A definição dos indicadores é que permitirá um monitoramento de forma quantificável, de modo que o MEC possa estabelecer comparações e níveis de melhor ou pior qualidade e estabelecer uma política permanente de melhoria dessa qualidade. Minha expectativa é de que esse documento venha contribuir para instalar formalmente no sistema educacional a discussão sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil inteiro. E que permita ao MEC cumprir a segunda etapa, que é a definição dos indicadores, por meio de um debate a público. Só assim será possível instalar uma política de melhoria da qualidade do atendimento de um jeito mais permanente, que não dependa do governo no poder, mas como uma rotina do MEC.

Qual a relação dessa qualidade com a destinação de recursos financeiros para a Educação Infantil?

Maria Malta – Nem sempre melhor qualidade representa maior custo. Um exemplo é a tendência de algumas prefeituras de montar unidades enormes para centenas de crianças. Nem o Piaget em pessoa conseguiria ser diretor de um lugar desses! (risos).



Foto: Tatiana Cardeal

Maria Lúcia Machado

Quando professores europeus visitam nossas unidades, acham um absurdo, pois uma creche com 60 crianças em seus países já é considerada enorme. Esses prédios grandiosos com arquitetura majestosa são lindos para uma escola de Ensino Médio, mas a criança de 0 a 6 precisa de aconchego, num lugar onde se sinta acolhida, onde seja chamada pelo nome.

Em termos de investimento público, em que aspectos vocês recomendariam prioridade?

Maria Malta – A pergunta a ser feita é: “esse atendimento tem significado um benefício para as crianças?”. Há situações em que o atendimento deixa muito a desejar, mas sabemos que é melhor aquilo do que nada. Em outros casos, temos dúvida quanto à resposta. Então, há uma diversidade muito grande de condições que não nos per-

mite uma resposta genérica; podemos pensar em respostas para certas situações em certos contextos. Ainda há o impasse quanto ao acesso e à qualidade – é melhor oferecer um padrão melhor para as crianças que já estão na rede ou é melhor atender mais crianças com um padrão não tão alto? São sempre escolhas difíceis. Mas o que gostaríamos é que não se permitissem situações abaixo de um certo mínimo, situações degradantes que trazem prejuízos para as crianças. No entanto, é preciso lembrar, também, que existem experiências de diversos municípios que conseguiram um patamar bom de atendimento, que já melhoraram muito o padrão.

Maria Lúcia – Minha esperança é de que o documento venha a ajudar o gestor a entender o que é preciso ter numa creche ou numa pré-escola. Para construir um hospital, o gestor sabe que precisa

de médicos, enfermeiros, salas de cirurgia, instrumentos e dinheiro para mantê-lo. E ninguém questiona se dá para fazer o hospital sem médico. Na hora de fazer uma creche também não se pode questionar se precisa de um professor qualificado ou mobiliário adequado. Isso não pode ser questionável, tem de fazer parte do pacote e ponto. Então, o documento vai ajudar porque não define padrões mínimos, mas padrões necessários, bons. O poder público também não pode abdicar de seu papel de supervisão e punição. Junto com o Ministério Público, pode inclusive fechar os lugares que não têm condições de funcionar. Ao mesmo tempo, tem elementos para premiar, beneficiar e promover a qualidade.

Como a questão da Qualidade na Educação Infantil é tratada em outros países?

Maria Malta – Na maioria dos países desenvolvidos os parâmetros são levados muito a sério, existem regras muito mais rígidas. Se uma determinada instituição não cumpre as regras, por exemplo em relação ao número de crianças por adulto, formação desses adultos, condições de higiene, presença de material didático, de brinquedos, supervisão de saúde, etc., ela é fechada e os responsáveis são punidos. Em alguns países, a autoridade é do Estado, que é responsável



Maria Malta Campos

por autorizar o funcionamento e de supervisionar continuamente, seja público, privado ou misto. E quem sai da linha ou daquele mínimo definido, sofre penalidades. Quando se estabelecem critérios de qualidade, alguns são mais fáceis e outros mais difíceis de medir. Para isso ser viável, do ponto-de-vista de um órgão que fiscaliza e supervisiona, é preciso alguns padrões ou indicadores, como já mencionamos. O que entra, então, é formação do educador, número de crianças por adulto, condições da infraestrutura e de material disponível, a comunicação com as famílias e o currículo ou a proposta pedagógica.

Maria Lúcia – Algumas questões são tratadas com mais naturalidade fora do Brasil, como as questões raciais, de gênero, de inclusão

de crianças com necessidades especiais e a presença masculina, figura praticamente desconhecida das nossas creches e pré-escolas. Vários países já conseguiram superar esse tipo de problema e as soluções são muito simples. Por exemplo, quando se faz uma seleção, que não se excluam os homens! Existe demanda de homem nas creches, mas quem faz a seleção pensa que homem não serve para cuidar de criança. Mesmo já tendo avançado bastante na produção científica e em pesquisas sobre a questão de gênero, ainda se fazem filas de meninas e meninos nas creches. Ainda estamos começando a enfrentar as questões raciais. Como pensar a Educação Infantil para as crianças indígenas? Como pensar uma Educação Infantil que trabalhe as questões raciais?

Foto: Tatiana Cardial

Recentes mudanças na legislação determinam o aumento do tempo de permanência da criança na escola, com a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos e o ingresso dos meninos e meninas brasileiros aos 6 anos de idade. Nesse contexto, é preciso repensar tanto o próprio Ensino Fundamental quanto a Educação Infantil, no que se refere a tempos, espaços, conteúdos, metodologias de trabalho, formação de professores, entre tantas outras questões.

O Caleidoscópio dessa edição traz o olhar da Educação Infantil, com a abordagem das professoras Karina Lopes e Roseana Mendes. Em seguida, com o foco no Ensino Fundamental, as professoras Sandra Pagel e Aricélia do Nascimento. Por último, artigo de Elvira de Souza Lima, estudiosa da criança dessa faixa etária e profunda conhecedora da escola.



Desafios de um novo tempo

Karina Rizek Lopes*

Roseana Pereira Mendes*

A inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos coloca novos e grandes desafios para a área da educação. Antes de tudo, é preciso reafirmar que esta é uma questão que deve ser, prioritariamente, tratada no campo do direito. Direito das crianças a uma educação que promova a sua formação humana, reconhecendo-as com sujeitos culturais e seres em desenvolvimento.

Portanto, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração atende aos direitos da criança, no que se refere ao tempo destinado à sua formação. Mas é necessário garantir que a implementação deste atendimento promova de fato a melhoria do trabalho pedagógico voltado para esta faixa etária.

Neste sentido, é importante destacar o papel do poder público como promotor de debates e mobilizações nos sistemas de ensino. Com a participação de todos os atores sociais envolvidos, devem ser elaboradas diretrizes, metas e objetivos, em consonância com a legislação vigente e com os documentos oficiais orientadores. E, assim, serão estabelecidas as bases para

uma ação educativa com qualidade social para todas as crianças que ingressam no Ensino Fundamental.

Neste contexto, vale apontar alguns aspectos, que entre outros, são fundamentais para as discussões e os debates.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que a inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental não significa antecipar o modelo educacional que ora se coloca para este nível de ensino. É necessário considerar quem é esta criança, quais são as suas formas de aprender, como se dá sua inserção na cultura, a importância das interações para o seu desenvolvimento e aprendizagem e, sobretudo, o valor do brincar como a forma primordial da criança ser e de estar no mundo.

Um outro ponto importante refere-se ao redimensionamento da organização dos tempos, dos espaços e dos materiais. É preciso torná-los adequados ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considere as singularidades das crianças de 6 anos, o modo como se expressam e as suas especificidades.

A formação das crianças de 6 anos exige que o plane-

jamento do trabalho pedagógico considere as diferentes dimensões do tempo. Assim, elas terão a oportunidade de falar, de ouvir e ser ouvidas, de ter contato com os conhecimentos científicos, de se alimentar, de utilizar os diferentes espaços da instituição e da comunidade, de descansar, de brincar e de se expressar por meio das diferentes linguagens, tais como a verbal, a escrita, a musical e a corporal, entre outras.

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

Diante de tudo isto, um terceiro aspecto que se apresenta diz respeito à (re)significação da prática pedagógica. O fazer pedagógico envolve as diferentes áreas do conhecimento e, em especial, as artes, a corporeidade e o aspecto lúdico, imprescindíveis na infância. Os professores desempe-

* Karina Rizek Lopes é coordenadora geral da Coordenação de Educação Infantil do DPEIEF/SEB do MEC.

* Roseana Pereira Mendes é assessora pedagógica da Coordenação de Educação Infantil do DPEIEF/SEB do MEC.



nham um papel fundamental como mediadores das aprendizagens das crianças. Neste sentido, a reflexão teórica sobre a prática, em momentos de formação continuada e em serviço, constitui-se em matéria prima para o aprimoramento e qualificação da atuação profissional, como um direito deste professor.

Por último, destacamos a importância da reelaboração da Proposta Pedagógica da instituição, na perspectiva do Ensino Fundamental de 9 anos. Os aspectos acima descritos, bem como outros que são necessários a um atendimento educacional de qualidade, devem estar assegurados por meio de debates democráticos, propostos pela instituição, envolvendo a comunidade, as crianças, os professores, a coordenação pedagógica, os gestores e os funcionários da instituição e as famílias. Des-

ta forma, a sistematização da Proposta Pedagógica envolve definir concepções, metas, objetivos, organização de tempos e espaços, materiais e formas de avaliação, entre outros aspectos relevantes para o desenvolvimento do trabalho educacional.

Educação Infantil e Ensino Fundamental: uma articulação necessária

As grandes mudanças em todo sistema de Educação Básica no Brasil que se iniciaram a partir da aprovação da lei que amplia o Ensino Fundamental (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), também trazem conseqüências para a Educação Infantil. Pode-se destacar a cooperação mútua entre os professores da Educação Infantil e os do Ensino Fundamental, bem como a nova organização da Educa-

ção Infantil que passa a atender crianças com até 6 anos.¹ Desta forma, os sistemas de ensino garantem maior aproximação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, caracterizando uma continuidade e não uma ruptura.

Uma outra questão importante é o fato de que os sistemas de ensino poderão ampliar seu atendimento na Educação Infantil, principalmente o relativo às crianças de 4 e 5 anos, utilizando os espaços antes destinados às crianças de 6 anos para ampliação das vagas e, portanto do acesso às crianças menores.

Finalmente, espera-se que esses desafios sejam elementos mobilizadores para o debate para que se assegure cada vez mais uma educação com qualidade social para todas as crianças e sob a responsabilidade de todos: União, estados e municípios.

¹ Sobre o assunto, consultar Parecer CNE/CEB nº 6/2005 de 8 de junho de 2005 e Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005, no endereço do Conselho Nacional de Educação na internet: <http://portal.mec.gov.br/cne>

A Criança de 6 Anos no Ensino Obrigatório: Um Avanço Social¹

Sandra Denise Pagel*

Aricélia Ribeiro do Nascimento*

Percebe-se, cada vez mais, a urgência de as instâncias educacionais, em todos os níveis da gestão pública, reafirmarem o compromisso com a construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Para tanto, faz-se necessário implementar políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola; na reorganização dos tempos e dos espaços escolares; nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo; nas carreiras profissionais e na formação inicial e continuada dos profissionais da docência.

É nessa perspectiva de mudança qualitativa do ensino-aprendizagem que vivenciamos, neste momento, a entrada da criança de 6 anos no Ensino Fundamental.

A legislação educacional brasileira, especialmente a partir da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), já sinalizara para um ensino obri-

gatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade. Essa obrigatoriedade tornou-se meta do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 2001). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de 6 anos.

A inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental encontra respaldo em pesquisas do IBGE (Censo Demográfico 2000) que mostram que 81,7% das crianças de 6 anos estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam a Educação Infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no Ensino Fundamental. Apóia-se também nos estudos que demonstram que, quando as crianças ingressam na instituição escolar, antes dos 7 anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos 7 anos.

Um exemplo desses estudos: o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003 aponta que crianças com histórico de experiência na Educação Infantil obtiveram cerca de 20 pontos a mais nos resultados de proficiência em leitura.

A implantação de uma política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, portanto, exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de ampliar o período obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo. A associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa.

Para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública,

* Sandra Denise Pagel é Coordenadora geral do Ensino Fundamental/DPEIEF/SEB do MEC.

*Aricélia Ribeiro do Nascimento é assessora pedagógica da Coordenação Geral do Ensino Fundamental/DPEIEF/SEB do MEC.

¹ Artigo escrito a partir dos documentos: Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais; e Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, produzidos pela Coordenação Geral do Ensino Fundamental/DPEIEF/SEB do MEC.

condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação, em todos os níveis da gestão educacional.

Assim, com a ampliação do Ensino Fundamental, é preciso que haja a reelaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e dos Projetos Pedagógicos das escolas. Esse processo deve ser encaminhado de forma criteriosa, com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino. O objetivo é assegurar às crianças de 6 anos o pleno desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo.

O primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não se restringe à alfabetização. Mesmo sendo este primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem da alfabetização e do letramento, não se deve reduzir esse processo a tais aprendizagens, limitando o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária à exclusividade da alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico implementado assegure o desenvolvimento das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento.

É importante lembrar que o conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo que era trabalhado no pri-

meiro ano/primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Não se trata de realizar somente uma adequação dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular, coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, como também com as das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos de idade, bem como com as dos adolescentes de 11 a 14 anos, que constituem os anos finais dessa etapa de ensino.

Visto que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos requer novas diretrizes pedagógicas e conseqüentemente nova matriz curricular, essa matéria encontra-se em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE), para que sejam elaboradas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e também novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Portanto, todos nós - professores, gestores e demais profissionais de apoio à docência - temos neste momento uma complexa e urgente tarefa: a de participarmos da elaboração dessas Diretrizes junto ao CNE.

O ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que implica conhecimento e

respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas, e cognitivas.

Por essa razão, na perspectiva de subsidiar os sistemas de ensino e de fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na Educação Básica, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), elaborou o documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade”.

O foco deste documento é o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 6 anos ingressantes no Ensino Fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de 6 a 10 anos nessa etapa de ensino. Esse documento será acompanhado de jogos coletivos, acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar/PNBE e o DVD com uma série denominada *Letra Viva*, com 10 programas sobre alfabetização e letramento na infância e também com a série *O Mundo de Letras*.

Finalmente, é importante destacar que a tarefa de incluir as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental é extremamente complexa para todos nós — professores, gestores e demais profissionais da educação —, mas temos certeza, também, que esta é uma ação democratizante da educação pública brasileira.

A Criança de 6 anos no Ensino Fundamental

Elvira Souza Lima*

Principalmente após a Segunda Grande Guerra, tornou-se uma tendência universal estender a obrigatoriedade do período de escolarização do Ensino Fundamental para nove anos. Hoje é uma realidade na maior parte dos países. Igualmente, a matrícula obrigatória da criança com 6 anos completos no Ensino Fundamental é bastante comum na educação mundial. Sabemos que o aumento da escolaridade das crianças é uma necessidade da organização contemporânea da vida urbana. Neste sentido, o Brasil chega tardiamente a esta obrigatoriedade.

A maior parte dos argumentos a favor e contra esta inclusão discute a questão a partir da perspectiva das aprendizagens escolares e do desenvolvimento da criança centralizados mais na capacidade cognitiva. É necessário, porém, ampliar a discussão: no século XX a infância foi muito discutida a partir da psicologia e da psicanálise. Porém, ela é também objeto de estudo de outras áreas de conhecimento, como a antropologia,

a história, as neurociências e as artes.

A infância é um período de desenvolvimento cultural do ser humano, cuja importância vai ficando cada vez mais clara e precisa à medida que avançam os conhecimentos sobre o desenvolvimento do cérebro. As descobertas nesta área já são tão importantes que chegam a afetar a natureza de currículos da Educação Infantil em alguns países. É o caso, por exemplo, da França, que introduziu um currículo para a infância apoiado em pilares diferenciados dos que nortearam a educação da infância durante a maior parte do século XX.

Neste novo currículo, as práticas culturais da infância ganham relevo e o tempo é distribuído de forma que atividades que envolvam música e movimento sejam equiparadas em importância às atividades mais especificamente voltadas à apropriação da leitura e da escrita. Busca-se, assim, uma escolarização que vise à formação da criança enquanto ser de cultura em desenvolvimento.

Quem é esta criança?

A criança que completou 6 anos está no seu sétimo ano de vida. Este período é fundamental no seu desenvolvimento cultural e é marcado por mudanças biológicas importantes. A criança apropria-se, nesta época, das formas humanas de comunicação, desenvolve o vocabulário, experimenta o espaço de várias maneiras, desenvolve o pensamento espacial.

A criança de 6 anos está em processo de desenvolvimento da função simbólica. Neste período, as atividades que envolvam símbolos e significados são muito importantes, como desenhar, brincar de faz de conta, praticar jogos infantis que envolvam personagens e ações imitativas, cantar, dançar, ouvir histórias, poesias e narrativas da cultura local. É muito importante a vivência das práticas culturais de sua comunidade e região, pois a elas estão ligadas a percepção de si mesma como membro de um grupo e à formação da identidade.

* Elvira Souza Lima é antropóloga e psicóloga. É consultora internacional em Educação e pesquisadora associada à Universidade de Salamanca, na Espanha.

No domínio do desenvolvimento cerebral, temos modificações significativas nas estruturas do cérebro ligadas à atenção. Paulatinamente, a criança neste período vai se tornando mais apta a seguir instruções para a realização de tarefas complexas, como as exigidas no processo de escolarização e a prever consequências de suas decisões e das ações que realiza. Porém, estas são coisas que acontecem ao longo de um tempo e a criança de 6 anos não está totalmente aparelhada para realizar determinadas atividades que são exigidas pelo Ensino Fundamental só porque completou 6 anos de idade.

A memória infantil neste período está muito ligada à percepção. Portanto as ações pedagógicas precisam estar adequadas a esta condição do desenvolvimento infantil. As atividades próprias deste período devem ser utilizadas no planejamento pedagógico como suporte para a memória. Por exemplo, usar o desenho como registro do que a criança observa, do que vivencia. Recorrer ao movimento é igualmente importante.

Como este é um período importante do desenvolvimento da imaginação, cabe à escola oferecer situações que ampliem o acervo de imagens e narrativas presentes na me-

mória infantil. Histórias, obras de arte, desenhos, músicas, dramatizações, instrumentos musicais, brincadeiras e festas populares, contato com a natureza, oferecem muitas possibilidades para este enriquecimento da imaginação.

Apropriação da leitura e escrita aos 6 anos

Escrever e ler são atividades distintas, relacionadas entre si, mas com especificidades. Quem aprende a ler uma língua não aprende automaticamente a escrevê-la. Assim, todo processo de alfabetização deve incluir atividades para a apropriação da leitura e atividades para o desenvolvimento da escrita.

Há duas vias possíveis de entrada para a leitura no cérebro: a semântica, na qual a

palavra como um todo é identificada e reconhecida na memória pelo seu significado; e a via fonológica-ortográfica, em que o leitor percorre a palavra fonema por fonema, constituindo os morfemas até chegar à palavra toda. É necessário, igualmente, construir o significado, pois é possível ler pela via fonológica e não construir significado algum. Por exemplo, a sentença *A fleva minura damber flarote* pode ser lida por um leitor fluente, mas como as “palavras” não são parte do léxico do português (ou seja, não significam nada) ele não constituirá significado.

Em seu processo de desenvolvimento, a criança realiza várias aquisições que estão relacionadas à apropriação da leitura e da escrita, mas que, na verdade, antecedem



o ato de escrever no papel propriamente dito. Muitas destas aquisições são da alçada da Educação Infantil e, também, da vivência escolar aos 6 anos.

O ensino da leitura envolve a apropriação do sistema da escrita e a formação de comportamentos de leitura. Formar uma pessoa leitora tem como base a comunicação humana, implica a par-

tilha das idéias, informações, emoções e sentimentos. Tudo isso possibilitado pelo uso de um sistema simbólico – a escrita. Entender esta dinâmica de comunicação humana por meio da leitura é importante, pois não se trata somente de aprender a ler, mas de desenvolver uma forma de comunicação humana.

Geralmente, encara-se a leitura apenas como uma aprendizagem escolar envolvendo competências cognitivas, deixando-se de lado a dimensão simbólica que é, de fato, o que a constitui como atividade humana. A leitura e a escrita são manifestações da capacidade humana de simbolizar. São, portanto, frutos da função simbólica. Desenvolver esta



função é um eixo central da escolarização aos 6 anos de idade.

O tempo na leitura é organizado pelo ritmo, duração e pausa. Para desenvolver estas características na criança, é preciso que ela se familiarize às seguintes formas de leitura: leitura ritmada, leitura ritmada com rima e leitura modulada. Estas formas de leitura são encontradas em poesia, cordel, letras de música (leitura ritmada); poesia, parlendas, canções infantis com rimas (leitura ritmada com rimas) e, finalmente, diversos tipos de narrativa (leitura com modulação). Desenvolver a sensibilidade à rima é uma das condições para a leitura, ouvir rimas faz parte deste proces-

so. Escutar o adulto lendo é um dos passos iniciais para a criança se tornar leitora.

Passa-se, assim, à criança a mensagem de que para ler há vários procedimentos que podem ser utilizados. Isto é particularmente importante, pois em seu processo para se tornar leitora, ela vai se deparar com palavras, sentenças e textos que não serão imediatamente compre-

endidos. Nestes casos, mesmo quem já sabe ler há muito tempo, poderá ler em voz alta, mobilizando a memória auditiva com o que ele já tem na memória (léxico), o que o ajudará a identificar as palavras em seu acervo léxico.

Muitas das coisas que a criança precisa desenvolver para aprender a ler e a escrever, para se apropriar dos conhecimentos da matemática, das ciências, da história e dos outros conteúdos escolares são resultantes das práticas de infância. Assim, a criança “cria” condições de aprendizagem dos conhecimentos escolares por meio das brincadeiras, da prática cotidiana com a música, das atividades gráficas e de modelagem. Por

isso é importante que essas atividades continuem sendo desenvolvidas pelas crianças neste sétimo ano de vida.

Mais de mil municípios brasileiros já estenderam a escolaridade da criança em seu sétimo ano de vida, ou seja, com 6 anos completos até fevereiro do ano letivo. Sabemos pela experiência de muitos destes municípios que a inclusão dos 6 anos coloca a necessidade de criar uma pedagogia específica para esta faixa etária.

Com certeza, a experiência acumulada pela Educação

Infantil em décadas de trabalho com a criança desta idade deve agora ser aproveitada pelo Ensino Fundamental. Desta forma, a educação escolar da criança de 6 anos envolve o conhecimento pedagógico tanto dos professores de Educação Infantil quanto dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Modelos novos de formação continuada de professor também são necessários para se criar uma pedagogia adequada à infância.

Este é o momento propício para se pensar a educação como uma prática humana voltada para a infância, incorporando os conhecimentos produzidos sobre a criança nas últimas décadas.

Bibliografia:

LIMA, Elvira Souza. Como a criança pequena se desenvolve. São Paulo: Editora Sobra-dinho 107, 2001.

LIMA, Elvira Souza. A criança pequena e suas linguagens. São Paulo: Editora Sobra-dinho 107, 2002.



Chapeuzinho Vermelho

(adaptação para teatro infantil)

Raimunda da Silva Pires*

MÃE – Filha, leve esses doces para a festa da vovó!

LOBO – (explorando) – Doces! Festa! – mas nem me convidaram! Que discriminação!

Chapeuzinho caminha. O lobo a segue se escondendo. Aparece o caçador.

MENINOS – (cantando) – Senhor caçador, preste muita atenção, não vá se enganar quando o lobo pular.

O caçador dá tiros para cima e cai desengonçado.

MENINOS – (cantando) – Senhor caçador, o senhor se enganou, não prestou atenção quando o lobo pulou!

Aparece o lobo no meio das crianças.

LOBO – Eu ouvi, vocês ouviram? Ai! Estão atrás de mim! (olha para trás, roda o rabo) – Quem será? (sai depressa).

O caçador aparece no meio das crianças.

MENINOS – (cantando) – Moreno alto, bonito e sensual.

O caçador corre na direção do lobo e ambos dão voltas ao redor das crianças. Em seguida, saem de cena.

Na casa da vovó chega o caçador ofegante.

CAÇADOR – Vovó, tem um lobo vindo para cá.

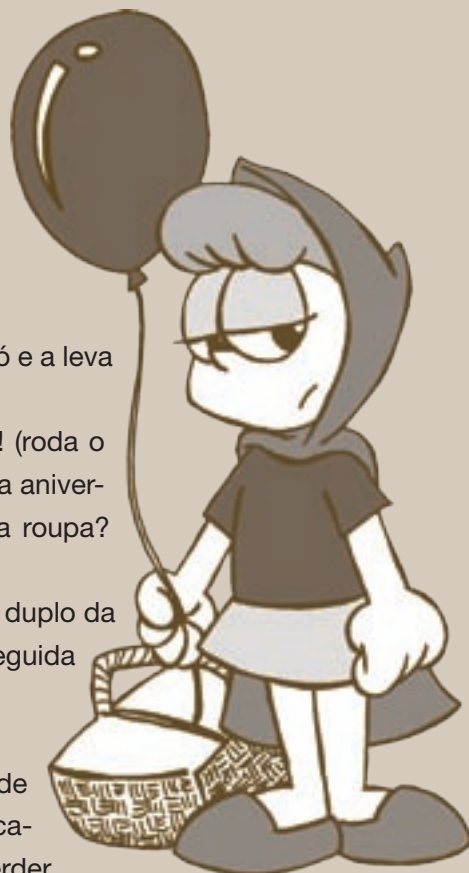
A vovó cai dura de pernas para o ar. O caçador acorda a vovó e a leva embora.

LOBO – (entrando em cena) – Festa! Que festa mais micha! (roda o rabo). – Não se fazem mais festas como antigamente! Cadê a aniversariante? Cadê a fofó? (pergunta às crianças). – No guarda roupa? (olha). – Não, ...mas o que é isso? (mostra um sutiã).

A platéia responde e ele diz: – Não é isso, não! ... é o coador duplo da vovó, aqui cõa chá e aqui cõa café. Inteligente, não! (Em seguida pega uma calcinha), – O que é isso?

A platéia responde, e ele diz:

– Não é! Isso aqui é o modelo mais recente de um chapéu de lobo, uma orelha de cá e outra de lá. Coloca a calcinha na cabeça (e andando) – Bom! Não tem ninguém, mas não vou perder a viagem, vou fazer minha festa!



* Raimunda da Silva Pires é professora do Centro Infantil da 416 – Santa Maria – Brasília/DF.

Coloca a música e começa a dançar. Aparece Chapeuzinho.

CHAPEUZINHO – Quem é você?

LOBO – A irmã gêmea de sua fofó (ri entre os dentes).

CHAPEUZINHO – Gêmea? Hum... Gêmea não é igual?

LOBO – Você me acha tão diferente assim?

CHAPEUZINHO – Acho.

LOBO – Por quê?

CHAPEUZINHO – Por causa desses olhos tão grandes...

LOBO – São pra te enxergar.

CHAPEUZINHO – E essas orelhas tão grandes?

LOBO – Pra melhor te ouvir.

CHAPEUZINHO – E esse nariz tão grande?

LOBO – Pra melhor te cheirar.

CHAPEUZINHO – E essa boca tão grande?

LOBO – Pra falar caju (fechando a boca ao máximo).

CHAPEUZINHO – Você veio pra festa?

LOBO – Vim. Vamos dançar?

Dançam. Chega a vovó e o caçador dando tiros.

O Lobo e a Chapeuzinho se escondem atrás da mesa, o Lobo levanta a bandeira branca (um pedaço de madeira com a calcinha da vovó).

LOBO – Eu quero falar! Deixa eu falar!

CAÇADOR – Você é um lobo malvado!

LOBO – Isso é história! Fizeram minha fama, eu sou um lobo bonzinho e ve-ge-ta-ri-a-no!

CAÇADOR – Não acredito!

LOBO – Acredite!

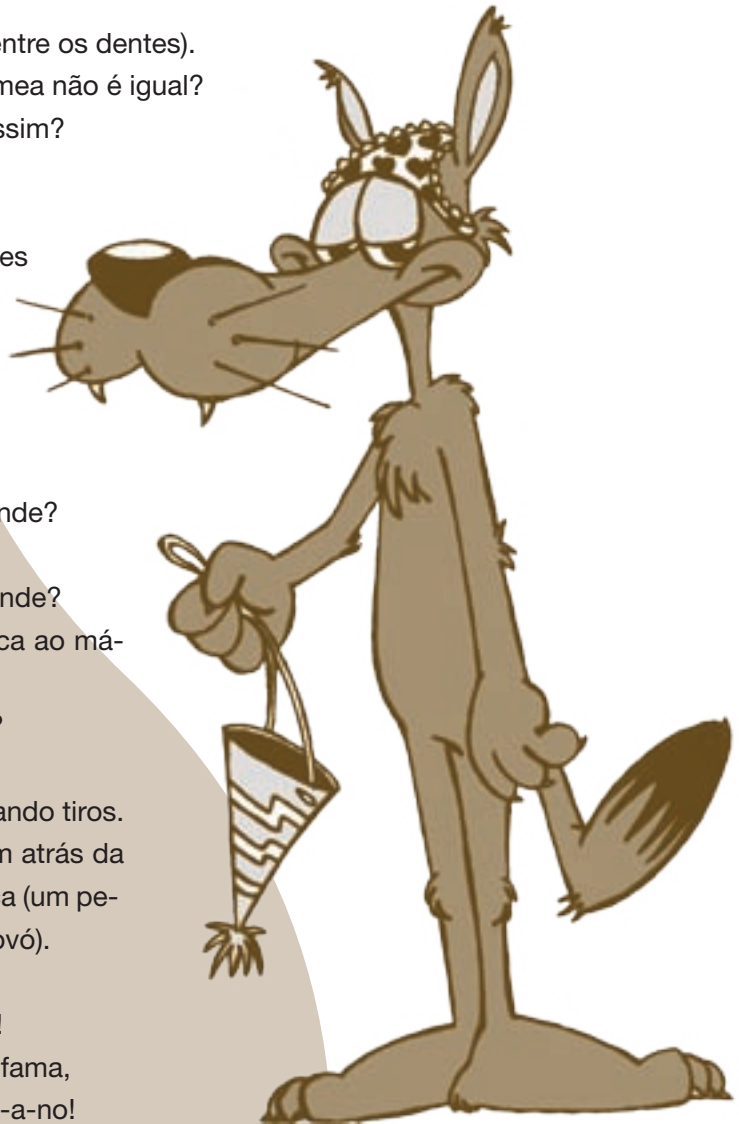
CAÇADOR – Não acredito!

LOBO – Acredite!

CAÇADOR – Então me abraça! (o Lobo abraça). – Então me beija (o Lobo beija).

CHAPEUZINHO – (aproxima-se do Lobo e do caçador) – É hora de festa! É aniversário da vovó! Vamos cantar.

Todos cantam parabéns!!!



É possível trabalhar a inclusão re

Flávio Carrança | São Paulo/SP

Para construir uma Educação Infantil mais igualitária, em primeiro lugar, é necessário não negar o preconceito. O silêncio é o primeiro estímulo para a manutenção das desigualdades. Encarar desigualdade, discriminação, preconceito é dar o primeiro passo para sua superação.

(Fúlvia Rosemberg)

“Você não vai brincar comigo por que vai pretejar meus brinquedos”, diz uma criança branca para uma coleguinha negra em uma escola de Educação Infantil de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A professora assiste à cena e não sabe o que fazer. Esse episódio relatado por Nilda da Silva Pereira, bolsista da Fundação Ford no curso de mestrado em educação da PUC de São Paulo, é exemplar. Ele coloca em evidência duas questões relevantes para se pensar o tratamento do racismo na educação infantil brasileira. A primeira é o reconhecimento do fato de que crianças, desde muito cedo, manifestam preconceito racial. A segunda é a falta de preparo dos profissionais de Educação Infantil para lidar com o problema. Embora a situação seja complexa, existem no país muitas experiências que apontam caminhos para uma educação anti-racista.

Uma característica do racismo brasileiro é o relativo silên-

cio em que ele ocorre, já que, de um modo geral, o brasileiro se considera não racista e acha que o país é uma democracia racial. Para a psicóloga pesquisadora Fúlvia Rosemberg, da Fundação Carlos Chagas, é precária a discussão sobre relações raciais em todos os níveis de ensino do país. Ela afirma que o silêncio sobre o tema é mais acentuado na Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, além de faltarem pesquisas sobre o assunto, existe na nossa sociedade uma visão de que a criança pequena é um ser puro, sem maldade, sem problemas, que deve ser poupado de temas como morte, sexualidade, amor e racismo. “Eu sou partidária – diz Fulvia – de que expressões do racismo sejam combatidas, de uma educação que acolha a diversidade de aparência e de cultura. A gente deve estimular processos educacionais que levem as crianças a considerarem

esta perspectiva como um valor humano fundamental”.

Fúlvia Rosemberg adverte que não se pode pensar que a alteração das relações raciais no Brasil vai passar exclusivamente pelo aprendizado de práticas democráticas nas relações interpessoais. Ela diz que existe uma tendência na educação de achar que basta educar para a democracia. E afirma que, “apesar de importante, isso não é suficiente, lembrando que uma criança branca de classe média não encontra na sua vida crianças negras em igualdade de condições com ela. A forma habitual de relação que ela vai ter com pessoas negras é em situação de subalternidade dos negros. Teria que haver uma rede de creches que acolhesse a diversidade, que eu pudesse encontrar na creche do meu bairro a criança branca e a criança negra. E não encontro, por que o Brasil tem uma segregação racial/espacial informal”.

Muitos profissionais de educação acham que crianças pe-

conhecendo a diversidade racial

quenas não têm ainda um conhecimento sobre as diferenças e que por isso não exercem a discriminação e o tratamento diferenciado. Eliane Cavalleiro, coordenadora geral de diversidade e inclusão educacional na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, diz que só a partir da pesquisa, do conhecimento sobre como as crianças se relacionam no espaço da sala de aula, no espaço do par-

que, nas horas de atividades, nas festas, é possível perceber a discriminação. Segundo ela, a criança da educação infantil, às vezes dentro de casa, outras no contato com a sociedade, em igrejas, clubes ou pelos meios de comunicação, interage com idéias racistas e acaba reproduzindo isso nas suas relações interpessoais no espaço escolar.

Nem sempre a criança discrimina na presença dos profissionais de educação, ou seja, na

sala de aula. Ela já entende que a prática discriminatória é um dado negativo e prefere ocultar isso dos adultos. No parque, no pátio, onde os professores não estão, as crianças negras são ofendidas racialmente e até mesmo impedidas de participar de brincadeiras e de tarefas. “Na medida em que a criança negra é ofendida – explica Eliane – ela não tem ainda elementos para contrapor a essa acusação e acaba não levando esse fato



Foto: Eliézer Bueno

Protagonistas, como Chapeuzinho Vermelho, são representados também por crianças negras em Campo Grande/MS

ao conhecimento dos profissionais, já que não percebe ali na escola nenhum movimento contrário ao racismo. Isso impede que ela apresente sua experiência de dor e sofrimento no cotidiano escolar. Esse silenciamento – acrescenta – pode gerar também um processo de muita raiva, capaz de explodir em violência.”

Algumas professoras ou professores têm medo de tocar no tema do racismo por achar que com isso podem estimular uma visão negativa da população negra. “A gente às vezes tem uma idéia meio idílica da criança nessa faixa etária”, diz a professora e doutoranda em educação pela USP, Lucimar Rosa Dias. Segundo ela, há pesqui-



Menina faz apresentação do Projeto Agogô, em Salvador/BA

sas mostrando que, desde muito cedo, as crianças gostam ou não gostam, rejeitam ou não as pessoas, usando a cor como referência. “O professor – afirma Lucimar – não precisa ter medo porque ele não está inventando a percepção da diferença

que a criança tem. Ela constrói percepções de diferença sobre várias coisas, sobre sexo, sobre tamanho e sobre cor. Faz parte do crescimento dela.”

É claro que, quanto menor a criança, mais refinadas precisam ser as estratégias de abordagem do tema. Ninguém vai fazer uma palestra para crianças dessa idade. É preciso trabalhar de acordo com o grau de desenvolvimento delas. “Um princípio que a gente tem usado bastante – conta a professora Lucimar – é que essa é a faixa etária da construção de conceitos, construção de identidade. Por isso, o professor tem que oferecer inúmeros referenciais para a criança, com um princípio fundamental: a diferença é

Creche resgata auto-estima de comunidade quilombola

Joana Brandão | Salvador/BA

Na creche Vovô Zezinho, localizada na Comunidade Arenoso, na periferia de Salvador, a grande maioria das crianças é negra. A comunidade é remanescente de um Quilombo e foi formada em 1989, quando chegaram os primeiros moradores, expulsos de um bairro de classe média. Mesmo vivendo em uma cidade considerada a mais negra do Brasil, a realidade dessas crianças aponta

para a exclusão. Daí, as professoras e coordenadoras da creche terem priorizado a questão racial e a valorização da auto-estima dessas crianças.

O primeiro desafio foi gerar conhecimento pedagógico e buscar informações sobre o tema. “A gente não teve formação nem no magistério nem na universidade para trabalhar com raça, com relações raciais”, diz Marta Alencar, vice-diretora da creche. Em 2004, depois de leituras, es-

tudos e discussões, envolvendo professoras e comunidade, a proposta pedagógica direcionou os trabalhos para a construção de uma identidade étnica

Em 2005, a inserção de projetos pedagógicos para ensinar cultura africana e indígena ampliou o auto-conhecimento das crianças. “Começamos a trabalhar com espelhos nas salas de aula para elas se verem, enxergarem quem eram, reconhecerem a que raça pertenciam”, conta a professora Cristiane Giffoni. “Porque os estereótipos todos que circulam em relação ao negro, elas ouvem na rua e a escola precisa trabalhar isso”, completa a professora.

um fator positivo, ser diferente é bom. É bom para todo mundo que as pessoas sejam diferentes umas das outras e nessa diferença obviamente há uma questão de cor, mais do que de raça, porque as crianças vão identificar o outro porque é preto ou porque é branco.”

É claro que não basta a professora ou professor estarem convencidos da necessidade de trabalhar com o tema do racismo. Como acontece com português ou matemática, para poder ensinar, é preciso aprender sobre a questão racial. Nil-da da Silva Pereira, que coordenou o projeto ‘Educação para a diversidade’ da CEI Zé Edu, em Campo Grande (veja Box), recomenda que o educador

fundamente-se teoricamente, mas acrescenta que não existe uma receita pronta. “Uma história simples como a do Patinho Feio, que é excluído por que é diferente, dá pra você trabalhar a questão racial. Quando a criança falou que a outra não podia brincar com ela porque ia ‘pretejar’ seus brinquedos”. Se a professora pegasse a história do Patinho Feio, parasse tudo e planejasse uma aula, já teria uma boa eficácia”.

Fúlvia Rosemberg também enfatiza a necessidade de se preparar os educadores para lidar com o tema da hostilidade racial. “Quando uma criança chama outra de ‘chocolate’, ‘fusão preto’ ou qualquer outro termo da moda, não se pode

fazer de conta que não assistiu à cena, varrer para baixo do tapete. É preciso se informar e se preparar para discutir, porque o brasileiro é muito despreparado no que diz respeito ao tema das relações raciais”.

Foi exatamente isso que fez a professora e estudante de pedagogia Mariza de Jesus, monitora da CEMEI Margarida Maria Alves, em Campinas, São Paulo.

Mariza teve a oportunidade de fazer cursos de capacitação de educadores para o tratamento da questão racial realizados pela ONG CEERT, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Depois, comprou livros sobre o tema, estudou e se dispôs a compartilhar com as colegas o conhecimen-

A arte é um instrumento comum nos projetos da creche. Em 2005, o projeto Griô: Contador de Histórias trabalhou temas como o nascimento da Terra, o respeito à ancestralidade e a estética na perspectiva das tradições africanas; abordou as relações raciais na literatura, em estórias como *As tranças de Bintou*, de Sylviane Diouf. No projeto Agogô – no ritmo da alegria, as crianças aprendem a valorizar a música e a dança através do samba de roda, da capoeira e do congado. “Se nós estamos em uma comunidade remanescente de quilombo como não fazer com que as crianças se vejam no seu am-

biente?” lembra Rita Santos, professora que recebeu o prêmio municipal Rômulo Galvão pelo projeto Griô.

Com esses projetos, a creche Vovô Zezinho tem se tor-

nado destaque no trato da questão racial na Educação Infantil. E caminha na construção da dignidade e da esperança de centenas de crianças.



Crianças valorizam sua cultura e elevam auto-estima pela arte

Escola trata diferenças com bonecos e animais

Vanusa Menegazzi | Campo Grande/MS

Henrique, Clara, Rafael, Juliana, Guilherme e Emília têm algo em comum. São bonecos de pano que nasceram de um projeto construído com muito carinho pelas educadoras do Centro de Educação Infantil José Eduardo Martins Jallad – o CEI ZEDU – em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

O objetivo da instituição, que atende 320 crianças com idade entre 4 meses e 6 anos, filhas de servidores públicos estaduais, é contribuir para a formação de cidadãos sem preconceitos. Por isso, os bonecos Henrique, Juliana e Guilherme são negros, Emília está acima do peso e Clara e Rafael usam óculos.

A interação com esses brinquedos começa desde o berçário, assim como os primeiros contatos com o álbum de etnias, filmes e livros que tratam de personagens considerados “diferentes”. Nesse processo, sempre é destacada a importância das raças, sob o ponto de vista histórico, social e principalmente humano.

O Projeto “Uma visita no final de semana” faz parte da proposta de trabalho do Centro. Ele consiste em levar um boneco ou boneca de pano para casa nos fins de semana. Os alunos respeitam o sorteio para definir quem serão o menino e a menina contemplados com a visita especial.

Segundo relato das próprias crianças, a primeira reação ex-

terna geralmente vem em forma de crítica: “que boneca feia!”. A resposta chega prontamente com a mesma indignação: “ela é gente do mesmo jeito que eu!”. Ou então: “Ela é preta!” – “Não é preta, não. É negra!”

Tábata tem 5 anos e ficou revoltada quando levou o boneco para casa e um parente lhe perguntou “onde iria passear com aquele macaco?”. Ao contar a experiência aos colegas se emocionou defendendo o amigo Henrique. Da mesma forma, O boneco Guilherme, que usa prótese para ajudar “a firmar um dos pés”, é tratado de forma cuidadosa e solidária pelos alunos, assim como todas as crianças com necessidades especiais que estudam no CEI.

Segundo a coordenadora pe-

to adquirido. Apaixonada por bonecas negras, tomou a iniciativa de comprar algumas e levar para sala de aula. As crianças adoraram, mais bonecas foram compradas pela direção da escola e as famílias ajudaram na produção de bonecas artesanais. “Incentivamos as crianças a beijar e abraçar as bonecas e depois fazer o mesmo com o colega do lado”. A partir daí, foi possível fazer um trabalho de valorização da diversidade na sala, que acabou se tornando um projeto para toda a escola.

Um tema discutido foi o da visibilidade da criança negra, que não aparece nos cartazes, revistas. Mariza conta que no Dia dos Pais é hábito pedir que as crianças recortem fotos de um pai parecido com seu. A falta de material adequado fazia com que crianças negras acabassem recortando fotos de brancos para simbolizar seus pais. A compra de revistas que trazem negros bem vestidos possibilitou que as crianças encontrassem imagens adequadas e contribuiu também para o aumento

da auto-estima. Mariza conta que uma coisa que a incomodava no convívio cotidiano com o grande número de crianças negras da escola em que trabalha era a questão do cabelo. “O cabelo crespo é considerado mais difícil de lidar. Como temos período integral, as crianças dormem e quando acordam têm que fazer a higiene, pentear o cabelo. Mas a gente via que a maioria dos profissionais brancos não conseguia lidar com isso e a criança negra acabava ficando descabelada.” Ela dis-



Foto: Eliézer Bueno

Arroz e feijão, cães de cores diferentes, recebem igual carinho das crianças

dagógica Ana Paula Naglis, esse trabalho tem que ser assumido também pelas famílias, através de uma mudança de postura. Ana citou o exemplo de um aluno negro que sempre diz que é branco e só está “daquela cor” por que tem tomado muito sol. “Com certeza essa criança es-

cuta isso em casa e não aceita a própria etnia. Daí nosso trabalho é bem mais complexo”, conclui.

No CEI ZEDU, a Branca de Neve pode ser gorda, a bruxa má não usa roupa preta e sim amarela ou rosa choque, uma fada ou um príncipe podem ser

cutiu a questão com as colegas, que concordaram em resolver o problema. Logo surgiram idéias: pedir aos pais um creme desembaraçador, fazer cachinhos, prender cabelos. “As crianças passaram a ir para o refeitório arrumadinhas, recebiam elogios e isso melhorou a auto-estima delas”, conta a monitora.

Nilda da Silva Pereira recomenda que sejam levadas para a sala de aula bonecas de diferentes raças, uma vez que o normal é que as crianças brinquem apenas com bonecas

brancas. Ela sugere que se faça álbuns das etnias das pessoas diferentes, oferecendo às crianças revistas com fotos de pessoas que não sejam só brancas. Lucimar Rosa Dias observa que a auto-estima da criança negra não pode ser trabalhada dissociada das outras crianças. “A criança negra só é considerada ‘feia’ por algumas pessoas por que há outra que é considerada bonita. É sempre o contraponto que vai construir uma idéia de positividade em relação aos diferentes grupos étnico/raciais.

negros... Para se entender a igualdade ou as diferenças, a metodologia é simples: três envelopes exatamente iguais lacrados, contendo rosas de cores diferentes dentro deles. As crianças apalpam e sentem o cheiro, abrem o envelope e constataam que mesmo sendo vermelha, champagne e branca, na essência as rosas são iguais, pois precisam de terra, água e sol para sobreviverem. O mesmo acontece com o casal de cães poodle “arroz e feijão”. São da mesma raça, mas diferentes na cor.

Portanto, assim como os pintinhos (carijó, preto e amarelo), os coelhos (branco, cinza, preto), as pessoas também apresentam diferenças e semelhanças. Todas precisam de respeito, amor e carinho.

O trabalho com a auto estima é feito também ao se discutir com a criança branca por que ela não gosta de criança negra. Não dá para fazer um trabalho isolado”. Ela acrescenta que um bom projeto vai sempre envolver a família e a comunidade, porque apesar de já se poder falar mais abertamente desse tema no Brasil, ele sempre causa polêmica.

Lucimar sugere que o professor comece o trabalho fazendo pequenas coisas e vá ampliando na medida em que for tendo segurança. “O que eu chamo de



Brincadeira com bonecas negras educa para o respeito às diferenças

coisas pequenas é, por exemplo, incluir no seu dia-a-dia literatura com personagens negros ou indígenas, com figuras positivas desses grupos. É uma coisa fácil, que não vai exigir que o diretor concorde, que o pai queira”. Vale lembrar ainda que os profissionais de educação sempre elaboram listas de material para serem trazidos pelos pais e que podem solicitar livros e revistas que tenham personagens negros ou índios. Na impossibilidade disso, personagens brancos podem ser pintados ou pode-se produzir o material necessário com os recursos existentes. Mariza de Jesus chama a atenção para o fato de que muitas vezes o educador não coloca a criança negra em papéis de rei, fada ou rainha numa peça teatral, em evidente prejuízo da auto estima dela. E Lucimar lembra que o professor ou professora muitas vezes direciona carinho, tocando mais as crianças brancas que as negras, o que confirma que há coisas

importantes para serem feitas que só dependem do educador e não dos pais, do diretor ou de uma política maior.

Serviço

Quem quiser implementar uma educação anti-racista em uma pré escola tem muitas possibilidades de conseguir ajuda. Dicas úteis podem ser obtidas no site www.unidadenadiversidade.org.br, da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Existem ainda as Diretri-

zes Curriculares Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas Escolas, material construído pelo Conselho Nacional de Educação e que o MEC está encaminhando a todas escolas brasileiras. Um dos poucos livros sobre o tema do racismo na pré-escola publicados no Brasil foi escrito por Eliane Cavalleiro e chama-se “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, da Editora Contexto. Lucimar Dias, que em sua tese de doutorado estuda os cursos de preparação de professores para o trabalho com a questão racial, informa que eles existem no Brasil inteiro, promovidos por ONGs, universidades, secretarias de educação. Merece destaque o Prêmio Educar Para a Igualdade Racial, realizado pelo CEERT, que seleciona e divulga experiências de promoção da igualdade étnico/racial no ambiente escolar desenvolvidas em todo o país, inclusive na pré-escola.



Todas as crianças devem receber o mesmo cuidado e carinho

Planejar para aprender. Aprender para planejar

Beatriz Ferraz*

Frente ao desafio de escrever um artigo sobre o planejamento na Educação Infantil, me vi inquieta buscando uma forma de introduzir este tema de maneira agradável e com a devida valorização que merece.

Poderia iniciar escrevendo sobre a importância do planejamento na ação do educador, mas achei que não seria uma boa alternativa já que esta é uma afirmação tão conhecida. Por onde começar? Começo, então, por um registro de uma educadora que relata a contribuição que a prática de planejar trouxe para a sua ação educativa junto às crianças.

“Trabalho com uma turma de crianças de 4 anos e pretendia realizar com elas um estudo sobre peixes. O exercício de planejar a atividade que despertaria nas crianças o interesse pelo tema foi de fundamental importância para que eu pudesse rever tudo o que estava imaginando fazer. A primeira atividade representaria o grande disparador para o trabalho que faríamos. Senti uma profunda neces-

sidade de pensar como o projeto deveria ser realizado. Então sentei e escrevi um planejamento:

Nome da atividade: Quais os peixes que queremos estudar.

Contexto da atividade: Conversa para iniciar um estudo com as crianças sobre alguns peixes.

Objetivo da atividade (o que quero que as crianças aprendam):

- Escolher os peixes que gostariam de estudar;
- Levantar algumas perguntas que gostariam de ver respondidas sobre os peixes escolhidos;
- Indicar alguns materiais que poderíamos usar para buscar informações.

Conteúdo da atividade (o que preciso ensinar):

- Elaboração de perguntas;
- Fontes de informação;
- Nome de alguns peixes.

Encaminhamento da atividade (como desenvolver a atividade com as crianças):

Levar para a roda alguns livros com imagens de peixes. Perguntar às crianças quais peixes conhecem e, desses, quais gostariam de estudar.

Listar em uma folha os peixes sugeridos pelas crianças e, se for o caso, fazer uma votação para escolhermos alguns. Perguntar a elas o que gostariam de saber sobre estes animais. E, por fim, perguntar às crianças onde poderíamos encontrar informações para responder as perguntas.

Estava muito satisfeita com o meu planejamento! A minha surpresa foi quando iniciamos o projeto e as coisas não saíram como o esperado!

Quando mostrei os livros para elas e perguntei quais peixes elas queriam estudar, apontavam aleatoriamente as imagens de peixes dos livros. Sendo assim, iam virando as páginas e dizendo que queriam saber sobre todos eles! Além disso, quando perguntei o que queriam saber, me disseram coisas como “Quantos olhos eles têm? Ele tem boca?...”. E ainda para finalizar, quando perguntei sobre onde encontro as informações, me disseram que poderia ser nestes livros mesmo que eu havia levado.

Fiquei super frustrada! Senti que as crianças não

* Beatriz Ferraz é psicóloga e doutoranda em Educação pela PUC-SP. Coordena Projetos de formação continuada em Educação Infantil junto a diversas prefeituras e dirige a Escola de Educadores.

se envolveram, que não se comprometeram com a minha proposta e que estavam respondendo às minhas perguntas sem muita consideração, esperando que aquela atividade acabasse logo e que pudessem ir brincar.

Depois de muito lamentar, tomei uma decisão: voltar ao meu planejamento e pensar o que tinha de errado para produzir tal desastre!

Foi justamente nesta retomada que me dei conta de algumas coisas:

1. Se pretendia fazer uma atividade que despertasse o interesse, era importante que o foco dela estivesse em uma motivação. Sendo assim, não poderia ter como objetivo que as crianças aceitassem prontamente a minha proposta e a partir daí respondessem a todas as minhas solicitações. Pude perceber que no planejamento não estava considerando as características do pensamento infantil e, portanto, não havia conseguido fazer uma boa condução da atividade de modo que ficassem interessadas na minha proposta.
2. Também pude me dar conta de que para que as crianças pudessem formular boas perguntas que justificassem uma busca

de informações em diferentes fontes era importante que elas pudessem primeiro saber algo sobre os peixes e a partir deste conhecimento poderiam levantar suposições ou mesmo comparações entre as informações que tinham gerado o interesse por novos conhecimentos. As perguntas que as crianças fizeram podiam ser respondidas com uma simples observação das imagens dos livros e este

“Também aprendemos que o planejamento favorece a reflexão sobre a prática educativa...”

era um equívoco meu de não considerar que eu precisava ajudá-las a formular questões e, para isso, precisaria fazer alguma atividade que as ajudassem nesta tarefa.

Com estas constatações fui buscar ajuda das minhas colegas de trabalho e de minha diretora para pensar em outra atividade que pudesse gerar melhores resultados. A partir das sugestões que recebi, passei um vídeo que falava sobre o fundo do mar apresentando alguns peixes e algumas informações sobre

eles. As crianças adoraram e ficaram completamente envolvidas com as imagens e as informações que receberam. Quando terminamos de assistir, tinham muita clareza dos peixes que queriam pesquisar e tinham perguntas muito interessantes, que puderam conceber a partir daquilo que viram e ouviram. Perguntaram coisas como: “Porque o peixe espada tem este nome?”; “Quantas pernas tem o polvo?”, “Por que tem peixe que come peixe?”

Os peixes ficam grávidos?” Agora sim, tínhamos perguntas que precisavam de uma pesquisa para serem respondidas.

Fiquei muito contente com o novo rumo que tomou meu trabalho com as crianças. Sei que foi graças ao planejamento

feito e depois reelaborado que pude aprender coisas tão importantes sobre a relação ensino-aprendizagem e principalmente, sobre as boas ações do educador que favorecem aprendizagens significativas às crianças!”

A reflexão desta educadora sobre o uso do planejamento como um instrumento que nos ajuda a adequar melhor nossas ações e com isto propiciar uma aprendizagem de qualidade às crianças nos traz muitas informações sobre o que significa planejar, para que planejar e como planejar.

A primeira questão que podemos aprender com ela é que o planejamento precisa fazer sentido para o professor, pois ele é um instrumento que visa ajudar e facilitar a sua prática. Ao planejar, antecipamos uma série de acontecimentos que podem ocorrer na ação e nos preparamos para lidar com eles, diminuindo assim a quantidade de imprevistos e tornando as nossas ações mais precisas e de melhor qualidade.

Também aprendemos que o planejamento favorece a reflexão sobre a prática educativa e, dessa forma, funciona também como um instrumento de aprendizagem. Quando planejamos, tomamos uma série de decisões e fazemos uma série de relações entre conhecimentos teóricos/científicos e conhecimentos práticos de nossa experiência pessoal e profissional. Vejamos alguns exemplos:

A frase inicial do item 1 deve ser mantida pois ela explicita bem a idéia que a autora quer marcar.

1. A partir do plano curricular da instituição, que ajuda o professor a guiar sua prática com as crianças, ele escolhe, durante o planejamento, quais as melhores estratégias para colocar em ação cada um dos conteúdos que pretende ensinar.

2. Ao realizar o exercício de pensar sobre as estratégias e os conteúdos de ensino, o professor precisa pensar sobre quem é a criança com a qual trabalha, quais são as suas necessidades, seus interesses, suas motivações. A partir desta reflexão terá maior clareza em seu planejamento para decidir o encaminhamento da atividade.

3. Ao considerar como irá conduzir uma atividade e quais os conhecimentos que pretende ensinar, exercício propiciado pelo planejamento, o professor também tem que compreender como se ensinam os diferentes conteúdos. Para cada um deles, ou para cada bloco deles, há estratégias que se adequam melhor. Com isto, aprende mais sobre como ensinar, pois pode generalizar o que aprende com a atividade planejada para outras situações que vivencia diariamente na instituição.

Por fim, podemos também aprender com o exemplo desta educadora sobre como analisamos e como aprendemos com o planejamento. Quando o professor escolhe uma atividade para realizar com as crianças tem que ter clareza de suas intenções com ela para que possa ade-

quar suas ações e alcançar os objetivos propostos. Sendo assim, ao conceber um planejamento é importante destacar:

1. O que eu quero com esta atividade.
2. O que eu quero que as crianças aprendam com esta atividade.
3. O que eu preciso ensinar para que as crianças aprendam.
4. Como eu devo desenvolver a atividade (incluindo antecipar ações e falas, os materiais que pretendo utilizar e a organização do espaço), para que as crianças construam os saberes propostos.

Todos os itens que fazem parte do planejamento devem ter coerência entre si. Ou seja, depois de planejar, posso voltar ao que escrevi e questionar: Com isto que direi às crianças estou ajudando elas a aprenderem aquilo que espero? Tomando o exemplo da educadora acima, se quero que as crianças formulem boas questões para iniciar uma pesquisa, será que a melhor alternativa é começar pelas perguntas?

Com tantas possibilidades de reflexão, de construção de conhecimento sobre a prática, não há como negar a importância do planejamento na atuação do professor de Educação Infantil. Não é mesmo?

Escola da Ponte: a cidadania na prática¹

Cláudia Santa Rosa*

Da idéia de Escola à idéia de Projeto

Não fosse a especificidade do seu projeto político-pedagógico (PPP), iniciado em 1976, certamente a Escola da Ponte não teria a visibilidade que tem hoje. Tampouco receberia mais de mil visitantes por ano, incluindo centenas de educadores brasileiros, desejosos de conhecer as práticas pedagógicas construídas ao longo desses 30 anos e que a tornam singular. E, portanto, uma referência na educação escolar de crianças e adolescentes.

A Escola da Ponte está localizada em Vila das Aves, uma cidade com aproximadamente 10 mil habitantes a 30 km da Cidade do Porto, norte de Portugal. É uma instituição da rede pública estatal, edificada em 1932. Hoje, porém, pouca coisa lembra a sua origem, tanto no que diz respeito às instalações físicas, quanto no que se refere ao trabalho pedagógico ali desenvolvido.

A escola atende atualmente cerca de 220 alunos, do 1º ao 9º ano, em dois prédios, distantes 15 quilômetros um do

outro. A estrutura, aquém das necessidades, e uma certa limitação de recursos didáticos, em muito se assemelham à realidade das escolas brasileiras. A equipe é composta por 49 profissionais, entre professores/as, auxiliares educativas, funcionárias da secretaria e do refeitório.

Durante os seis meses em que acompanhei o cotidiano da Ponte, ouvi tanto por parte dos profissionais quanto das famílias referências à palavra projeto em substituição à escola. Referiam-se ao PPP Fazer a Ponte. Dizem “este projeto é assim”, “identificação com este projeto”. Aos poucos fui entendendo que a palavra projeto, no contexto daquela escola, representa o conjunto de princípios, orientações e práticas que romperam, em todos os sentidos, com o paradigma da escola tradicional. São as práticas que tornam a Escola da Ponte diferente das demais.

Costumo utilizar a metáfora do DNA, para ressaltar a importância de uma escola ter PPP e vivenciá-lo. Ou seja, o projeto é o DNA da escola. É ele que imprime uma marca,

que orienta para a construção de um jeito próprio de fazer, de resolver os problemas, de encontrar as soluções. A escola que não tem projeto ou que tem, mas não o defende dos processos burocráticos, não é senhora de si, pois curva-se aos modelos padronizados, em detrimento dos interesses da sua comunidade.

A Ponte se tornou o que é e se refaz a cada dia, transgredindo o estabelecido oficialmente, em prol de um projeto de formação de cidadãos, de modo a torná-la autora da sua própria história. Isso a fez conquistar, em fevereiro de 2004, o direito de ser a primeira escola de Portugal, sem deixar de ser pública, a assinar um contrato de autonomia com o Ministério da Educação. Com o Contrato de Autonomia foram ampliadas as possibilidades de cada vez mais fortalecer o Projeto. Exemplo disto é o fato de ter passado a estabelecer critérios, selecionar todos os seus profissionais, assim como avaliá-los ao final de cada ano letivo e dispensar aqueles cujas práticas forem contraditórias aos princípios do projeto.

¹ Este texto é resultado da pesquisa realizada pela autora na Escola da Ponte, durante o estágio de doutoramento em educação na Universidade do Porto (Portugal), com o apoio da Coordenação de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

* Cláudia Santa Rosa é professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É sócia-fundadora da ONG Instituto de Desenvolvimento da Educação (IDE).

Princípios do projeto Fazer a Ponte

A experiência político-pedagógica realizada na Escola da Ponte parece ser um exemplo vivo de que é possível ser diferente, ter identidade, resultado de um projeto assumido por toda comunidade escolar. Valores como a autonomia, solidariedade, responsabilidade e democracia são assumidos no projeto e movem as escolhas e as ações dos profissionais, dos estudantes e dos seus responsáveis.

O reconhecimento de que cada estudante é único estabelece a necessidade da gestão do currículo ser feita de maneira individualizada, de acordo com o percurso escolar de cada um, mas tendo em vista o conjunto de atitudes e competências que se espera sejam desenvolvidas. O currículo da Escola da Ponte é fundamentado no currículo oficial, aquele que é válido para todas as escolas portuguesas, e organiza-se em cinco dimensões: lingüística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística.

A educação das atitudes, na prática, é posta no mesmo pé de igualdade dos conteúdos disciplinares. Tal processo inicia-se desde cedo, com as crianças a partir dos 5 anos e 10 meses, algumas delas oriundas da Educação Infantil, o que, provavelmente, justifica o êxito do projeto ali desenvolvido.

Na Ponte, as crianças e adolescentes são agrupadas em três núcleos: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. Elas transitam de um núcleo para outro de acordo com o próprio desenvolvimento, que é avaliado pelos professores, sem que estejam aprisionados à lógica do ano ou da série. Como neste artigo interessa apenas o primeiro, deixo de apresentar informações concernentes aos dois últimos núcleos.

A educação inicial

No ano letivo 2006/2007 o Núcleo de Iniciação compreende 80 crianças. Cerca de 25 delas trabalham num espaço específico, pois têm por volta de 6 anos e estão no 1º ano. As 55 restantes trabalham num espaço com dois ambientes. Entre eles não há paredes e o acesso é livre de um para o outro. Ali estão crianças do 2º ao 5º ano, mas há casos de algumas do 3º ou 4º ano que já passaram para o Núcleo de Consolidação, pelo fato de terem desenvolvido o quadro de competências e atitudes pré-estabelecidas para a iniciação.

Tanto no Núcleo de Iniciação quanto nos outros, as crianças trabalham conforme um plano quinzenal organizado individualmente, contando com a orientação dos professores. De acordo com a planificação quinzenal cada uma faz o

seu planejamento do dia, logo que entra na escola, às 8h30. Aquelas que estão no espaço do primeiro ano fazem o plano da quinzena de forma coletiva e no dia-a-dia as atividades acontecem de acordo com os diferentes ritmos.

As crianças do primeiro ano, desde cedo, participam de todas as atividades e órgãos que envolvem a dinâmica de organização democrática e cooperativa da Escola. Um bom exemplo é o momento de eleição para Mesa da Assembléia. Logo no início do ano letivo, são formadas listas/chapas compostas, obrigatoriamente, por integrantes de todas as idades e núcleos, assim como são bem divididas entre meninos e meninas.

A chapa vencedora garante a presidência da mesa, mas todas elas, proporcionalmente ao número de votos, são representadas, assumindo outros postos, sempre com responsabilidades bem definidas.

A Assembléia acontece todas às sextas-feiras, com duração de uma hora, e dela tomam parte todos os estudantes. A pauta é discutida nos diferentes espaços. Entre os pequeninos, há sempre a intervenção dos professores, no sentido de orientá-los a questionarem aquilo que não entendem. Aliás, a compreensão do porquê das coisas é questão primordial, tanto para

os professores quanto para as crianças.

A Escola da Ponte também trabalha com grupos de responsabilidade, cada um deles coordenado por dois professores. São esses grupos que garantem a gestão cooperativa da Escola. Há grupos responsáveis pelo jornal, pela organização do recreio, pelo refeitório, pela música nos espaços, entre outros. Nesses grupos misturam-se crianças de diferentes idades e núcleos, pois elas se inscrevem conforme os seus interesses.

A formação do cidadão, compromisso do projeto, faz com que desde cedo as crianças apreendam a trabalhar sem algazarra. A música ambiente ajuda a equilibrar o volume da voz. Por vezes uma criança inscreve-se para falar e diz: “Não estou a ouvir a música”. Assim como no início do ano é recorrente a orientação dos professores: “Se queres falar, colocas o dedo no ar [para cima]”. Na Ponte não se ouve pedido de silêncio, tampouco correria na entrada ou na saída dos espaços. Ao levantar-se, não se deixa a cadeira desencaixada da mesa e os professores procuram não conversar uns com os outros, para evitar contagiar as crianças. Eles circulam pelas mesas, com crianças agrupadas em quatro ou cinco, atendem cada uma.



A Educação Infantil

O próximo desafio da Escola da Ponte é reunir as condições físicas e adequação do projeto para ampliá-lo, de modo a incluir a Educação Infantil no Núcleo de Iniciação. Há um entendimento de que mais do que qualquer outra, essa etapa deve ser tratada com a delicadeza e o respeito que carece o desenvolvimento infantil, razão pela qual somente no limiar dos 30 anos do Fazer a Ponte, parece que se concretizará o projeto do infantário, como se diz em Portugal.

De fato, se a formação das crianças for iniciada já na Educação Infantil, os resultados deverão se refletir em aprendizagens mais consolidadas. É certo que haverá uma continuidade da linha pedagógica e o projeto será levado a cabo por profissionais especialistas na educação de infância, o que infelizmente nem sempre ocorre, no Brasil.

Alguns poderão dizer que o que acontece na Ponte é coisa da Europa, de uma outra cultura muito diferente da

nossa. Entretanto, o Projeto Fazer a Ponte não é fruto de uma “ordem natural”, mas sim resultado de um ideal de educação, que pode ser vivido em outros lugares, desde que respeitadas as características específicas de cada cultura. A Escola da Ponte não é perfeita e tampouco deve ser compreendida numa perspectiva romântica ou mitificada, mas o fato é que, a despeito do muito que ainda está por ser feito ou revisto, lá se construiu um novo paradigma de escola. Na Ponte, até mesmo nós, pesquisadores, acabamos nos (re)educando e aprendendo a ser mais cidadãos.

Referências

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (orgs.). Escola da Ponte: defender a escola pública. Lisboa: Profedições, 2004.

ESCOLADEPONTE. Projecto Fazer a Ponte: Princípios Fundadores. Portugal: Escola da Ponte, s/d. <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/document/projecto.pdf>

A necessária parceria entre a escola e a família

Renata Carraro | São Paulo/SP¹

A qualidade da Educação Infantil depende, cada vez mais, da parceria entre a escola e a família. Abrir canais de comunicação, respeitar e acolher os saberes dos pais e ajudar-se mutuamente. Eis algumas ações em que as únicas beneficiadas são as nossas crianças pequenas.

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança, diz um provérbio africano. A intuição dos povos sábios há muito tempo já lidava de maneira bem realista com uma questão que hoje ocupa importante lugar no cenário das discussões relativas à educação no Brasil: a parceria da Instituição de Educação Infantil (IEI) com a família na formação da criança de 0 a 5 anos.

Jeanete Beauchamp, diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental/SEB do MEC, acredita que abrir canais de participação da comunidade é uma forma de melhorar a qualidade social da Educação. Mas é preciso qualificar esse diálogo. Ser chamado apenas para saber sobre o comportamento do filho, por exemplo, não aproxima pais e mães da escola. “É preciso atribuir significados a essa participação”, alerta a educadora. “Ser con-

vidado para discutir o projeto pedagógico da escola já é bem mais interessante”. Sentindo-se valorizado em seus saberes, os pais acabam se envolvendo com a vida escolar do filho com muito mais intensidade.

Outra educadora que defende esse tipo de interação é Edna Rodrigues Arthuso, de Belo Horizonte/MG: “Se a escola cria espaços para a participação dos pais, favorece uma relação de confiança dos filhos com a escola, que vai se refletir no desenvolvimento, físico, intelectual e emocional das crianças”. Para ela, os pais ou responsáveis devem conhecer e monitorar a proposta pedagógica, saber como seus filhos são atendidos, conhecer a rotina da instituição e acompanhar as atividades desenvolvidas. Mas ela alerta: é preciso considerar as dificuldades dos pais em participarem, como falta de tempo, porque trabalham o dia todo.



Glaudiana de Souza Aragão, 21 anos, fez oito exames pré-natal durante a gravidez

Edna integra, há mais de dez anos, o Movimento da Luta Pró-Creches (MLPC), criado em 1979 com a intenção de articular, fortalecer e incentivar o surgimento de novas creches, o Movimento atende hoje mais de 30 mil meninas e meninos. Como Jeanete, Edna também defende que “a escola deve ser um espaço que acolhe a cultura e os saberes dos pais”. Para ela, a participação da família é a estratégia para se respeitar os modos de agir da criança, transmitindo seus valores, costumes e tradições.

Para garantir essa troca com as famílias, o MLPC

¹ Colaborou Cristina Guimarães, de Belo Horizonte/MG e João Vargas, de Fortaleza/CE

definiu alguns instrumentos que favorecem o trabalho. Na ficha social, por exemplo, são anotados dados sócio-familiares da criança, como rotina da casa, saúde, alimentação, preferências de brincadeiras e músicas. Já o portfólio é um instrumento que leva em conta a experiência educacional da criança, com registro das conquistas e descobertas. Ele acumula a produção da criança durante todo o ano e deve ser mostrado nas reuniões de pais, assim eles acompanham o desenvolvimento dos filhos de forma consistente. Finalmente, no relatório de avaliação de desenvolvimento da criança, os professores registram os

processos de aprendizagem, interações e desenvolvimento de características específicas. As famílias, é claro, colaboram para a construção desses documentos, e quando sai da escola, a criança leva consigo o material.

Para Vitória Faria, consultora do MEC, a escola precisa se relacionar com a família porque os pais são os primeiros educadores das crianças: “eles podem dar informações sobre suas condições de vida, cultura, atitudes, valores, hábitos, formas de lazer”. Ela cita como exemplo o fato de não saberem usar o banheiro: “O professor tem que compreender que essa é uma prática da família, que não

conta com saneamento básico, então ela nem tem banheiro em casa nem sabe usá-lo”. A partir daí, o professor deve ensinar à criança o uso do sanitário.

Além da participação dos pais nos conselhos escolares, Edna defende a necessidade de criação de espaços informais de participação deles na escola. “Pode haver um pai que é contador de histórias, ou que conhece uma brincadeira específica de uma região; ele pode participar de momentos na sala de aula trazendo seu conhecimento”.

História difícil

Mas para que a relação entre escola e família ganhe qualida-

Programa é sucesso no semi-árido cearense

João Vargas | Irauçuba/CE

O Programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil (FBFEI), no Ceará, envolve 13 mil agentes de saúde, sendo 11 mil no interior e 2 mil em Fortaleza. É o único estado brasileiro em que cada um dos agentes tem um kit exclusivamente seu para o trabalho, numa parceria entre o Unicef, Governo do Ceará e Governo Federal.

Localizado no coração do semi-árido cearense, a 150 quilômetros ao norte de Fortaleza, 22 mil habitantes, Irauçuba é considerado um dos municípios mais secos da região. Irauçuba tem hoje 1.003 famílias atendidas pelo FBFEI, envolvendo 1.600 crianças em 53 escolas municipais e no Centro de Referência da Educação Infantil, que funciona na sede do município.

A diretora do Centro – que tem 426 alunos, Maruska Ramos de Araújo, conta que hoje há uma integração maior entre as famílias e as escolas. Mensalmente, cinco equipes de reeditores, formadas por agentes de saúde, membros da pastoral da igreja, educadores infantis e assistentes sociais, visitam as escolas e fazem palestras para os pais. “Agora nós estamos falando a mesma língua”,

de, é preciso também investir na formação de professores e outras profissionais da Educação Infantil/DPEIEF/SEB, processo que vem sendo construído arduamente. Olhando um pouco para a evolução das leis voltadas para a educação no Brasil, é fácil entender esse difícil caminho.

Só a partir de 1988, as creches começaram a sair do território da assistência social, migrando para o capítulo da Educação na Constituição Federal. “No início, as creches eram tidas apenas como um lugar para as mães deixarem os filhos enquanto iam trabalhar, numa visão essencialmente assistencia-

lista”, explica Karina Rizek Lopes, coordenadora geral de Educação Infantil do Ministério de Educação (MEC). “Hoje em dia o acesso às creches e pré-escolas não é mais visto como um direito apenas das mães, e sim como um direito da criança”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, tratou de consagrar esse direito. O problema é que, na prática, nesse processo, a Educação acabou herdando as creches da assistência social, com um pessoal que, em grande parte, ainda não era qualificado para fazer o que precisava ser feito. “Durante um tempo, para ser uma

berçarista, uma funcionária de creche bastava ser mãe”, explica Karina, apontando uma defasagem de formação inicial e continuada que vem sendo sanada ao longo dos últimos dez anos.

Para Karina, fazer com que as pessoas que trabalham na creche superem o papel que ocuparam por um tempo – de médicos, de assistentes sociais, de psicólogos – é fundamental para estabelecer uma parceria de verdade com as famílias. “O papel da escola é ensinar a fazer, e não fazer no lugar do pai. Não é dar o peixe, mas sim ensinar a pescar”, defende a coordenadora do MEC.

observa Maruska.

Segundo Izabel Braga Lopes, coordenadora de Educação Infantil de Irauçuba e também do Programa, 88% das crianças de zero a seis anos de idade estão matriculadas e freqüentam regularmente as escolas municipais. Cada sala de aula tem de 25 a 30 alunos, no máximo, com duas professoras.

A cerca de 10 quilômetros da sede do município, à margem da BR-222, na localidade Fazenda Coité, vive e trabalha a agente comunitária de saúde Iva Maria Gonçalves Duarte. Casada, mãe de três filhos, Iva percorre a pé

diariamente escolas e casas de famílias para fazer palestras sobre a importância das crianças freqüentarem as escolas, mas também para falar sobre o Peti (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), o pré-natal, a alfabetização de adultos e temas específicos para jovens e adolescentes a partir dos 12 anos de idade, além de pesar e medir crianças e de orientar com noções básicas de higiene e saúde. Iva diz que já se pode notar que há um nível de conscientização muito maior das mulheres para fazerem o pré-natal o mais cedo possível,

e que os adultos estão participando do curso de alfabetização. “Outro dia me emocionei quando pedi para três mães assinarem as fichas de freqüência com suas impressões digitais e elas disseram que agora já sabem escrever e não precisam mais ‘carimbar’ o dedo”, conta Iva.



Foto: Jarbas Oliveira

Iva ensina às mães cuidados necessários para as crianças.

Como podemos nos ajudar?

Cisele Ortiz é coordenadora de projetos do Instituto Avisa Lá, organização não-governamental que trabalha com a formação continuada de profissionais da Educação. Para ela, a parceria entre escola e família precisa passar do discurso para a prática escolar.

A escola precisaria mudar o jeito como olha a comunidade, ampliar seu olhar, ser mais acolhedora. Os pais, por sua vez, precisariam se esforçar mais para participar dos conselhos escolares, ou mesmo para acompanhar mais de perto o processo de aprendizagem dos filhos. Para isso, os projetos precisariam ter etapas inclusoras da família.

Como existe uma diversidade cultural enorme em nosso país, muitos aspectos de outras culturas são vistos de maneira preconceituosa, e vice-versa, ou seja, a família muitas vezes encara de forma também preconceituosa o que a escola faz.

Um exemplo? Cisele conta que nas escolas que o Instituto acompanha, por mais de uma vez houve problemas na hora de contar histórias de bruxas. “Algumas famílias não querem que as crianças as ouçam por questões religiosas”, explica. A educadora acredita que se tivessem sido informados a priori sobre os livros a serem trabalhados, sobre a importância dos temas a serem tratados – como

a questão do bem e do mal, no caso das bruxas –, sobre o funcionamento do imaginário de suas crianças, talvez os pais tivessem um comportamento mais compreensivo em relação à escola.

Vitória Faria alerta que a parceria entre escolas e famílias deve estar pautada pelo direito à educação, e não como um favor: “A escola é um bem da comunidade”. A abertura no fim de semana, onde a escola passa de espaço ocioso a espaço de cultura e lazer, segundo Vitória, pressupõe uma proximidade com a comunidade. Para ela, escola tem que ser parceira da família de fato, e não simplesmente envolver os pais em mutirões, e outras atividades onde eles são usados como mão-de-obra gratuita.

Família fortalecida

O foco do Programa Família Brasileira Fortalecida, uma parceria entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Governo Federal e 28 organizações não-governamentais, é promover a infância ajudando a fortalecer a família.

O MEC participou do Programa desde o primeiro momento, da concepção do material à sua construção. Foi produzido então um kit, contendo cinco álbuns muito coloridos com desenhos significativos e uma linguagem bem simples, que explicam os cuidados necessários para as crianças desde a gravidez até

os 6 anos de idade.

No kit, cada tema começa com uma pergunta para a família. Nunca começa informando nada. Pelo contrário: é uma integração em que primeiro se ouve o que as famílias sabem, e a partir do seu conhecimento é que se trava a conversa. “O material permite que se fortaleçam as competências da família, porque a gente acredita que qualificada ela já está”, explica Halim Girade, médico da Unicef e um dos coordenadores do Programa.

Em 2004, foi aprovado um projeto-piloto que envolveu os estados do Piauí, Pará, Ceará e a cidade de Manaus. Foram distribuídos 2.300 kits em 48 municípios, 1.744 instituições de Educação Infantil. Dessa forma, cerca de 90 mil crianças foram atendidas. Agora é hora de expandir. O MEC já começou a qualificar os professores no Piauí, Ceará, Bahia, Goiás, Sergipe, Roraima, Alagoas e Amazonas.

Em cada estado, tutores do Programa Proinfantil qualificam professores de creches e pré-escolas. Esses, por sua vez, trabalham diretamente com as famílias das crianças. “Fortalecida, a família começa a se libertar de muitas dependências que tem de governos, ONGs, municípios. Começa a sentir que é dona dos seus próprios atos e pode demandar políticas públicas em função disso”, acredita o médico.



Palavras são pássaros

Autora: Ângela Leite de Souza

Ilustradora: Pipida

Editora: Scipione

Gênero: Haicai (poemas)

Vitória Faria*

A poetisa paranaense Helena Kolody, em seu poema Pássaros Libertos, já dizia que “Palavras são pássaros, Voaram! Não nos pertencem mais”. Assim, esperamos que as palavras de Ângela Leite, levadas pelos pássaros de Pipida, voem e cheguem até às professoras de Educação Infantil e, por intermédio delas, também às crianças de 0 até 6 anos.

O livro na realidade traz palavras que são pássaros e pássaros que se fazem palavras, remetendo o leitor à arte universal pela combinação sensível de duas expressões artísticas: o haicai e o origami. Haicais são pequenos poemas, constituídos em geral de três versos. Esse tipo de texto, na tradição japonesa resume poeticamente um conceito ou uma

impressão sobre a natureza. Origami é a arte japonesa de fazer dobraduras.

Por ser uma obra de arte que fala de outras obras de arte, é um livro para crianças, adolescentes e adultos e, sobretudo, para os professores, uma vez que os leva a ampliar seus conhecimentos sobre algumas produções culturais que fazem parte do patrimônio da humanidade.

Dessa maneira, além do prazer, da fruição, da educação estética que o livro, por sua intertextualidade, proporciona, é também um verdadeiro catálogo que oferece um roteiro de produções culturais às quais as crianças, desde muito cedo, devem ter acesso.

Neste sentido, é que a obra é muito adequada para a Educação Infantil, pois é nes-

ta fase do desenvolvimento humano que, por meio das interações com múltiplas linguagens, as crianças aprendem a apreciar o belo e a ver a arte como parte essencial de sua vida.

Nessa fase, em que a maioria das crianças ainda não lê convencionalmente, é importante lembrar que a professora deverá ler para a classe como um todo ou para pequenos grupos, explorando cada um dos poemas e das ilustrações. Como é possível perceber, o texto por ele mesmo já possibilita ricos desdobramentos para a realização de projetos ou atividades significativas.

*Vitória Faria é consultora editorial da Revista Criança.



Brincar(es)

Organizadores: Alysson Carvalho, Fátima Salles, Marília Guimarães e José Alfredo Debortoli.

Editora: UFMG

Adriana Torres Máximo Monteiro*

Que conceito é esse? É um substantivo ou verbo? Está no singular ou plural? Que significado tem para um grupo de psicólogos, artistas, terapeutas ocupacionais, odontólogas, professores, pedagogos e crianças?

Já no início da leitura do livro *Brincar(es)*, o leitor passa a compreender a sutileza do título. Em sua apresentação, os organizadores deixam claro que estabelecem um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento com o intuito de fomentar uma troca de entendimentos, procedimentos e metodologias. Ao avançar no texto, o leitor encontra reflexões e práticas vividas por pessoas que significam e experienciam diferentes formas de brincar.

Essa publicação é decorrente de um processo de discussão e reflexão ocorrido nos anos 2003 e 2004. São trabalhos que compuseram o Ciclo

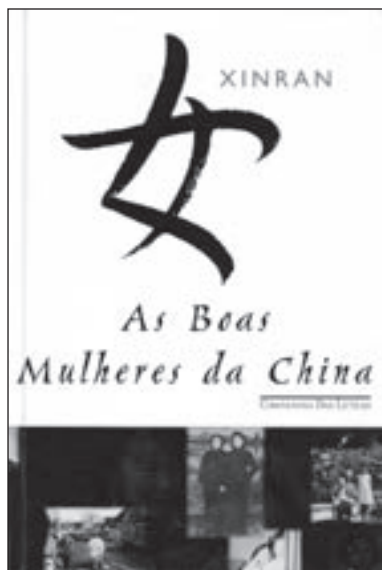
de Debates, promovido pelo Fórum UFMG da Educação Infantil. O livro está organizado em duas partes complementares. A primeira trata das Perspectivas Teóricas oriundas de diferentes áreas do conhecimento, como a Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Arte, Terapia Ocupacional e Odontologia, que buscam explicitar e promover o avanço em torno do conceito de brincar. A segunda parte, denominada *O Brincar em Diferentes Contextos de Atendimento à Criança*, é composta de um conjunto de práticas que “têm o brincar como eixo de ação junto a crianças de zero a seis anos”.

Assim, o leitor compartilha de um universo onde o brincar é compreendido como um direito da criança, como possibilidade de produção e reprodução da cultura da infância, como uma rica fonte de crescimento e aprendizagem dos

sujeitos que dele participam. Percorre diferentes contextos, como o Centro de Educação Infantil da UFMG, creches situadas na região metropolitana de Belo Horizonte, a Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, a Brinquedoteca da Unidade de Internação Pediátrica do Hospital das Clínicas da UFMG. Compartilha de processos de formação de educadores. Aprende também a estimular a prática musical em todas as crianças.

Enfim, esse livro amplia e fortalece o debate sobre o tema, por meio de uma cuidadosa abordagem que valoriza o ato singular de brincar e a pluralidade substantiva de sua vivência, os brincares.

*Adriana Torres Máximo Monteiro é mestre em Educação pela UFMG, professora da PUC-Minas e coordenadora do Instituto Superior de Educação Baíão Vermelho.



As Boas Mulheres da China – Vozes Ocultas

Autora: Xue Xinran

Tradução do Inglês: Manuel Paulo Ferreira

Editora: Companhia das Letras

Gênero: Livro-reportagem

Sandra Denise Pagel *

Nesta obra, a jornalista Xinran apresenta histórias verídicas de mulheres chinesas de diferentes idades e condições sociais, entrevistadas entre 1989 e 1997. Os relatos revelam o peso das antigas tradições e a asfixia de décadas de totalitarismo político e repressão sexual vivenciados na China.

Nas histórias escolhidas predomina a memória da opressão, do abandono e da violência. São experiências

de vida comoventes, emocionantes, repugnantes, que revelam provações, medos, esperanças, resistências. São todas mulheres de alguma forma violentadas, em nome da “reeducação” promovida pela Revolução Cultural chinesa. A autora apresenta também a sua própria história, marcada pelo desamparo e pela discriminação.

O livro, mesmo desvelando experiências vividas pelas chinesas, nos faz refletir sobre

as vidas de todas nós, mulheres, como companheiras, profissionais, mães e militantes. Nos faz pensar na necessidade de inventar e reinventar a nossa capacidade de resistência. Resistência em defesa dos direitos humanos, dos sonhos, das utopias e de uma sociedade justa e igualitária.

Vale a pena ler!

* Sandra Denise Pagel é Coordenadora Geral do Ensino Fundamental/DPEIEF da Secretaria de Educação Básica do MEC.



Integração de creches

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) determina que as creches e pré-escolas, tanto privadas quanto públicas, devem integrar os sistemas municipais de ensino. Com o objetivo de viabilizar a integração das que recebem financiamento do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), os ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social (MDS) e do Planejamento (MP) fizeram campanhas nos anos de 2005 e 2006 para que todas as creches e pré-escolas fossem cadastradas no Censo Escolar (INEP/MEC). As creches e pré-escolas que ainda não se cadastraram devem procurar os coordenadores estaduais do Censo Escolar, na respectiva Secretaria Estadual de Educação.

Pró-Letramento

O Pró-Letramento, programa de formação continuada para professores de 1ª a 4ª séries para reverter os baixos índices de aproveitamento em Língua Portuguesa e de Matemática no Ensino Fundamental, já está presente em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Bahia, Piauí, Santa Catarina, Pernambuco e Sergipe. O programa pretende atingir cerca de 400 mil professores até 2007, com cursos de um semestre que enriquecerão o trabalho dos professores nas duas disciplinas.

Universidades da Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Rede/SEB/MEC) produziram fascículos e programas de vídeo nas áreas de Linguagem/Leitura e Matemática. O investimento é de R\$ 80 milhões. O MEC faz a formação de tutores e distribui o material didático; os estados, então, fazem a formação dos professores de suas redes.

Prêmio Professores do Brasil 2007

A edição 2007 do Prêmio Professores do Brasil foi lançada em novembro último e está com inscrições abertas. Em 2006 não houve prêmio, pois sua divulgação foi proibida durante o período eleitoral. O Prêmio Professores do Brasil reconhece o mérito dos profissionais de creches, pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental que desenvolvem experiências pedagógicas relevantes e bem-sucedidas com crianças de 0 a 10 anos de idade. Serão premiados os 20 melhores trabalhos, sendo 10 para cada segmento (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

A organização e premiação serão feitas em parceria com a Fundação Bunge, a Fundação Orsa, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed). Inscrições abertas de 1º de março a 30 de junho de 2007. Mais informações: 0800 61 61 61

Lançamento da Revista LeituraS

O MEC lançou a Revista LeituraS, que será distribuída gratuitamente para as escolas de Ensino Fundamental. Dirigida aos professores e com tiragem de 200 mil exemplares, LeituraS é mais uma ação do Programa Nacional de Formação de Leitores, informando sobre livros (literatura, didáticos e outros) e sugerindo atividades com os alunos.

A Revista traz ensaios de especialistas e textos de professores. Na primeira edição, divulga a experiência da cidade de Iepê, que obteve bons resultados no Prova Brasil, decorrente de ações de leitura nas suas escolas públicas. Também traz os depoimentos do escritor Ricardo Azevedo e do geógrafo Aziz Ab'Sáber sobre leitura, e um artigo sobre fotografia. Para dinamizar o uso dos livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), os artigos e sugestões de atividades trazem resenhas de obras que compõem os acervos distribuídos às escolas públicas.

Diálogo com as cartas recebidas

Tive a oportunidade de desenvolver um projeto, durante o qual, apesar das condições sociais do bairro e da falta de recursos, pude atingir níveis muito bons de entendimento por parte dos alunos. Na escola, tive todo o apoio da direção, dos funcionários e dos pais. Isso foi importante, pois tratava-se de um projeto que precisava ser absorvido por todos. Gostaria de publicar o projeto “Eu e a Água” nesta revista tão conceituada.

Elizângela Rabelo
Balneário Gaivota (RS)

*Elizângela,
Parabéns pela qualidade do projeto desenvolvido. Infelizmente o nosso limite de espaço para publicação de experiências não nos permite divulgá-lo na íntegra. De qualquer forma, gostaríamos de destacar a qualidade do trabalho realizado, a importância da temática e, sobretudo, o envolvimento das crianças em todas as suas etapas.*

Sou funcionária pública municipal de São Paulo e trabalho com Educação Infantil como ADI, desde 1990. Sou leitora da Revista Criança, especialmente indicada para professores da Educação Infantil. E, através desta carta, venho parabenizá-los pelas matérias que vêm ao encontro do trabalho que estamos realizando. Ao lê-la consigo me analisar e ver que estou trilhando caminhos corretos.

Mônica Teodoro de Oliveira
Rio Grande da Serra (SP)

*Mônica,
Para nós, são muito significativos retornos como o seu em relação à importância da Revista para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores.*

A Revista Criança do professor de Educação Infantil muito tem contribuído no fazer pedagógico das atividades que realizo.

Até o ano passado desempenhei a função de coordenador pedagógico das escolas infantis da rede municipal de ensino. Atualmente sou educador da rede estadual, trabalhando com a 1ª série do Ensino Fundamental em um assentamento. Feliz em poder contribuir com o espaço Professor faz Literatura, agradeço.

Heber Laudelino Ar de Har
Santana do Livramento (RS)

Sou secretário do Colégio Amilton Ferreira. Aqui, a nossa meta é dar respeito, carinho e, acima de tudo, educação para as nossas crianças.

Gostaria que publicassem a minha poesia “A Família na escola”.

Maurício Souza
Inhuma (PI)

Uma seção interessante, por meio da qual muitos talentos serão descobertos. É para dar minha pequena e humilde contribuição, estou enviando a poesia “Minha Mensagem”.

Maria Bernadete Mariano
Creche Vila Bandeirante – Terezina (PI)

diálogo

A Revista Criança muito vem acrescentando a nós professores e particularmente a mim, que sou coordenadora de uma escola municipal. Os conteúdos abordados são claros, precisos e de grande apoio nas horas de estudo dos professores. Espero poder participar deste trabalho, mesmo que indiretamente, enviando-lhes alguns poemas de minha autoria.

Eveline Soares Correia Malvezzi
Nova Londrina (PR)

Ficarei muito feliz se o texto “Marlene, a professora heroína” for publicado. O texto é sobre uma colega de trabalho que, além de ser uma grande professora, tem cinco filhos, sendo que os três últimos são trigêmeos.

Eurídice Pontes Barbosa
Centro de Educação Infantil Menino Jesus – Munhoz de Mello (PR)

Sou pedagoga e professora da Educação Infantil. Escrevi um livro no qual conto a história de um gato diferente: “O gato lilás”. Com

esse livro trabalhei as diferenças individuais e o preconceito. Ficaria muito feliz se o mesmo fosse publicado. Aguardo aflita por uma resposta.

Meyre Luciana Belo de Almeida

Mônica, Heber, Maurício, Eveline, Eurídice, Meyre,

Ao ler as cartas enviadas por vocês e por outros leitores, ficamos satisfeitos por saber que as matérias selecionadas para publicação na Revista Criança têm sido úteis ao trabalho pedagógico que desenvolvem. Outro motivo de nossa satisfação é a constatação de que muitos de nossos professores, além de bons leitores, são também autores de textos literários. Mesmo reconhecendo a qualidade de muitas matérias enviadas nos vemos impossibilitados de divulgá-las tanto pelos limites de espaço para publicação, quanto pelas características de nossa linha editorial.

Continuem produzindo literatura e nos escrevendo sobre suas experiências.



Diego Velázquez (1599/1660)

Vitoria Faria*



As meninas
1656 – Óleo sobre tela

Diego Rodríguez de Silva Velázquez nasceu em Sevilha e foi o principal artista da corte de Felipe IV. É considerado o mais representativo pintor espanhol e um dos maiores artistas da pintura universal de todos os tempos. Morreu em Madrid, aos 61 anos.

O quadro *As meninas* é sua obra prima, quer pela suntuosidade e riqueza de detalhes, quer pela harmonia das cores, quer

pelos contrastes entre a luminosidade que envolve as figuras e o fundo escuro que lhe serve de cenário. Nesta tela, originalmente denominada *A família*, Velázquez registra um momento da história de seu país, retratando a princesa Margarida Maria com 5 anos de idade, cercada de outras meninas e de suas criadas, uma delas anã. Na tela podem ser vistos também o próprio pintor, auto-retratado,

e o rei e rainha refletidos no espelho.

Essa obra, marco do barroco espanhol, já foi analisada por críticos e historiadores de todo o mundo. Convidamos você também, professora, a fazer uma leitura desse quadro, tendo em vista a concepção de criança que se encontra nele. Observe a fisionomia das meninas, os trajes e o significado da presença dos reis no espelho e do pintor auto-retratado.

**Ministério
da Educação**